

НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Научно-практический периодический журнал

Том 15 ♦ 2021

Новосибирск

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Научно-практический периодический журнал

Том 15 ♦ 2021



*Журнал размещен в Научной электронной библиотеке
и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)*

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

Главный редактор

Костина Екатерина Алексеевна

канд. пед. наук, доц., декан факультета иностранных языков, проф. кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск, Россия*

Заместитель главного редактора

Лисица Инна Валерьевна

канд. филол. наук, доц. кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск, Россия*

ISSN 2542-1549

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2021

Все права защищены

Редакционная коллегия

Баграмова Нина Витальевна

д-р пед. наук, проф., проф. кафедры методики обучения иностранным языкам, почетный профессор, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, *Санкт-Петербург, Россия*

Жетписбаева Бахытгуль Асылбековна

д-р пед. наук, проф., почетный профессор Инновационного Евразийского университета, проректор по стратегическому развитию, Карагандинский университет им. академика Е. А. Букетова, *Караганда, Республика Казахстан*

Тлеужанова Гульназ Кошкимбаевна

канд. пед. наук, ассоциированный профессор, декан факультета иностранных языков, Карагандинский университет им. академика Е. А. Букетова, *Караганда, Республика Казахстан*

Чернобров Алексей Александрович

д-р филол. наук, проф., Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск, Россия*

Курпешко Надежда Николаевна

д-р пед. наук, проф., проф. кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск, Россия*

Телешова Раиса Ивановна

канд. филол. наук, д-р наук Тулонского университета, проф., зав. кафедрой французского и немецкого языков, Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск, Россия*

Кретова Лариса Николаевна

канд. филол. наук, доц., зав. кафедрой английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск, Россия*

Журнал основан в 2006 г.
Выходит 1 раз в год
Электронная верстка – *И. Т. Илюк*
Редактор – *М. В. Праско*
Адрес редакции:
630126, г. Новосибирск,
ул. Вилойская, 28, т. (383)244-03-92

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 25,4. Уч.-изд. л. 21,2.
Тираж 100 экз. Заказ № 29.
Формат 70×108/16.
Цена свободная.
Подписано в печать 26.04.2021
Отпечатано в Издательстве НГПУ.

NOVOSIBIRSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

TOPICAL ISSUES
OF PHILOLOGY AND METHODS
OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Scientific-practical periodical journal

Volume 15 ♦ 2021

Novosibirsk

TOPICAL ISSUES OF PHILOLOGY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Scientific-practical periodical journal

Volume 15 ♦ 2021



*The journal is listed in the catalogue of the Scientific e-library and included
in the data base of the Russian Index of Scientific Citing (RISC)*

Founder:

Federal State Educational Institution of Higher Education «Novosibirsk State Pedagogical University»

Editor-in-chief

Ekaterina Alekseevna Kostina

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Dean of the Foreign Languages Department, Prof. of the English Department, Novosibirsk State Pedagogical University, *Novosibirsk, Russia*

Assistant to the Editor-in-chief

Inna Valerievna Lisitsa

Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof. of the English Department, Novosibirsk State Pedagogical University, *Novosibirsk, Russia*

Editorial Board

Nina Vitalyevna Bagramova

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Prof. of Department of Foreign Language Teaching Methods, Distinguished Prof., Herzen State Pedagogical University of Russia, *St. Petersburg, Russia*

Bakhytgul Asylbekovna Zhetpisbayeva

Dr. Sci. (Pedag.), Prof.; Honorary Prof., Innovative University of Eurasia; Vice-Chancellor on Strategic Development, Academician E. A. Buketov Karaganda State University, *Karaganda, Kazakhstan*

Gulnaz Koshkimbayevna Tleuzhanova

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Dean of the Foreign Languages Department, Academician E. A. Buketov Karaganda State University, *Karaganda, Kazakhstan*

Alexey Aleksandrovich Chernobrov

Dr. Sci. (Philol.), Prof., Prof. of the English Department, Novosibirsk State Pedagogical University, *Novosibirsk, Russia*

Nadezhda Nikolaevna Kurpeshko

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Prof. of the English Department, Novosibirsk State Pedagogical University, *Novosibirsk, Russia*

Raisa Ivanovna Teleshova

Cand. Sci. (Philol.), Dr. Sci. of Toulon University, Prof., Head of the French and German Department, Novosibirsk State Pedagogical University, *Novosibirsk, Russia*

Larisa Nikolaevna Kretova

Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof., Head of the English Department, Novosibirsk State Pedagogical University, *Novosibirsk, Russia*

ISSN 2542-1549

© FSBEI HE “NSPU”, 2021
All rights reserved

The journal is based in 2006
Leaves 1 yearly
Electronic make-up operator – *I. T. Ilyuk*
Editor – *M. V. Prasko*
Editors address:
630126, Novosibirsk,
Vilyuiskaya, 28, т. (383)244-03-92

Printing digital. Offset paper
Printer's sheets: 25,4. Publisher's sheets: 21,2.
Circulation 100 issues. Order № 29.
Format 70×108/16
Signed for printing 26.04.2021
Printed in NSPU

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ

Архипова И. В. Категориальная семантика зависимого таксиса (на материале разноструктурных языков)	9
Архипова И. В., Шустова С. В. Актуализационный потенциал категории таксиса (на материале немецкой и русской фразеологии)	14
Везнер И. А. Интерпретационный потенциал высказывания и прототипическое моделирование в аспекте трансвербализации	20
Зензеров В. Н. Типология синтаксической связи между конститuentами сверхфразовых единств в современном английском языке	27
Костева В. М. Современная фразеографическая практика	34
Лобина Ю. А., Погосян Л. М. Эргонимы в лингвистическом ландшафте англоязычного города	41
Налобина Е. П. Особенности метафоризации немецких деадъективных существительных	50
Налобина Е. П. Особенности функционирования немецких деадъективных существительных в моно- и полипропозитивных предложениях	55
Николаева Н. Н. Концептуальный блендинг как средство интерпретации стилистической выразительности	60
Полянская Л. П. О некоторых особенностях французских и русских пословиц о женщине	63
Раубо К. В. Специфика применения конструкции пассивного залога в современном китайском языке	72
Сокольников Т. Г. Особенности перевода футбольных клише	78
Ульянова Н. Н., Хлыстунова Ю. Ю. Стилиевая дифференциация форм извинения и благодарности (на материале современного немецкого языка)	83
Хайруллин Р. З. Роман М. Этвуд «Постижение» в контексте современной североамериканской литературы	89
Хорошилова С. П. Перцептивно-фонетическое исследование тенденций развития монофтонгов британского варианта английского языка	95
Чернобров А. А., Яковлева С. Р. Особенности перевода текстов компьютерного дискурса (на материале перевода учебного пособия А. Sweigart "Making Games with Python & Pygame")	101
Шугаева Е. А. Концепт «весна» в русской и французской языковых картинах мира .	107
Kshenovskaya U. L. Depicting Pragmatics of Advertising Discourse	112

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Егорычев А. М. Образование в информационную эпоху: традиции, инновации, приоритеты	120
Балкунова Е. А. Технология развития познавательных и коммуникативных способностей обучающихся на уроках английского языка	130
Бородина Т. Л., Лисица И. В. Критериальное оценивание письменных заданий с развернутым ответом в ЕГЭ по английскому языку: экспертный взгляд	135
Варламова Е. Ю. Лингвокультурная личность российского педагога в поликультурной социальной среде	141

Вьюшкова Л. Н. Методика обучения слушанию: анализ понятийно-терминологического аппарата.....	147
Глухова И. В. Особенности формирования исследовательской компетенции магистров педагогического образования.....	152
Дмитриенко Е. В. Проблема ложных друзей переводчика при обучении переводу с русского на английский язык.....	156
Жадан Е. М. Планирование урока немецкого языка в условиях дистанционного обучения.....	162
Ибрагимова Р. Р., Чистякова А. Н. Использование чэньюй в преподавании китайского языка.....	171
Калашникова Л. А., Асмолкина Е. Д. Консолидация возможностей учреждений высшего профессионального и среднего общего образования как ресурс повышения качества подготовки молодых педагогов.....	176
Кирина К. К., Ориякова К. О. Дидактический потенциал использования сервиса Google Maps для реализации технология веб-квеста как средства совершенствования информационной компетенции студентов.....	183
Кожевников А. О., Чернобров А. А. Использование принципов концептуализации в формировании интерактивных учебников по иностранному языку.....	190
Кораблева Е. Д. Особенности аутентичных комиксов и их использование на занятиях английского языка.....	195
Кретьева Л. Н., Костина Е. А., Курпешко Н. Н. Формирование ключевых компетенций через проектную деятельность обучающихся.....	201
Макаренко Л. А. Особенности усвоения иероглифа как языкового знака.....	209
Макаренко Л. А., Соболева Ж. С. Особенности обучения иероглифике китайского языка в педагогическом вузе.....	215
Микута И. В., Телешова Р. И., Курак Г. В. Внедрение деятельностного подхода в практике преподавания французского языка в высшей школе.....	220
Нуриева Н. С., Николаева Н. Н. Художественный текст в обучении иностранным языкам в профессиональном образовании.....	227
Проценко О. Н. Возможные методы обучения профессиональной военной лексике в военном командном вузе в рамках курса «Иностранный язык».....	234
Рашидова З. Д., Везиров Т. Г. Развитие познавательной самостоятельности будущих бакалавров-лингвистов с использованием инструментов, предоставляемых системой дистанционного обучения.....	241
Рекичинская Е. А. Исследование урока (Lesson Study) как один из способов совершенствования методической работы в современной школе.....	246
Соболева Ж. С. Теоретическое осмысление понятия «слухопроизносительные навыки» в процессе обучения китайскому языку студентов педагогического вуза.....	257
Соболева Ж. С., Кирина К. А., Ориякова К. О. Теоретическое осмысление понятия «технологизация образовательного пространства» при обучении китайскому языку.....	263
Трайковская Н. П. Потенциал использования видеоматериалов TED Talks в преподавании английского языка в вузе в рамках дистанционного обучения.....	269
Федяева Н. Д. Курс «Инновационные процессы в филологическом образовании» как методическая рефлексия.....	274
Хлыстунова Ю. Ю., Ульянова Н. Н. Прагматический подход к обучению иностранным языкам.....	279
Чистякова А. Н. Возрастной символизм (зрелый и пожилой возраст) как элемент преподавания китайского языка и культуры.....	285

CONTENTS

TOPICAL PROBLEMS OF PHILOLOGY

Arkhipova I. V. Categorical semantics of dependent taxis (based on the material of different structural languages).....	9
Arkhipova I. V., Shustova S. V. Actualization potential of the taxis category (based on the material of german and russian phraseology).....	14
Vezner I. A. Interpretation variability and prototypical speech modelling in terms of transverbalization.....	20
Zenzerov V. N. The typology of syntactic connection between the constituents of supra-sentential unities in modern english	27
Kosteva V. M. Modern phraseographic practice	34
Lobina Yu. A., Pogosyan L. M. Ergonyms in an english-dominated urban linguistic landscape.....	41
Nalobina E. P. Features of metaphorization of deadjective german nouns	50
Nalobina E. P. Features of functioning of german deadjective nouns in mono- and polypropositive sentencis	55
Nikolaeva N. N. Conceptual blending as a tool for interpreting stylistic expressivenesses ...	60
Polyanskaya L. P. On some features of french and russian proverbs about women.....	63
Raubo K. V. Specific of using the passive voice construction in modern chinese language..	72
Sokolnikova T. G. The peculiarities of football clichés translation	78
Ulianova N. N., Khlystunova Yu. Yu. Stylistic variation of apology and gratitude expressions in the modern german language	83
Khairullin R. Z. M. Atwood’s novel “Surfacing” in the context of contemporary north american literature	89
Khoroshilova S. P. Perceptual-phonetic study of developmental trends in the british monophthongs of the english language.....	95
Chernobrov A. A., Yakovleva S. R. Peculiarities of translation of texts of computer discourse (based on translation of the manual "Making games with Python & Pygame" by A. Sweigart)	101
Shugaeva E. A. Concept “Spring” in russian and french language pictures of the world....	107
Kshenovskaya U. L. Depicting pragmatics of advertising discourse.....	112

TOPICAL PROBLEMS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Egorychev A. M. Education in the information age: tradition, innovation, priorities	120
Balkunova E. A. Technology of development of cognitive and communicative skills of students at the english lessons	130
Borodina T. L., Lisitsa I. V. Criteria-based assessment of the unified state exam’s written paper: experts’ view.....	135
Varlamova E. Yu. Linguistic and cultural personality of russian teacher in multicultural social space	141
Vyushkova L. N. Methods of teaching listening: analysis of the conceptual and terminological apparatus	147
Glukhova I. V. Research competence of masters of education: its formation within the framework of research activities at university	152

Dmitrienko E. V. The problem of false friends of translator during translation training from russian to english.....	156
Zhadan E. M. Planning the german language lesson in the context of distance learning....	162
Ibragimova R. R., Chistyakova A. N. Use of chengyu in teaching of chinese language ...	171
Kalashnikova L. A., Asmolkina E. D. Consolidation of opportunities for institutions of higher professional and secondary general education as a resource for improving the quality of young teachers training.....	176
Kirina K. A., Oriyakova K. O. Didactic potential of using Google Maps service to implement the web quest technology as a means of improving information c ompetence of students.....	183
Kozhevnikov A. O., Chernobrov A. A. Application of linguistic conceptualization in developing interactive foreign language textbooks	190
Korableva E. D. Peculiarities of authentic comics and their use at english lessons	195
Kretova L. N., Kostina E. A., Kurpeshko N. N. The formation of key competences through the project activities of students	201
Makarenko L. A. Specific features of the chinese characters assimilation as a language sign	209
Makarenko L. A., Soboleva Zh. S. Specific features of the chinese characters teaching system in pedagogical university	215
Mikuta I. V., Teleshova R. I., Kurak G. V. Implementation of an activity-based approach in the practice of teaching french language in university.....	220
Nurieva N. S., Nikolaeva N. N. Fiction literature for efl class in professional education ...	227
Protsenko O. N. Possible methods of teaching professional military vocabulary in the military high school within the frame of the course "Foreign language".....	234
Rashidova Z. D., Vezirov T. G. Development of cognitive self-determination of learning bachelors-linguists using tools provided by the distance learning system	241
Rekichinskaya E. A. Lesson study as one of the ways to improve methodological work in a modern school.....	246
Soboleva Zh. S. Theoretical understanding of the concept of "audiolingual skills" in the process of teaching the chinese language to students of a pedagogical university.....	257
Soboleva Zh. S., Kirina K. A., Oriyakova K. O. Theoretical understanding of the concept of "technologization of the educational space" in teaching chinese at the university.....	263
Traikovskaia N. P. Use of TED Talks lectures for teaching english in university in distance learning	269
Fedyaeva N. D. Course "Innovative processes in philological education" as a methodological reflection	274
Khlystunova Yu. Yu., Ulianova N. N. Pragmatic approach to teaching foreign languages.....	279
Chistyakova A. N. Age-specific symbolism (middle and elderly age) as an element of teaching chinese language and culture	285

УДК 811.112.2'36+81'36

Архипова Ирина Викторовна

кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры французского и немецкого языков, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, irarch@yandex.ru

КАТЕГОРИАЛЬНАЯ СЕМАНТИКА ЗАВИСИМОГО ТАКСИСА (НА МАТЕРИАЛЕ РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКОВ)

В статье рассматривается категориальная семантика зависимого таксиса в немецком, нидерландском и русском языках. В высказываниях с предложными девербативами актуализируются примарно-таксисные и секундарно-таксисные категориальные ситуации одновременности/разновременности.

Ключевые слова: категориальная семантика, таксис, зависимый таксис, примарный таксис, секундарный таксис, примарно-таксисная категориальная ситуация, секундарно-таксисная категориальная ситуация.

Arkhipova Irina Viktorovna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of French and German languages, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, irarch@yandex.ru

CATEGORICAL SEMANTICS OF DEPENDENT TAXIS (BASED ON THE MATERIAL OF DIFFERENT STRUCTURAL LANGUAGES)

The article deals with the categorical semantics of dependent taxis in German, Dutch, and Russian. In statements with prepositional deverbatives, the primary-taxis and secondary-taxis categorical situations of simultaneity/non-simultaneity are actualized.

Keywords: categorical semantics, taxis, dependent taxis, primary taxis, secondary taxis, primary-taxis categorical situation, secondary-taxis categorical situation.

Категория таксиса (зависимого/независимого) в разноструктурных языках (немецком, русском, нидерландском, английском, польском и др.) рассматривается в многочисленных работах отечественных языковедов (А. В. Бондарко, Ю. С. Маслов, В. С. Храковский, С. М. Полянский, И. В. Архипова и др.) [1–16].

Ю. С. Маслов выделяет хронологический таксис (временные отношения) и логический таксис (причинно-следственные, условные, уступительные, целевые отношения), выделяя при

этом: 1) таксисные формы, обозначающие хронологическое соотношение, 2) таксисные формы, которые прототипически являются синтаксически зависимыми и обозначают второстепенное действие [12; 13].

А. В. Бондарко определяет таксис как выражаемое в высказывании значение отношения во времени между действиями в рамках единого временного периода. Он характеризует функционально-семантическое поле таксиса как бицентрическое гетерогенное поле с двумя микрополями: зависимого и не-

зависимого таксиса [9–11].

В. С. Храковский определяет таксис как грамматическую категорию, маркирующую временную локализацию (одновременность/неодновременность, предшествование, следование) двух ситуаций (относительно друг друга) [15, с. 37]. Исследователь различает невалентностный (сирконстантный) таксис и валентностный (актантный) таксис. В рамках невалентностного (сирконстантного) таксиса он выделяет фоновый и нефоновый таксис. Значения фонового сирконстантного таксиса актуализируются в бипропозитивных или полипропозитивных конструкциях логической обусловленности с семантикой причины, условия, уступки, цели, следствия и др. [15, с. 44–53].

В фокусе нашего исследовательского внимания находится категориальная семантика зависимого (примарного и секундарного) таксиса в немецких, нидерландских и русских высказываниях с предложными девербативами. Категория таксиса рассматривается как семантическая категория, репрезентирующая хронологические отношения одновременности/разновременности и включающая темпоральные и аспектуальные характеристики комплекса репрезентируемых в высказывании действий (событий, процессов, состояний).

Категориальная семантика зависимого (примарного/секундарного) таксиса одновременности/разновременности подразумевает временную соотношенность, как правило, между двумя обозначаемыми в высказывании ситуациями, одна из которых является основной (главной), а другая – побочной (второстепенной, сопутствующей).

При актуализации семантики примарного таксиса хронологические значения одновременности не осложнены другими сопутствующими элементами (причины, условия, цели, уступки и др.). При актуализации семантики

секундарного таксиса хронологическое значение одновременности совмещается с обстоятельственными значениями логической обусловленности (каузальными, инструментальными, кондициональными, concessивными, консеквативными, финальными, модальными).

В настоящей работе мы рассматриваем категорию таксиса в рамках функционально-семантической концепции, согласно которой таксис трактуется как бицентрическое функционально-семантическое поле. Функционально-семантическое поле таксиса конституируется единицами разных языковых уровней (морфологического, лексико-грамматического, грамматико-лексического, лексического, синтаксического) и включает два микрополя: (1) зависимого таксиса; (2) независимого таксиса.

В сфере зависимого таксиса мы выделяем: (1) примарный (хронологический, логически необусловленный, необстоятельный/несирконстантный) таксис; (2) секундарный (нехронологический, логически обусловленный, обстоятельный/сирконстантный).

Семантика зависимого (примарного/секундарного) таксиса включает темпорально-хронологические отношения между двумя действиями (событиями, процессами, состояниями) глагольных предикатов и предложных девербативов. Действия глаголов являются основными (главными), а действия предложных девербативов рассматриваются как сопутствующие (второстепенные, побочные).

Семантика примарного таксиса включает темпорально-аспектуально-хронологические значения одновременности и разновременности (предшествования/следования) в «чистом виде», в то время как семантика секундарного таксиса синкретична и характеризуется совмещением хронологического значения одновременности и других обстоятельных значений логической обу-

словленности (цели, уступки, причины, следствия, образа действия и др.).

Немецкие, нидерландские и русские высказывания с таксисобразующими предложениями темпоральной семантики *после, до, во время, в течение, накануне, с, während, vor, nach, seit, in, bei, mit, na, vanaaf, bij, gedurende, hangende, tijdens, voor, voorafgaand, sedert, staande, sinds, tot/detot/detot aan/tot aan* репрезентируют категориальную семантику примарного таксиса. Например:

Mit der Ankunft am Bosporus habe ich mein erstes Etappenziel erreicht. (LC)

Der Anwalt habe die Anklageschrift offenbar weder selbst gelesen noch *bei der Verlesung* richtig zugehört. (LC)

Bei der Befragung erklärte der Schütze, er habe ein altes, familiäres Problem regeln wollen. (LC)

Seit der Rückkehr von LeBron James läuft es in Cleveland schlechter als erwartet. (LC)

Vor der Scheidung hatte es viele heftige Auseinandersetzungen mit der Ex-Frau gegeben, die zu massiven Abwertungen führten. (LC)

De inhoud van de brandstoftanks is ook een belangrijke factor *gedurende de vlucht*. (LC)

Bij ontvangst van een andere kostendekkende beurs vervalt de VSB Beurs. (LC)

...*вскоре после прибытия самолета из Нью-Йорка* у таможенного контроля появилась семейная пара в сопровождении разнокалиберных детей в интервале возрастов от 4 до 10 лет. (НКРЯ)

Так отец *перед разводом* с ненавистью говорил о маме... (НКРЯ)

Предположения на ваш счет уже имеются, но подтвердить или опровергнуть их можно, *только после осмотра животного*. (НКРЯ)

В нидерландских, немецких и русских высказываниях с гетерогенно-таксисными предложениями *ondanks, ongeacht, ingevolge, krachtens, vanwege, met, per,*

trots, wegens, voor, unter, durch, in, bei, mit, per, mittels, wegen, aus, vor, trotz, ungeachtet, infolge, zu, für, для, ради, несмотря, вопреки, вследствие, из-за, в силу, благодаря, под, при актуализируются различные секундарно-таксисные значения одновременности: модально-, инструментально-, кондиционально-, каузально-, concessивно-, консекутивно- и финально-таксисные. Ср.:

Nach dem «Svenska Dagbladet» wurde der erste Akt *mit Schweig* aufgenommen... (Dwds)

Vor acht Monaten, vor der Reichsgrenze, in seinem mit Devisen gefütterten Rock hatte er sich *durch Zittern* verraten. (Dwds)

Durch das Drehen des Handgelenks erzeugt Boll, der den Ball sehr früh trifft, eine starke Rotation und Beschleunigung. (Dwds)

Der Wahl wurde aber von dem Regierungspräsidenten *unter Zustimmung des Bezirksausschusses* in Potsdam die Bestätigung versagt. (Dwds)

Janukowitsch sagte, dass er *ungeachtet der Abkühlung in den Beziehungen* fahren wird. (LC)

Bei der Neuwahl am 26. Juni blieb die Sitzverteilung *ungeachtet leichter Verbesserung der PP* praktisch unverändert. (LC)

Ab heute werden *infolge der Abreise eines Großteils der Urlauber* wieder Betten und mehr Campingplätze frei. (LC)

Aanspraken *ingevolge een regeling* voor verlofsparen worden alleen vrijgesteld van loonheffing. (LC)

U hebt eveneens recht op een betaling van extra vakantietoeslag *krachtens deze regeling*. (LC)

Met zintuiglijke waarneming kun je de kwaliteit vaststellen van grond die en grondwater dat vrijkomt bij boringen in het veld of bij het graven van sleuven. (LC)

De bezorgkosten worden berekend *per bestelling*. (LC)

Проснулся *под бормотание дождя*. (НКРЯ)

Революция в систематике началась *благодаря появлению молекулярно-генетических методов*. (НКРЯ)

В Италии *вследствие применения нового устава уголовного судопроизводства* распространяется забастовка среди адвокатов. (НКРЯ)

Редкие образцы минералов предоставили *для изучения* Е. Новгородова и А. Лоскутов. (НКРЯ)

В высказываниях с итеративными девербативами/глаголами и при наличии итеративных квантификаторов (атрибутов/адвербиалов кратности, цикличности, частотности, узуральности, интервала, счетного комплекса *zweimal, sonnabends, sonntags, stets, jedesmal, morgens, me istens, oft, manchmal, selten, gewöhnlich, wieder, immer, immer wieder, mehrfach, mehrmalig, jedesmalig, каждое утро, каждый день, каждый месяц, каждые сутки, каждый раз, часто, регулярно, изредка, постоянно, неизменно, иногда, всегда, каждый раз, по утрам, обычно, ежедневно, дважды, ltijd, steeds, immer, dikwijls, vaak, zelden, schaars, soms, dagelijks, jaarlijks, met elke dag*) возможна актуализация сопряженных (синкретичных) итеративно-таксисных категориальных ситуаций одновременности и разновременности (как в «чистом виде, так и осложненных инструментальными, каузальными, кондициональными и другими значениями логической обусловленности»). Например:

Was früher frisch, witzig und modern war, tut heute *beim Zusehen manchmal* weh. (LC)

Der Konvoi kehrte *nach Ablieferung der Güter unversehrt wieder* nach Russland zurück. (LC)

Im Gehen aber dachte er *wieder* an seinen Traum und sann der seltsamen Musik nach. (Dwds)

Es gibt Wahlmaschinen verschiedener Fabrikate, bei denen die Stimmen *meistens durch Ziehen oder Drücken von Knöpfen*

abgegeben werden, wobei zuvor die Maschine durch Einwurf einer Wahlmarke für eine einziger Stimmabgabe freigegeben wird. (Dwds)

VW-Konzern legt bei Auslieferungen im Oktober zu Der Volkswagen-Konzern gewinnt bei den Auslieferungen *ungeachtet der Aufarbeitung des Dieselskandals immer mehr* an Fahrt. (LC)

И *каждый раз* Жанна, *после встреч*, приносила деньги. (НКРЯ)

Именно толпилась, так было *всегда после прибытия поезда*. (НКРЯ)

После отъезда отца она часто плакала... (НКРЯ)

Наши споры *обычно* продолжались *вплоть до прихода мамы*. (НКРЯ)

В приведенных выше высказываниях немецкого и русского языков актуализируются примарно-итеративно-таксисные категориальные значения одновременности, предшествования и следования, а также секундарно-итеративно-таксисные значения одновременности (в частности, инструментально- и концессивно-итеративно-таксисные).

Таким образом, категориальная семантика зависимого (примарного и секундарного) таксиса в немецком, нидерландском, русском языках актуализируется в высказываниях с предложными девербативами.

Категориальная семантика примарного таксиса включает темпорально-хронологические значения одновременности и разновременности в «чистом виде» (без сопутствующих обстоятельственных значений). Семантика секундарного таксиса синкретична и характеризуется совмещением темпорально-хронологического значения одновременности и других обстоятельственных значений логической обусловленности (цели, уступки, причины, следствия, образа действия и др.).

В обследованных высказываниях немецкого, нидерландского и русского языков с таксисообразующими пред-

логами репрезентируются примарно-таксисные значения одновременности/разновременности и секундарно-таксисные категориальные ситуации одновременности, включающие обстоятельственные элементы цели, условия, причины, уступки и др.

Высказывания с девербативами с монотаксисными предложениями темпоральной семантики *после, до, во время, в течение, накануне, с, während, vor, nach, seit, in, bei, mit, na, vanaaf, bij, gedurende, hangende, tijdens, voor, voorafgaand,*

sedert, staande, sinds, tot/detot/detot aan/ tot aan конституируют сферу примарного таксиса. А высказывания с гетерогенно-таксисными предложениями *in, bei, mit, unter, durch, per, mittels, wegen, aus, vor, trotz, ongeacht, inolge, zu, für, ondanks, ongeacht, ingevolge, krachtens, vanwege, met, per, trots, wegens, voor, для, ради, несмотря, вопреки, вследствие, из-за, в силу, благодаря, под, при* репрезентируют секундарно-таксисную категориальную семантику одновременности.

Список литературы

1. *Архипова И. В.* Синкретизм в сфере актуализации таксисных значений одновременности // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – № 12 (2). – С. 149–154.
2. *Архипова И. В.* Функциональный потенциал девербативов в аспекте актуализации таксисных отношений // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. – 2020. – Т. 6, № 1. – С. 20–29.
3. *Архипова И. В.* Базовые характеристики функционально-семантической категории таксиса // Вестник Таджикского национального университета. Серия филологических наук. – 2020. – № 1. – С. 80–87.
4. *Архипова И. В.* Функциональная нагрузка девербативов в разноструктурных языках // Евразийский гуманитарный журнал. – 2020. – № 3. – С. 4–12.
5. *Архипова И. В.* Предложные девербативы и их функционально-семантический потенциал // Инновационное развитие науки: возможности, проблемы, перспективы: монография. – М.: Перо, 2020. – С. 115–133.
6. *Архипова И. В.* Модель функционально-семантического поля таксиса // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – № 1. – С. 131–137.
7. *Архипова И. В.* Актуализация таксисной семантики разновременности // Теоретическая и прикладная лингвистика. – 2020. – Т. 6, № 3. – С. 5–16.
8. *Архипова И. В.* Девербативы в разноструктурных языках // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 1 (80). – С. 320–322.
9. *Бондарко А. В.* Общая характеристика семантики и структуры поля таксиса // Теория функциональной грамматики: введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис: монография. – 6-е изд. – М.: URSS, 2011. – С. 234–242.
10. *Бондарко А. В.* Категоризация в системе грамматики. – М.: Языки славянских культур, 2011. – 488 с.
11. *Бондарко А. В.* Глагольные категории в системе функциональной грамматики. – 2-е изд. – М.: Языки славянских культур, 2017. – 336 с.
12. *Маслов Ю. С.* К основаниям сопоставительной аспектологии // Вопросы сопоставительной аспектологии. – Л.: ЛГУ, 1978. – С. 4–44.
13. *Маслов Ю. С.* Очерки по аспектологии. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – 263 с.
14. *Храковский В. С.* Таксисные конструкции (опыт классификации) // Теоретические проблемы функциональной грамматики: материалы Всероссийской научной конференции (Санкт-Петербург, 26–28 сентября 2001 г.) / отв. ред. А. В. Бондарко. – СПб.: Наука, 2001. – С. 109–112.
15. *Храковский В. С.* Категория таксиса (общая характеристика) // Вопросы языкознания. – 2003. – № 2. – С. 32–54.

16. Полянский С. М. Основы функционально-семантического анализа категории таксиса (на материале немецкого языка): учебное пособие к спецкурсу. – Новосибирск: Изд-во НГПИ, 1990. – 90 с.

Источники иллюстративного материала

LC – Лаборатория корпусной лингвистики Лейпцигского университета [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.wortschatz.uni-leipzig.de> (дата обращения: 14.08.2020).

Dwds – Немецкий корпус [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.dwds.de> (дата обращения: 14.08.2020).

НКРЯ – Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ruscorgo.ru> (дата обращения: 14.08.2020).

УДК 811.112.2'36+81'36

Архипова Ирина Викторовна

кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры французского и немецкого языков, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, irarch@yandex.ru

Шустова Светлана Викторовна

доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры лингвистики и перевода, Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия, lanaschust@mail.ru

АКТУАЛИЗАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КАТЕГОРИИ ТАКСИСА (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЙ И РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ)

В статье рассматривается актуализационный потенциал категории таксиса в немецком и русском языках. Материалом исследования послужили немецкие и русские высказывания, содержащие фразеологические, в частности паремиологические, единицы. Высказывания-паремии, актуализирующие таксисную семантику, имеют структуру поли- и полупредикативных конструкций. Полипредикативные высказывания конституируют субполе независимого (примарного/вторичного) таксиса одновременности, предшествования, следования. Полупредикативные высказывания репрезентируют субполе зависимого (примарного/вторичного) таксиса одновременности/разновременности. В обоих структурных типах высказываний с паремиологическими конструкциями репрезентируются примарно-таксисные и вторично-таксисные категориальные ситуации одновременности и разновременности.

Ключевые слова: таксис, таксисная семантика, независимый таксис, зависимый таксис, примарный таксис, вторичный таксис.

Arkhipova Irina Viktorovna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of French and German languages, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, irarch@yandex.ru

Shustova Svetlana Viktorovna

Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Linguistics and Translation, Perm State National Research University, Perm, Russia, lanaschust@mail.ru

ACTUALIZATION POTENTIAL OF THE TAXIS CATEGORY (BASED ON THE MATERIAL OF GERMAN AND RUSSIAN PHRASEOLOGY)

The article considers the actualization potential of the taxis category in German and Russian. The research material was German and Russian statements containing phraseological, in particu-

lar, paremiological units. Paremic statements that actualize taxis semantics have the structure of poly- and semi-predicative constructions. Poly-predicative statements constitute a subfield of the independent (primary/secondary) taxis of simultaneity, precedence, following. Semi-predicative statements represent a subfield of the dependent (primary/secondary) taxis of simultaneity/non-simultaneity. In both structural types of statements with paremiological constructions, primary-taxis and secondary-taxis categorial situations of simultaneity and non-simultaneity are represented.

Keywords: taxis, independent taxis, dependent taxis, primary taxis, secondary taxis.

В фокусе исследовательского внимания находится актуализационный потенциал категории таксиса в немецком и русском языках. Материалом настоящего исследования послужили немецкие и русские высказывания, являющиеся фразеологическими (паремиологическими) единицами. Обследованные высказывания-паремии являются поли- и полупредикативными конструкциями, актуализирующими семантику независимого и зависимого таксиса в немецком и русском языках.

Категория таксиса неоднократно привлекала внимание современных исследователей (А. В. Бондарко, С. М. Полянский, Н. А. Козинцева, М. Б. Нуртазина, Л. Н. Оркина, Н. И. Семенова, И. В. Архипова) [1–15].

В качестве базовой характеристики категории таксиса современными лингвистами рассматривается полипропозиitivность высказываний, актуализирующих таксисно-хронологические отношения одновременности и разновременности. Конституентами таксисных категориальных ситуаций одновременности и разновременности являются полипропозиitivные единицы с «эксплицированными аспектуальными характеристиками сочетающихся пропозиций» [13, с. 22].

Таксис понимается как выражаемая в полипредикативных конструкциях временная соотнесенность двух и более действий в рамках единого темпорального плана (безотносительно момента речи). Полипредикативность высказываний является одной из базовых характеристик функционально-семантической категории таксиса. Отечественный лингвист А. В. Бондарко в своих рабо-

тах неоднократно подчеркивает важность понятия «полипредикативный комплекс» [6–9]. Как отмечает исследователь, данный комплекс включает «разные типы полипредикации в сложных предложениях, предложениях с однородными сказуемыми и сверхфразовых единствах, а также конструкция с неполнопредикативными (вторичнопредикативными) структурами (деепричастными и причастными оборотами)» [7, с. 241].

Термин «полипредикация» носит условный характер и распространяется на различные типы осложненных высказываний, характеризующихся дополнительной предикативностью [14, с. 12]. Таковыми являются предложения с причастными и именными (адъективными, девербативными) конструкциями.

С признаком полипредикативности тесно связан признак аспектуальности, в связи с чем таксисные ситуации трактуются как «аспектуально-таксисные», а также признак полиглагольности [7, с. 235; 14, с. 15]. Признак полиглагольности предполагает наличие не менее двух глагольных форм (финитных/нефинитных), каждая из которых образует собственную пропозицию (полную или редуцированную) [14, с. 15–16].

Таким образом, таксисные значения репрезентируются как в полипредикативных высказываниях или собственно «полипредикативных комплексах», так и в высказываниях с полу- или монопредикативными структурами (причастиями, деепричастиями, предложно-девербативными конструкциями).

Таксис является функционально-семантическим полем (ФСП) со сложной полицентрической структурой и кон-

ституируется различными языковыми единицами. Сложная полицентрическая структура ФСП таксиса характеризуется различием функций зависимого/независимого таксиса и наличием центральных и периферийных компонентов в каждом из субполей.

Субполе независимого таксиса русского и немецкого языков включает сложноподчиненные предложения с темпоральными придаточными, бессоюзные предложения кондиционально-темпоральной семантики, а также сложносочиненные и слитные предложения. Например:

Man ißt so lange weißes Brot, *bis* man nach schwarzem verlangt. (Sprichwörter)

Baust du ein Haus, So guckt ein anderer zum Fenster hinaus. (Sprichwörter)

Das Gleiche sucht sich, das Rechte findet sich. (Sprichwörter)

Armut ist keine Schande, aber ein leerer Sack steht nicht gut aufrecht. (Sprichwörter)

Der Teufel ist Abt in der Welt, und seine Brüder sind allzumal Bruder Rausch. (Sprichwörter)

Когда изба без запору, и свинья в ней бродит. (Пословицы)

Умный смиряется, глупый надувается. (Пословицы)

Обследованные паремиологические высказывания, имеющие структуру полипредикативных темпоральных и кондиционально-темпоральных конструкций с союзами *solange, ehe, bevor, bis, nachdem, seit, wenn, als, когда, коли (коль), пока* или бессоюзных конструкций темпоральной семантики, являются центральными конституентами субполя независимого таксиса немецкого и русского языков. В них актуализируются следующие примарно-таксисные категориальные ситуации:

(1) примарно-таксисные категориальные ситуации одновременности:

Man klopft immer zu früh an, *wenn* man Geld einfordert. (Sprichwörter)

Man lernt, *solange* man lebt. (Sprichwörter)

Als wir noch in der Wiege lagen gab's noch keine Liegewagen. (Sprichwörter)

Пока не родится сын – не оценишь отца, *пока* не станешь матерью – не оценишь мать. (Пословицы)

Умный молчит, *когда* дурак ворчит. (Мир фразеологии)

Когда человеку много даром дается, он всегда зазнается. (Пословицы)

Пожалел волк кобылу, оставил хвост да гриву. (Мир фразеологии)

Не нужен и клад, *коли* в доме лад. (Мир фразеологии)

(2) примарно-таксисные категориальные ситуации разновременности:

Gott hält die Bäume auf, *bevor* sie in den Himmel wachsen. (Sprichwörter)

Man geht so lang um den Brei, *bis* er kalt wird. (Sprichwörter)

Der Krug geht so lange zum Brunnen, *bis* er bricht. (Sprichwörter)

Man soll sich nicht ausziehen, *eh* man schlafen geht. (Sprichwörter)

Nachdem ein Ding geschehen ist, sind alle Graben voll Weisheit. (Sprichwörter)

Ich habe noch keine so gute Suppe gegessen, *seit* ich Gerichtsvogt bin. (Sprichwörter)

К периферии субполя независимого таксиса в немецком и русском языках относят сложноподчиненные предложения с concessивными, каузальными и кондициональными придаточными с союзами *wenn, auch wenn, wenn... auch, wenn... schon, weil, da, если, коли* и др. Кроме того, к периферии данного субполя следует относить сложноподчиненные предложения с субъектными, объектными, финальными, локальными, атрибутивными придаточными, а также сложносочиненные и слитные предложения (с однородными предикатами). Например:

Wenn sich Zwei streiten, freut sich der Dritte. (Sprichwörter)

Wenn die Laus einmal im Pelze sitzt,

so ist sie schwer wieder herauszubringen. (Sprichwörter)

Man kauft den Ochsen nicht teurer, *weil* er bunt ist. (Sprichwörter)

Esel singen schlecht, *weil* sie zu hoch anstimmen. (Sprichwörter)

Das Holz ist gut, *wenn* es nur zum rechten Zimmermann kommt. (Sprichwörter)

Affen sind Affen, *wenn* sie *schon* Chorrröcke tragen. (Sprichwörter)

Wer angibt, hat mehr vom Leben. (Sprichwörter)

Was allen gefällt, ist schwer zu behalten. (Sprichwörter)

Das Kind, *das* seine Mutter verachtet, hat einen stinkenden Atem. (Sprichwörter)

Das sind alte Kamellen, *die* riechen nicht mehr. (Sprichwörter)

Живет медведь и в лесу, *коли* его не зовут в поле. (Пословицы)

Кто за худом пойдет, тот добра не найдет. (Пословицы)

Что сегодня сбережешь, завтра пригодится. (Пословицы)

Дело учит, мучит и кормит. (Пословицы)

Глупый киснет, а умный все промыслит. (Мир фразеологии)

Субполе зависимого таксиса в немецком и русском языках конституируют полипропозитивные полупредикативные высказывания-паремии с деепричастными и предложно-девербативными конструкциями. Например:

Аппетит приходит *во время еды*. (Мир фразеологии)

Der Appetit kommt *beim Essen*. (Sprichwörter)

Beim Auskehren wird sich's finden – wer in die Stube hofiert hat. (Sprichwörter)

Он, *обувишись*, в рот влезет. (Пословицы)

Избегая огня, попал в воду. (Пословицы)

Полипропозитивные высказывания-паремии актуализируют примарно-таксисные значения одновременности/разновременности в «чистом виде»

и секундарно-таксисные значения одновременности, сопряженные с обстоятельственными элементами логической обусловленности (каузальной, конечивной, кондициональной, финальной).

Примарно-таксисные значения одновременности/разновременности репрезентируются в различных полипропозитивных поли- и полупредикативных паремиологических высказываниях немецкого и русского языков, в частности: (1) в полупредикативных высказываниях, содержащих эксплицитные маркеры таксисных значений в «чистом виде»: темпоральные предлоги и союзы *während, vor, nach, bei, после, до, во время, wenn, als, bis, solange, ehe, bevor, nachdem, seit, пока (покуда), когда, коли, хотя (хоть)* и др.; (2) в полупредикативных высказываниях с деепричастными и девербативами. Например:

Man bläst so lang in die Asche, *bis* einem die Funken in die Augen stieben. (Sprichwörter)

Ach, es ist zu spät, sprach die Frau, *als* der Knecht sie bei dem Leichenzug ihres Mannes um Heirat anging. (Sprichwörter)

Die Metzger sagen, es ist nichts mehr mit den Bauern zu machen, *seit* sie in der Bibel lesen und die Kinder selbst machen. (Sprichwörter)

Пока баба с печи летит, семьдесят семь дум передумает. (Словарь)

Покуда солнце взойдет, роса очи выест. (Словарь)

Когда двое сердятся, оба виноваты. (Пословицы)

Хоть крута гора, да миновать нельзя. (Пословицы)

Всегда отец будет веселиться, *когда* хороший сын родится. (Пословицы)

Делая зло, на добро не надейся. (Пословицы)

Кроме того, примарно-таксисные категориальные значения одновременности актуализируются в полупредикативных высказываниях-паремиях немецкого и русского языков, имеющих

структуру сложносочиненных и слитных предложений, а также сложноподчиненных предложений с объектными, субъектными, атрибутивными и локальными придаточными. Например:

Was den Vögeln gehört, wird den Fischen nicht. (Sprichwörter)

Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen. (Sprichwörter)

Was alle Welt verdrießt, verdrießt auch Gott. (Sprichwörter)

Das Glück hilft denen nicht, *die* sich nicht selbst helfen. (Sprichwörter)

Es leben gar viele, *die* nimmer nach Rom kommen. (Sprichwörter)

Man kann nicht länger Frieden halten, *als* der Nachbar will. (Sprichwörter)

Kto злым попускает, тот сам зло творит. (Пословицы)

Kto любит Бога, добра получит много. (Пословицы)

Умный от зла бежит, а глупый его догоняет. (Пословицы)

Паны дерутся, а у холопов (хлопцев) чубы трещат. (Мир фразеологии)

Ранняя пташечка носок прочищает, поздняя лишь глаза продирает. (Мир фразеологии)

Дела идут, контора пишет. (Пословицы)

Глаза боятся, а руки делают. (Пословицы)

Нужда скачет, нужда пляшет. (Пословицы)

Встречают по одежке, провожают по уму. (Пословицы)

Секундарно-таксисные значения одновременности актуализируются в полипредикативных конструкциях с союзами concessивной, каузальной, кондициональной и финальной семантики *wenn*, *auch wenn*, *wenn... auch*, *wenn... schon*, *weil*, *da*, *damit* и др., а также в полупредикативных конструкциях с предложными девербативами. Например:

Wenn der Bauer aufs Pferd kommt, reitet er schärfer als der Edelmann. (Sprichwörter)

Sparen ist zu spät, *wenn* man im Beutel auf die Naht und im Faß auf den Boden greift. (Sprichwörter)

Alles Unglück ist gut, *wenn* man Brot dabei hat. (Sprichwörter)

Auch wenn die Zeiten hart sind, das Volk ist immer härter. (Sprichwörter)

Der Bauer bleibt ein Bauer, *auch wenn* er schläft bis Mittag. (Sprichwörter)

Er sagt immer ja, *damit* er kein krummes Maul mache. (Sprichwörter)

В полупредикативных высказываниях с предложными девербативами и полипредикативных высказываниях с союзами *auch wenn*, *wenn... auch*, *wenn... schon*, *wenn*, *weil*, *damit* и др. актуализируются следующие секундарно-таксисные категориальные ситуации одновременности:

(1) concessивно-таксисные категориальные ситуации: Wer einmal lügt dem glaubt man nicht, und *wenn* er *auch* die Wahrheit spricht. (Sprichwörter); Affen bleiben Affen, *wenn* man sie *auch* in Sammet kleidet. (Sprichwörter); Der Wein ist gut, *wenn* er *auch* den Mann die Treppe hinunterwirft. (Sprichwörter);

(2) кондиционально-таксисные категориальные ситуации: Es geht dich auch an, *wenn* des Nachbarn Haus brennt. (Sprichwörter); Es kostet auch Beine, *wenn* man auf Stecken reitet. (Sprichwörter); *Wenn* Hochzeiter und Braut beisammen sind, hat der Teufel Fastnacht. (Sprichwörter); *Wenn* man vom Teufel spricht, kommt er gerannt. (Sprichwörter); Alte Narren, *wenn* sie geraten, sind bessere Narren als andere Narren. (Sprichwörter);

(3) каузально-таксисные категориальные ситуации: Jedes Jahr jammert Jäger Julius bei der Jagd, *weil* ihn seine Jägerhose juckt. (Sprichwörter); Die Trommel gellt, *weil* sie leer ist. (Sprichwörter); Die Schnecke trägt ihr Haus bei sich, *weil* sie den Nachbarn nicht traut. (Sprichwörter); Man kauft den Ochsen nicht teurer, *weil* er bunt ist. (Sprichwörter);

(4) финально-таксисные категориальные ситуации: *Er lobt den Storch, damit er ihm übers Jahr rote Schuhe bringe.* (Sprichwörter); *Zum Lernen ist niemand zu alt.* (Sprichwörter).

Итак, немецкие и русские высказывания-паремии, актуализирующие таксисную семантику одновременности и разновременности, имеют структуру поли- и полупредикативных конструкций. Полипредикативные высказывания конституируют субполе независимого (примарного/секундар-

ного) таксиса одновременности и разновременности. Полупредикативные высказывания репрезентируют субполе зависимого (примарного/секундарного) таксиса одновременности и разновременности. В обоих структурных типах высказываний с паремиологическими конструкциями репрезентируются примарно-таксисные и секундарно-таксисные категориальные ситуации одновременности и разновременности.

Список литературы

1. *Архипова И. В.* Синкретизм в сфере актуализации таксисных значений одновременности // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – № 12 (2). – С. 149–154.
2. *Архипова И. В.* Функциональный потенциал девербативов в аспекте актуализации таксисных отношений // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. – 2020. – Т. 6, № 1. – С. 20–29.
3. *Архипова И. В.* Базовые характеристики функционально-семантической категории таксиса // Вестник Таджикского национального университета. Серия филологических наук. – 2020. – № 1. – С. 80–87.
4. *Архипова И. В.* Модель функционально-семантического поля таксиса // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – № 1. – С. 131–137.
5. *Архипова И. В.* Актуализация таксисной семантики разновременности // Теоретическая и прикладная лингвистика. – 2020. – Т. 6, № 3. – С. 5–16.
6. *Бондарко А. В.* Функциональная грамматика. – Л.: Наука, 1984. – 134 с.
7. *Бондарко А. В.* Общая характеристика семантики и структуры поля таксиса // Теория функциональной грамматики: введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис: монография. – 6-е изд. – М.: URSS, 2011. – С. 234–242.
8. *Бондарко А. В.* Категоризация в системе грамматики. – М.: Языки славянских культур, 2011. – 488 с.
9. *Бондарко А. В.* Глагольные категории в системе функциональной грамматики. – 2-е изд. – М.: Языки славянских культур, 2017. – 336 с.
10. *Козинцева Н.* Временная локализованность действия и ее связи с аспектуальными, модальными и таксисными значениями. – Л.: Наука, 1991. – 143 с.
11. *Нуртазина М. Б.* Выражение аспектуально-таксисных отношений в высказываниях с формами прошедшего времени в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1985. – 17 с.
12. *Оркина Л. Н.* Аспектуально-темпоральная характеристика высказываний с семантикой обусловленности временного и условного типов (на материале русского языка). – Чебоксары: ЧГПУ, 1999. – 201 с.
13. *Полянский С. М.* Основы функционально-семантического анализа категории таксиса (на материале немецкого языка): учебное пособие к спецкурсу. – Новосибирск: Изд-во НГПИ, 1990. – 90 с.
14. *Полянский С. М.* О категории таксиса и путях ее исследования (На материале немецкого языка) // Функционально-семантические отношения в лексике и грамматике: межвузовский сборник научных трудов / отв. ред. С. М. Полянский. – Новосибирск: Изд-во НГПИ, 1991. – С. 3–18.

15. Семенова Н. В. Семантика таксиса: концептуализация и категоризация. – Великий Новгород: Изд-во НГУ, 2002. – 265 с.

Источники иллюстративного материала

Sprichwörter–Sprichwoerter [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.sprichwoerter.net/deutsche-sprichwoerter-und-redewendungen> (дата обращения: 14.09.2020).

Пословицы – Пословицы и поговорки [Электронный ресурс]. – URL: <https://moiposlovicy.ru> (дата обращения: 14.09.2020).

Мир фразеологии – Мир фразеологии [Электронный ресурс]. – URL: <http://fraze.ru/index.php/poslovitsy-pogovorki> (дата обращения: 14.09.2020).

Словарь – Словарь пословиц и поговорок [Электронный ресурс]. – URL.: <https://slovarick.ru> (дата обращения: 14.09.2020).

УДК 43-2+830(092)

Везнер Ирина Анатольевна

*кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, vezneru@mail.ru*

ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВЫСКАЗЫВАНИЯ И ПРОТОТИПИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В АСПЕКТЕ ТРАНСВЕРБАЛИЗАЦИИ

В статье рассматривается проблема интерпретационного потенциала высказывания в процессе трансвербализации. Автор утверждает, что при допущении множественности интерпретаций исходного содержания эффективным способом его верификации и повышения качества перевода является метод прототипического моделирования.

Ключевые слова: жанр, дискурс, трансвербализация, интерпретация, вариативность, прототипическая модель, перевод.

Vezner Irina Anatolievna

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor
of the Department of English Language, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia, vezneru@mail.ru*

INTERPRETATION VARIABILITY AND PROTOTYPICAL SPEECH MODELLING IN TERMS OF TRANSVERBALIZATION

The paper discusses the problem of interpretation variability of the source language utterance. The author claims that prototypical speech modelling could serve as a way to effectively verify the semantic content of the source text during transverbalization.

Keywords: genre, discourse, transverbalization, interpretation, variability, prototypical model, translation.

Предметом дискуссии в статье является роль жанрово-дискурсивного фактора на этапе рецептивно-интерпретационной деятельности в процессе трансвербализации [2–6].

Проблемы интерпретационного потенциала, вариативности семантики

знака и ее коммуникативной природы остаются в центре внимания исследователей, являясь актуальными как для теории перевода [7–11], так и для переводческой практики.

Как показывают наблюдения, в процессе межъязыковой и межкультурной

коммуникации начинающие переводчики сталкиваются с множественностью (вариативностью) интерпретаций исходного концептуального содержания и проблемой правильного выбора опорных когнитивных признаков, которые должны подлежать обязательной вербализации в принимающей лингвокультуре.

На практике это выражается в двух крайностях: с одной стороны, при передаче исходного содержания переводчик неоправданно стремится, «приукрасить» исходный смысл, намеренно выбирая соответствующие языковые средства и, таким образом, привнося в перевод отсутствующие в исходном тексте смысловые компоненты, что является недопустимым, поскольку они искажают авторские интенции; с другой стороны, переводчик стремится как бы «сгладить» исходный смысл, выбирая правильные языковые средства без учета намеренных семантических сдвигов, имеющих место в исходном тексте и выполняющих важную смысловую функцию.

Кроме того, зачастую неопытные переводчики, опираясь на данные словаря, выбирают лишь одно из его значений без учета жанрово-дискурсивной специфики исходного материала, что приводит к переводческим неудачам. Поскольку словарные значения не способны отразить признаки всех ситуаций речеупотребления языковой единицы, можно утверждать, что значения, представленные в словарях, являются лишь отдельными осколками дискурсивных практик. И бессистемная опора исключительно на словарные значения не только не способствует выбору правильной переводческой стратегии, но и нередко вводит в заблуждение неопытного переводчика, искажая его понимание исходного концептуального содержания.

В этой связи мы полагаем, что эффективным способом снятия вариативности

при восприятии исходного содержания и его верификации в процессе трансвербализации является метод прототипического моделирования семантики.

В контексте наших размышлений под прототипическим моделированием понимается реконструкция (воссоздание) первичной когнитивной модели ситуации речеупотребления языковой единицы, в которой она реализует свое значение в наиболее чистом виде.

Такая когнитивная модель включает в себя набор концептуализированных признаков, соотносимых с прототипической речевой ситуацией употребления единицы и имеющих соответствующую для данной ситуации степень значимости. Другими словами, это такие условия, в которых актуализирован весь набор значимых признаков языковой единицы без привлечения других дополнительных признаков.

Нам представляется, что целью прототипического моделирования должно являться выявление признаков, релевантных для конкретной ситуации речеупотребления данной единицы, поскольку не все признаки, входящие в когнитивную модель, могут быть однозначно актуализированы в высказывании в силу разной степени их значимости для говорящего субъекта.

Прототипическая ситуация речеупотребления – это такая когнитивно-интерпретационная модель, которая включает в себя признаки, концептуализированные через определенный (первичный) канал восприятия (зрительный, аудиальный, тактильный, вкусовой, обонятельный) (ср.: например, в словосочетании *small boy*, реализующем первое словарное значение размера, признак *small* концептуализирован через зрительный канал восприятия (*маленький мальчик*), а в словосочетании *small pulse* (*слабый пульс*) – через тактильный). Такая когнитивно-интерпретационная модель структурирована и включает в себя

набор обязательных признаков, которые, будучи изначально осмысленными (концептуализированными) через определенные каналы восприятия и являясь смысловыми опорами, приобретают жанрово-дискурсивную обусловленность. Таким образом, можно утверждать, что способ концептуализации признака обуславливает принадлежность единицы к тому или иному концепту, который вербализуется в определенном жанре и дискурсе (ср.: в словосочетании *small pulse* (*слабый пульс*) признак *small*, вербализуясь, закрепляется за медицинским дискурсом). Концептуализация признака может быть также опосредованной и носить комплексный характер (ср.: *small mind* (*ограниченный ум*); в данном случае говорящий дает оценку на основе собственного умозаключения, которое сформировано различными каналами связи).

Отметим, что в дискурсивных практиках количество, значимость, иерархия реализуемых признаков могут варьироваться; одни признаки утрачиваются, другие – модифицируются или заменяются, что может привести к их перекаатегоризации. Высказывание, форма или языковая единица в таких случаях приобретают адгерентные свойства (изначально им неприсущие), что сигнализирует о непрототипической ситуации их речупотребления. В процессе переводческой деятельности переводчик должен уметь выявить такого рода непрототипическое употребление формы и из множества допущений выбрать оптимальный коррелят (трансверб) в принимающей лингвокультуре.

Следует подчеркнуть, что свойство прототипичности ситуации речупотребления ослабевает или утрачивается по мере модификации или замены исходных (прототипических) признаков. Это проявляется на различных уровнях: как на лексико-грамматическом, так и на уровне целого текста (жанра, дискурса).

На лексико-грамматическом уровне проявлениями или маркерами ослабления признаков являются сдвиги по различным линиям категориальных значений (активность – пассивность, агентивность – неагентивность, переходность – непереходность, числовое поведение и др.) и контекстуальное взаимодействие с лексическими средствами. Это связано с тем, что именно сдвиги в категориальных значениях влекут за собой модификации лексических значений (смыслового содержания).

На уровне текста маркерами непрототипичности являются ослабление, подмена, или смещение жанровых признаков, что связано с модификацией темы, композиции, составом языковых средств. Напомним, что М. М. Бахтин определял речевой жанр как относительно устойчивый тематический, композиционный и стилистический тип высказываний [1, с. 159].

От места признака на шкале прототипичность/непрототипичность и жанрово-дискурсивной специфики самого текста зависит способ его трансвербализации.

Покажем роль метода прототипического моделирования семантики в процессе трансвербализации на примере текста в жанре заметки, размещенном в таблоидном издании *The Mirror*.

Стоит отметить, несмотря на то, что данная заметка опубликована в рубрике *Science*, уже в заголовке имеются маркеры, указывающие на нестандартные для научной заметки признаки (слово *FAKE*). Речь идет о публикации фотографии черной дыры, которую эксперты назвали фейком:

First photo of black hole is FAKE, conspiracy theorist claims [19].

В данном случае мы наблюдаем межжанровый сдвиг: вместо развития темы о научном достижении (что предполагает нахождение заметки в рубрике «Наука»), ее коммуникативной перспек-

тивной становится переход в жанр разоблачения (разоблачается команда астрофизиков).

Подтверждением этому может служить использование таких средств, как *photo* и *image*, которые являются контекстуальными антонимами, применяемыми к описанию одного и того же проблемного объекта (реальной фотографии или ее подделки). *Photo* связано с развитием темы о научном достижении, а слово *image* реализует коммуникативную перспективу разоблачения:

*Just to clarify, this was the first image *ANYONE EVER MADE* of a black hole* [19].

Употребляя слово *image* вместо *photo*, автор указывает на факт подделки фотографии черной дыры. Его ирония в тексте также поддерживается использованием графических средств (**ANYONE EVER MADE**).

Интерпретация этих контекстуальных антонимов требует меньших усилий, и они легко трансвербализуются (*photo* – фотография, *image* – изображение), чего нельзя сказать об идиоме *make history*, употребленной в первом предложении заметки:

Yesterday, an international team of astrophysicists made history after they revealed the first ever photo of a black hole [19].

Как показывают наблюдения, в студенческих переводах эта идиома ошибочно передается на русский язык как «вошли в историю». Полагаем, что причиной этого является опора на первое словарное значение данной идиомы, которое вызывает в сознании устойчивую положительную ассоциацию, связанную с «вхождением в историю» известных людей.

Приведем данные некоторых словарей:

make history: *to do something historically significant; to do something important that will be remembered and recorded for a long time* [16];

make history: *to do something important that will be recorded and remembered; Lindbergh made history when he flew across the Atlantic* [18];

make history: *to do something important that has not been done before and will be recorded publicly and remembered for a long time* [14].

Опора исключительно на словарное значение без учета жанрово-дискурсивной специфики не позволяет сделать правильный выбор трансверба в тех случаях, когда в контексте реализуется непротипическая ситуация речеупотребления данной идиомы, что и подтверждается студенческими переводами.

Приведенные выше данные словарей позволяют нам утверждать, что при реализации прототипической модели употребления данной идиомы ее опорными когнитивными признаками являются: *результат действия, важность/значимость, положительная или нейтральная оценка, публичная фиксация/регистрация, сохранение в памяти, первичность*.

Проиллюстрируем сказанное на примерах контекстов, в которых реализуются все названные признаки:

Kamala Harris makes history as first woman of color elected US vice-president [23].

Lockdown spurs 11-year-old skateboarder to make history with first 1080-degree turn [23].

Трансвербом для английской идиомы, использованной в этих предложениях, является русская идиома *войти в историю*.

Вышесказанное позволяет нам утверждать, что в текстах, относящихся к кластеру жанров публицистического дискурса, объединенных темой «Значимые достижения в различных сферах жизни, зафиксированные впервые в истории», реализуется прототипическая модель ситуации речеупотребления данной идиомы.

Возвращаясь к контексту употребления этой идиомы в анализируемой заметке, отметим, что в нем признаки прототипической ситуации ослабевают, модифицируются или утрачиваются.

Признак «результат действия» утрачен, поскольку в подводке высказывается сомнение о подлинности опубликованной первой фотографии черной дыры:

Roosh V, a controversial men's rights activist, claims that the black hole photo is 'almost certainly fake' [19].

Признак «важность/значимость» нейтрализуется приравнением сделанного к рождению ребенка и указанием на мнения, опровергающие значимость события:

"It only went viral because the news is desperate to pat a woman on the head for doing anything but make a baby". [19].

While the image has been hailed by many as a landmark for physics, some people have claimed that the image isn't real. [19].

Признак «положительная или нейтральная оценка» меняется на признак «негативная оценка» за счет использования в высказывании оценочной лексики:

...the image isn't real, 'almost certainly fake' [19].

Lmao this is ridiculously true [19].

Признаки «публичная фиксация/регистрация» и «сохранение в памяти» переосмысляются, поскольку в контексте высказываются сомнения в истинности события.

Признак «первичность» также переосмыляется за счет контекстуальной оппозиции *the first ever photo of a black hole u the first image*. К концу заметки слово *photo* намерено вытесняется из текста словом *image*:

They tweeted: "Scientist Katie Bouman just posted about the moment when 'the first image I ever made of a black hole' was processed" [19].

На основании сказанного можно утверждать, что оптимальным коррелятом (трансвербом) для данной английской идиомы является русская идиома *попасть в историю*, которая соотносится с кластером жанров массмедийной скандальной хроники, разоблачения, криминальных новостей, что видно из приводимых ниже примеров:

Генерал попал в историю с губернаторством. Заслуженный спасатель России задержан заодно с аферистами [17].

Попал в историю

Знаменитый немецкий вратарь Оливер Кан, завершивший спортивную карьеру в 2008 году, предпринял неуклюжую попытку уйти от налогов [15].

Попал в историю: Улюкаев получил восемь лет колонии за взятку [21].

Мазепин попал в скандальную историю из-за видео в Instagram [20].

Экс-глава тюменской колонии попал в историю, похлеще крабов Цеповяза. Устроил зэкам не жизнь, а сказку [24].

Как видно из этих примеров, идиома *попасть в историю* имеет отрицательную оценку, что подтверждается данными словаря (ср.: **попасть в историю** – оказываться замешанным в каком-либо предосудительном деле, в неприятном происшествии [12]).

Тогда как *войти в историю* используется в контекстах с нейтральной или положительной оценкой. Например:

Осень 2020 года может войти в историю погодных наблюдений, став одной из самых теплых в Санкт-Петербурге... [13].

Сегодня я могу сказать, что счастлив и горжусь тем, что вывел свою команду в Лигу чемпионов и вошел в историю «Краснодара»! [22].

Описание операций по преобразованию инокультурных смыслов в процессе межъязыковой и межкультурной коммуникации в терминах трансвербализации и прототипического моделирования, на наш взгляд, является пред-

почтительным, поскольку позволяет учесть совокупность различных факторов, влияющих на выбор трансвербов.

Трансвербы являются инструментами вербализации значимых смыслов, признаков, свойств, отношений и т. д. в принимающей лингвокультуре, составляющих когнитивно-дискурсивную доминанту концептуального пространства высказывания.

Следует отметить, что в нашей концепции понятие «трансверб» отличается от таких общепринятых в теории перевода понятий, как «эквивалентное соответствие», «адекватная замена», «аналог». Эквивалентное соответствие, представляя собой готовое структурное подобие, не предполагает связи с дискурсивной деятельностью и поэтому является контекстуально независимым. Трансверб же – контекстуально-зависимое образование (коррелят), поскольку имеет когнитивно-дискурсивную природу. Его смысловая функция детерминирована жанром и дискурсом, соотносимыми с определенной концептосферой. Адекватная замена предполагает мыслительные операции по пре-

образованию единиц исходного языка в переводе с учетом и использованием системных свойств языка (антонимический перевод, сужение, расширение и другие виды трансформаций), но также в отрыве от когнитивно-дискурсивной деятельности. Аналог, являясь приблизительным соответствием для исходной единицы (*шире* или *уже* ее по значению), по сути – монокультурное образование, в отличие от трансверба как оптимального бикультурного коррелята. Таким образом, трансверб представляет собой результат дискурсивных практик как в исходной, так и в принимающей лингвокультурах, а «эквивалентное соответствие», «аналог», «адекватная замена» являются лишь его отдельными аспектами.

В заключение отметим, что навык прототипического моделирования семантики высказывания на этапе рецептивно-интерпретационной деятельности способствует не только повышению качества перевода, но и, как показывает опыт, имеет лингводидактический потенциал.

Список литературы

1. *Бахтин М. М.* Проблема речевых жанров // *Собрание сочинений.* – Т. 5: Работы 1940–1960 гг. – М.: Русские словари, 1996. – С. 159–206.
2. *Везнер И. А.* Трансвербализация инокультурных профессиональных концептосфер: методологический аспект // *Образование в XXI веке: проблемы и перспективы: сборник статей XI Международной научно-практической конференции.* – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2017. – С. 27–32.
3. *Везнер И. А.* Трансвербализация инокультурного смысла в контексте коммуникативно-деятельностной парадигмы перевода // *Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков.* – 2019. – Т. 13. – С. 7–11.
4. *Везнер И. А., Везнер С. И.* К вопросу о трансвербализации глагольной категориальной семантики // *Язык. Культура. Личность: сборник научных трудов, посвященных юбилею доктора филологических наук, профессора Л. А. Козловой / под науч. ред. И. Ю. Колесова.* – Барнаул: АлтГПУ, 2020. – С. 102–110.
5. *Везнер И. А.* Трансвербализация эмоционально-оценочной семантики: когнитивно-дискурсивный аспект // *Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков.* – 2020. – Т. 14. – С. 27–33.
6. *Везнер И. А.* Трансвербализация непрототипической аспектуальной семантики (на примере конструкции 'be beginning to do') // *Вестник Пятигорского государственного университета.* – 2020. – № 1. – С. 30–35.
7. *Лисица И. В.* Проблема интерпретации имплицитных смыслов в художественном тексте (на материале рассказа К. Мэнсфилд «The Lady's Maid») // *Актуальные про-*

блемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2020. – Т. 14. – С. 48–53.

8. *Нечаев Л. Г.* О понятии «инвариант перевода» // Теория и практика перевода: сборник научных трудов. – Выпуск 295. – М.: МГПИИЯ им. М. Тореза, 1987. – С. 33–37.

9. *Олейник А. Ю.* Категории «язык» и «смысл», «вариативность» и «инвариант» в деятельности переводчика // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2014. – № 5 (32). – С. 162–166.

10. Перевод и интерпретация текста: (сборник научных трудов) / [отв. ред. В. А. Кухаренко и др.]. – М.: Институт иностранных языков, 1988. – 225 с.

11. *Сдобников В. В.* Инвариант перевода: миф или реальность? [Электронный ресурс]. – URL: https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2015/02/18/sdobnikov_v._v.-invariant_perevoda-mif_ili_realnost.pdf (дата обращения: 07.11.2020).

12. *Фёдоров А. И.* Фразеологический словарь русского литературного языка. – М.: Астрель, АСТ, 2008.

13. Новости бизнеса, политики, экономики [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.abnews.ru> (дата обращения: 07.11.2020).

14. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.dictionary.cambridge.org> (дата обращения: 07.11.2020).

15. Эксперт [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.expert.ru> (дата обращения: 07.11.2020).

16. Idioms and phrases [Электронный ресурс]. – URL: <https://www idioms.thefreedictionary.com> (дата обращения: 07.11.2020).

17. Коммерсант [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.kommersant.ru> (дата обращения: 07.11.2020).

18. Longman [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.ldoceonline.com> (дата обращения: 07.11.2020).

19. Mirror [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.mirror.co.uk> (дата обращения: 07.11.2020).

20. Новости спорта, Спортивная аналитика, Видео [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.news.sportbox.ru> (дата обращения: 07.11.2020).

21. РИА Новости [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.ria.ru> (дата обращения: 07.11.2020).

22. Спорт-Экспресс [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.sport-express.ru> (дата обращения: 07.11.2020).

23. The Guardian [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.theguardian.com> (дата обращения: 07.11.2020).

24. Уралинформбюро [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.uralinform.ru> (дата обращения: 07.11.2020).

УДК 811.111'36+811.111'373

Зензеров Виктор Николаевич

*кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, victor.zenzerov@gmail.com*

ТИПОЛОГИЯ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СВЯЗИ МЕЖДУ КОНСТИТУЕНТАМИ СВЕРХФРАЗОВЫХ ЕДИНСТВ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются разные типы и виды синтаксической связи между конститuentами сверхфразового единства и роль коннекторов в передаче семантических, логических и коммуникативно значимых отношений между ними. Автор раскрывает специфические особенности таких синтаксических терминов, как паратакис и гипотакис, экзотакис и эндотакис, кумуляция, сочинение и подчинение на сверхфразовом уровне.

Ключевые слова: паратакис, гипотакис, экзотакис, эндотакис, кумуляция, сочинение, подчинение, онтологические и логические отношения, коммуникативная значимость фактов, конститuentы сверхфразовых единств, коннекторы.

Zenzerov Victor Nikolaevich

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department
of English Language, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia, victor.zenzerov@gmail.com*

THE TYPOLOGY OF SYNTACTIC CONNECTION BETWEEN THE CONSTITUENTS OF SUPRA-SENTENTIAL UNITIES IN MODERN ENGLISH

This article deals with various types and kinds of syntactic connection between the constituents of a supra-sentential unity and the role of connectors in conveying semantic, logical and communicatively-meaningful relations between them. It reveals the author's vision of peculiar features of such syntactic terms as parataxis and hypotaxis, exotaxis and endotaxis, cumulation, coordination and subordination on a supra-sentential level.

Keywords: parataxis, hypotaxis, exotaxis, endotaxis, cumulation, coordination, subordination, ontological and logical relations, communicative value of facts, constituents of supra-sentential unities, connectors.

Актуальность темы исследования определяется необходимостью выявления особенностей синтаксической связи смежных предложений в тексте, которые выступают в качестве конститuentов сверхфразового единства (СФЕ), соединяемых коннектором. Под СФЕ мы понимаем такую структурно-семантическую текстовую единицу, которая состоит из последовательности самостоятельных предложений, объединенных микротемой и определенными смысловыми отношениями, находящими свое выражение в различных

лексико-грамматических формах связи между ними. В качестве конститuenta СФЕ рассматривается предложение, которое представляет собой минимальную (поли)предикативную единицу языка, характеризующуюся определенной интонационной законченностью.

В данной работе рассматривается один из видов лексической связи между предложениями СФЕ – коннекция, осуществляемая лексическими коннекторами. Для определения корпуса коннекторов в СФЕ используются три критерия: 1) семантический, 2) струк-

турный и 3) функциональный. Семантически коннекторы представляют собой класс слов, имеющих один десигнат – отношение, связь. В структурном плане они обладают инвариантной формой, иногда допускающей факультативную вариативность. Коннекторы функционируют автономно по отношению к членам предложения. При этом отметим, что для одних коннекторов инициальная позиция в предложении является единственно возможной, для других – факультативной [5].

Под коннекторами понимаются слова (лексемы) или устойчивые непредикативные словосочетания (фраземы) союзного типа, функционирующие в качестве связующего элемента между самостоятельными предложениями СФЕ, находясь преимущественно в инициальной позиции последующего предложения. Коннекторы, обладая анафорическим и катафорическим вектором в своей семантике, передают разные типы отношений между высказываниями, отражающими соответствующие отношения между фактами, явлениями, событиями [6].

К коннекторам относятся: а) союзы (and, but, so, yet, or, etc.); б) наречия (afterwards, moreover, then, still, nevertheless, etc.); в) числительные и производные от них (one, two, three, etc.; first(ly), second(ly), third(ly), etc.); г) адвербиальные словосочетания (in addition, in the end, in general, in fact, etc.); д) коррелирующие сочетания (first... and then, at first... but then, on the one hand... on the other hand, etc.).

Поскольку через коннектор передается объективная и субъективная модальность, следует отметить наличие у него коммуникативного вектора, ориентированного на участников коммуникации: адресанта и адресата высказывания. Через этот вектор реализуется антропоцентричность высказывания, когда оцениваются факты и последовательность

их презентации, как это обычно происходит при актуальном членении высказывания [8].

Что касается синтаксической связи между конститuentами СФЕ, исследователи по-разному определяют ее виды и средства связи, используя по аналогии термины, известные на уровне словосочетания и сложного предложения, или предлагая новые [7].

Паратаксис и гипотаксис нередко в учебниках по грамматике отождествляют с понятиями «сочинение» и «подчинение» соответственно, когда речь идет о синтаксических отношениях между компонентами словосочетания или частями сложного предложения [10]. При этом данные понятия охватывают либо только союзную связь, либо включают и бессоюзную [20, с. 918–919]. Бессоюзная связь предложений в тексте может трактоваться как присоединение, или кумуляция [2, с. 117]. Однако принципиальное отличие присоединительной связи от подчинения и сочинения Е. В. Гулыга ставит под сомнение: «Бессоюзие же не является третьим типом выражения синтаксических отношений, это не вид синтаксической связи, который можно противопоставить гипотаксису и паратаксису, а способ сочетания предложений, противопоставляемый союзному и относительному. Отношения внутри бессоюзного сложного предложения могут быть как сочинительными, так и подчинительными» [4, с. 17].

Наряду с сочинением и подчинением выделяют соположение как связь, выраженную не особыми морфологическими или синтаксическими средствами, а только интонацией [3, с. 23]. Такое понимание «соположения» едва ли отличается от бессоюзного присоединения, однако в соположении усматривают особую гибкость связи, отличающую его от сочинения и подчинения. Оно допускает перестановки. И если сочинение может выражать только отношения

причинно-следственные, то «соположение» одинаково легко выражает отношения, идущие от следствия к причине.

В современной русистике предпочитают пользоваться только понятиями сочинение и подчинение, противопоставляя их друг другу по признаку наличия или отсутствия формально-строевых отношений определяемого и определяющего компонентов [1, с. 375], обратимости или необратимости компонентов [13, с. 465–501; 14, с. 7–9], свидетельствующей о равенстве или неравенстве компонентов, их однородности или неоднородности.

Исследователи отмечают подвижность границ между сочинением и подчинением [9, с. 80; 15]. А. Т. А. Колосова и М. И. Черемисина вообще отмечают ненадежность критериев разграничения сочинения и подчинения в современном синтаксисе [11, с. 74].

Специальное исследование, посвященное проблеме гипотаксиса и паратаксиса в тексте на материале английского языка, было выполнено И. Б. Мониним [12]. В работе рассматривались коннекторы, осуществляющие лексическую связь между смежными предложениями. К коннекторам помимо союзов отнесены союзные наречия, союзные частицы и союзные словосочетания. По мнению И. Б. Монина, традиционные подчинительные и сочинительные союзы по сути являются подчиняющими и соподчиняющими, а, следовательно, союзная связь всегда гипотактична.

На наш взгляд, такие синтаксические категории, как паратаксис и гипотаксис должны учитываться в единстве с семантическим потенциалом коннектора, т. е. с теми отношениями между предложениями, которые он способен передавать в СФЕ. Именно в этом единстве синтаксического и семантического может быть обнаружено сходство и различие между паратаксисом и гипотаксисом в СФЕ.

Категории синтаксиса – паратаксис и гипотаксис, с одной стороны, противопоставляются категориям семантики – логическим (онтологическим) отношениям между фактами как интралингвистический аспект экстралингвистическому. Но, с другой стороны, синтаксические и семантические отношения неотделимы друг от друга как сущности глубинного плана.

Синтаксические отношения между языковыми единицами являются не чем иным, как обобщенными сознанием человека смысловыми отношениями между понятиями о фактах и явлениях действительности, которые получают метаязыковой статус. Таким образом, синтаксические отношения имеют в своей основе семантические отношения между предложениями СФЕ. А это значит, что при анализе синтаксической связи между конstituентами СФЕ следует учитывать семантику отношений между фактами, т. е. содержанием смежных предложений.

Синтаксические отношения также связаны с логическими отношениями исключения, пересечения и включения, занимая как бы промежуточное положение между семантическими и логическими отношениями.

Основанием для выделения **паратаксиса** и **гипотаксиса** в СФЕ служит критерий коммуникативной ценности фактов. При паратаксисе факты равноценны, так как их презентация коммуникативно нейтральна, т. е. их последовательность совпадает с онтологической последовательностью. При гипотаксисе факты коммуникативно неравноценны, поскольку они предстают инвертировано по сравнению с онтологической последовательностью. В этом случае коммуникативная значимость фактов различна, поскольку факт, вводимый коннектором, доминирует над фактом, предшествующим ему.

Традиционно *and* и его синонимы считаются выразителями паратаксиса. Семантические отношения, передаваемые им, отражают только прямую (онтологическую) последовательность фактов перспективного или аддитивного характера. Комплекс семантических отношений, соотносимых с паратакси-

сом, передается коннекторами, которые распадаются на два класса: кумулятивные и сочинительные, представляющие два вида синтаксической связи в рамках паратаксиса – кумуляцию и сочинение.

Кумуляция представлена двумя видами связи в рамках паратаксиса: **экзотаксисом** и **эндотаксисом**.

Таблица 1

Виды синтаксической связи между конstituентами СФЕ и их корреляция с логическими отношениями между фактами

Синтаксическая связь между конstituентами СФЕ			Логические отношения между фактами
Тип	Вид	Подвид	Вид
Паратаксис	Кумуляция	Экзотаксис	Исключение (Exclusion)
		Эндотаксис	Включение (Inclusion)
	Сочинение		Пересечение (Overlapping)
Гипотаксис	Подчинение		

Экзотаксис характерен для обратимых относительно коннектора предложений СФЕ, находящихся в отношениях аддитивности, контраста и альтернативы. В основе экзотаксиса лежат логические отношения исключения. Данный вид таксиса представлен в следующих примерах и их трансформациях:

Аддитивность:

How great is his inborn wish to dominate, or to be sociable, or to retreat into his inner world? And how does he do his thinking and perceiving and remembering? [18, с. 237].

→ How does he do his thinking and perceiving and remembering? **And** how great is his inborn wish to dominate, or to be sociable, or to retreat into his inner world?

Контраст:

For a good Buddhist, birth control makes metaphysical sense. And for a village community of rice growers, it makes social and economic sense [18, с. 97].

→ For a good Buddhist, birth control makes metaphysical sense. **But** for a village community of rice growers, it

makes social and economic sense.

Альтернатива:

‘Do you mean “friends”?’ asked the little nurse. ‘Or do you mean “lovers”?’ [18, с. 85].

→ ‘Do you mean “lovers”?’ **Or** do you mean “friends”?’ asked the little nurse.

Эндотаксис характерен для необратимых относительно коннектора и неинвертируемых относительно друг друга предложений СФЕ. Это наблюдается при ампликативных и компаративных отношениях между фактами. В основе эндотаксиса лежат логические отношения включения. Данный вид таксиса представлен в следующих примерах:

Амплификация:

He is riding the wave of the future. And the wave of the future is undoubtedly a wave of crude petroleum [18, с. 67].

Компаративность:

Vijaya’s address will be in English – he speaks in his capacity as President of the Climbing Association. So will mine [18, с. 190].

Трансформационный потенциал конstituентов СФЕ в рамках синтаксической связи с учетом онтологии и коммуникативной значимости фактов

<i>Синтаксическая связь</i>	<i>Взаимодействие конstituентов СФЕ</i>	<i>Онтологические отношения между фактами</i>	<i>Коммуникативная значимость фактов</i>
Экзотаксис	Обратимые относительно коннектора	Нейтральные, $A \leftrightarrow B$	Равноценность
Эндотаксис	Необратимые и неинвертируемые	Перспективно зависимые, $A(a+v) \rightarrow B(b+c)$	Неравноценность
Сочинение	Инвертируемые	Перспективно зависимые, $A \rightarrow B$	Равноценность
Подчинение	Инвертируемые	Ретроспективно зависимые, $A \leftarrow B$	Неравноценность

Воспроизводимые человеком факты могут совпадать с их последовательностью в онтологии в случае объективной модальности, когда коммуникативная ценность фактов нейтральна. Это происходит, если факты находятся в отношениях одновременности, перспективы или следствия, вызванного определенными условиями или причинами. Факты в речи могут передаваться человеком в инвертированной последовательности, т. е. ретроспективно, а также в случае предшествования следствия условию или причине. Коммуникативная ценность фактов при инвертированной последовательности становится значимой благодаря субъективной модальности, реализуемой через коннектор.

Под **сочинением** понимается такой вид паратаксиса, при котором семантические отношения отражают прямую последовательность фактов. Сюда относятся перспективные, уступительные, следственные и обобщающие отношения. *В основе сочинения лежат логические отношения пересечения.* Сочинительными коннекторами соединяются инвертируемые относительно друг друга предложения СФЕ. Сочини-

тельная связь представлена в следующих примерах, которые трансформируются в подчинительную связь:

Перспектива \rightarrow Ретроспектива:

'Only money', he said. Then he laughed [21, с. 329].

\rightarrow He said 'Only money', **then** he laughed.

\rightarrow He laughed **after** he'd said 'Only money'.

Следствие \rightarrow Условие/Причина:

Let her talk to Lily. Then she can decide [21, с. 301].

\rightarrow **If** you let her talk to Lily, **then** she can decide.

\rightarrow She can decide **if** you let her talk to Lily.

The customs man who came up to me must have taken pity on my condition **because** he merely waved me on. So I didn't have to pay any duty on the five Roman suits [21, с. 298].

\rightarrow I didn't have to pay any duty on the five Roman suits because the customs man who came up to me must have taken pity on my condition because he merely waved me on.

Обобщение \rightarrow Уточнение:

In the group of sentences with one to

nine words each, Vulgar English has two and a half times as many as Standard English (Standard English 84, Vulgar English 205). On the whole, the sentences of the Vulgar English materials were shorter than those of the Standard English letters [17, с. 291–292].

→ The sentences of the Vulgar English materials were shorter than those of the Standard English letters. **For example**, in the group of sentences with one to nine words each, Vulgar English has two and a half times as many as Standard English (Standard English 84, Vulgar English 205).

Сочинение тесным образом связано с подчинением, представляющим гипотаксис, через инверсию семантических отношений и смену коннекторов между предложениями в СФЕ.

Подчинение представляет собой такой вид синтаксической связи между предложениями, при котором факты предстают в инвертированной онтологической последовательности, что проявляется в инверсии отношений между ними. Из этого следует, что гипотаксис включает условные, причинные, уточняющие, уступительные и ретроспективные отношения между фактами. Подчинительная связь представлена в следующих примерах, которые трансформируются в сочинительную связь:

Ретроспектива → Перспектива:

I'll try to imagine them. While I'm shaving [16, с. 122].

→ I'll start shaving, **then** I'll try to imagine them.

Причина → Следствие:

The problem we have been discussing is clearly related to the problem of grammar and lexicon that we discussed in the last

section. For lexical restrictions are very largely determined by semantics [19, с. 77].

→ **As** lexical restrictions are very largely determined by semantics, **so** the problem we have been discussing is clearly related to the problem of grammar and lexicon that we discussed in the last section.

Условие → Следствие:

We'll be staying at the St Regis. In case you want to keep in touch [21, с. 262].

→ **If** you want to keep in touch, **then** we'll be staying at the St Regis.

Уступка → Следствие:

If you must know, I didn't come to Zurich for you. Whoever you might have turned out to be. Though you turned out to be much dearer than I had ever imagined an American could be, Gentle Heart [21, с. 247].

→ **Although** you turned out to be much dearer than I had ever imagined an American could be, Gentle Heart, **still**, if you must know, I didn't come to Zurich for you. Whoever you might have turned out to be.

Уточнение → Обобщение:

It is worth noticing that there are two kinds of explanation here. First, the scientist explains the objects of his study by producing scientific rules for them. Secondly, the philosopher explains how the scientific explanations can themselves be understood [19, с. 18].

→ **First**, the scientist explains the objects of his study by producing scientific rules for them. **Secondly**, the philosopher explains how the scientific explanations can themselves be understood. **In the end** it is worth noticing that there are two kinds of explanation here.

Семантико-синтаксическая взаимосвязь между конstituентами СФЕ

<i>Синтаксическая связь</i>	<i>Вид отношений между конstituентами СФЕ</i>
Экзотаксис	Аддитивность, контраст, альтернатива
Эндотаксис	Амплификация, компаративность
Сочинение	Перспектива, следствие, обобщение
Подчинение	Ретроспектива, причина, условие, уступка, уточнение

В заключение следует сказать, что однозначно дифференцировать коннекторы по видам синтаксической связи между конstituентами СФЕ в парадигматике представляется невозможным, поскольку один и тот же коннектор может выступать в разных качествах. Только синтагматика позволяет установить в каждом конкретном случае кумуляцию и сочинение. Граница между этими видами более четко определяется с позиции семантических отношений между фактами, передаваемых тем или иным коннектором.

Коннекторы, осуществляющие связь между конstituентами СФЕ, имеют

три вектора в своей семантике – анафорический, катафорический и коммуникативный. Каждый вектор имеет свое направление действия. Анафорический вектор указывает на ретрофакт, а катафорический – на постфакт. Между ними существует линейная зависимость, где факты предстают либо онтологически последовательно, либо инвертировано. В первом случае коммуникативный вектор указывает на объективную модальность коннектора и коммуникативную равноценность фактов, а во втором – на субъективную модальность и коммуникативную неравноценность фактов.

Список литературы

1. Белошапкова В. А., Земская Е. А., Милославский И. Г., Панова М. В. Современный русский язык. – М.: Высшая школа, 1981. – 560 с.
2. Блох М. Я. Теоретические основы грамматики. – М.: Высшая школа, 1986. – 160 с.
3. Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка: синтаксис. – 2-е изд. – М.: Высшая школа, 1986. – 220 с.
4. Гулыга Е. В. Место сложноподчиненного предложения в системе синтаксиса // Филологические науки. – 1961. – № 3. – С. 16–25.
5. Зензеров В. Н. Система базовых лексических коннекторов между предложениями в сверхфразовом единстве: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Минск, 1990. – 18 с.
6. Зензеров В. Н. Типы семантических отношений между конstituентами сверхфразового единства и варианты их классификации // Квантитативная лингвистика и семантика: сборник научных трудов. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2000. – С. 125–133.
7. Зензеров В. Н. Виды таксисных отношений в СФЕ // Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: материалы международной научно-практической интернет-конференции (октябрь – ноябрь 2007 г.). – Новосибирск: Изд. «Быстро!», 2007. – С. 30–36.
8. Зензеров В. Н. Особенности коннекторов между конstituентами СФЕ // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2017. – Т. 11. – С. 58–61.
9. Зернов Б. Е. Взаимодействие частей речи в английском языке (статико-динамический аспект). – Л.: Изд-во ЛГУ, 1986. – 126 с.

10. *Иофик Л. Л.* Сложное предложение в новоанглийском языке. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 214 с.
11. *Колосова Т. А., Черемисина М. И.* О принципах классификации сложных предложений // Вопросы языкознания. – 1984. – № 6. – С. 69–80.
12. *Монин И. Б.* Гипотаксис и паратаксис как способы связи смежных цельных предложений в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1977. – 24 с.
13. *Пешковский А. М.* Русский синтаксис в научном освещении. – 7-е изд. – М.: Учпедгиз, 1956. – 511 с.
14. *Федоров А. К.* Спорные вопросы теории сложноподчиненного предложения. – Курск: КГПИ, 1982. – 84 с.
15. *Холодов Н. Н.* Об изучении синтаксических отношений в предложении и тексте // Синтаксические отношения в предложении и тексте: межвузовский сборник научных трудов. – Иваново, 1984. – С. 3–17.
16. *Fowles J.* The Ebony Tower. Eliduc. The enigma. – М.: Progress Publishers, 1980. – 248 p.
17. *Fries Ch.* The Structure of English: An Introduction to the Construction of English Sentences. – N.Y.: Harcourt, Brace and World, 1952. – 304 p.
18. *Huxley A.* Island. – London: Granada Publishing, 1979. – 336 p.
19. *Palmer F. R.* Semantics: A new outline. – М.: Высшая школа, 1982. – 111 p.
20. *Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J.* A Comprehensive Grammar of the English Language. – London; N.Y.: Longman, 1985. – 1779 p.
21. *Shaw I.* Nightwork. – London: Pan Books, 1980. – 335 p.

УДК 81'374

Костева Виктория Михайловна

*доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры общего
и сравнительного языкознания, Московский государственный
лингвистический университет, Москва, Россия, vmkosteva@gmail.com*

СОВРЕМЕННАЯ ФРАЗЕОГРАФИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

Статья посвящена краткому обзору современной одноязычной и двуязычной фразеологии. Автор анализирует основные тенденции составления фразеологических словарей, рассматривает ряд фразеографических источников, представляет проект нового немецко-русского фразеологического словаря.

Ключевые слова: фразеография, кодификация, толкование, семантизация.

Kosteva Victoria Mikhailovna

*Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department
of General and Comparative Linguistics, Moscow State Linguistic University,
Moscow, Russia, vmkosteva@gmail.com*

MODERN PHRASEOGRAPHIC PRACTICE

This article is devoted to a brief overview of modern monolingual and bilingual phraseology. The author analyzes the main trends in the practice of compiling phraseological dictionaries, examines a number of phraseographic sources, and presents a project for a new German-Russian phraseological dictionary.

Keywords: phraseography, codification, interpretation, semantics.

Использование фразеологического компонента лексики представляется важным показателем хорошего уровня владения языком, как родным, так иностранным, поэтому идиоматические словари занимают особое положение среди лексикографических источников. Современная фразеологическая классификация включает несколько типов: толковые, переводные, учебные словари, общие словари, представляющие все классы фразеологической системы, и словари, специализирующиеся на кодификации одного или нескольких классов фразеологизмов.

Представляется, что современное развитие фразеологической практики определяется несколькими факторами, берущими начало в прошлом веке: неудовлетворительное положение фразеологии, развитие которой во многом отставало от развития теории и практики лексикографии, в том числе двуязычной; относительно небольшое количество фразеологических источников по сравнению с лексикографическими и др.

Совокупность этих фактов побудила фразеологов к активному обсуждению возможности составления фразеологических словарей активного типа, с помощью которых можно не только понять значение той или иной фразеологической единицы, но и активно использовать ее в речи. Примерами такого типа фразеологических словарей на материале русского языка был на тот период «Фразеологический словарь русского языка» В. П. Жукова и А. В. Жукова [7]; в двуязычной фразеологии к таковым можно отнести «Краткий русско-английский фразеологический словарь», авторы которого в качестве одной из задач выдвинули эксплицитное описание семантики русских фразеологизмов, в том числе «его наиболее типичное окружение, варьирование компонентов и т. д.» [4, с. 3]. Толкование фразеоло-

гической единицы в этом словаре осуществляется с использованием определенного метаязыка, например:

23. долгая (длинная) песня. *Что-л. 'сможет завершиться или вообще произойти очень нескоро'. О предстоящем длинном рассказе, о каком-л. деле, на благополучный исход которого мало надежды. Употребляется как сказ., часто при подлежащ. это. Порядок компонентов фиксирован* [4, с. 332].

Отметим также важное теоретическое положение, выдвинутое в середине 1990-х гг, на долгие годы определившее развитие фразеологии и не потерявшее своей актуальности до сегодняшнего времени. Оно заключалось в том, что нельзя говорить о разработке фразеологического словаря вообще, а следует говорить о создании различных видов словарей, ориентированных на запросы различного круга пользователей. Таким образом, была поставлена задача разработки новой типологии фразеологических словарей и ее практического воплощения [8, с. 2].

Полагаем, что на сегодняшний день выполнение этой задачи мы можем проследить в издании большого количества фразеологических трудов, среди которых существуют как переиздания традиционных фразеологических словарей (к их числу мы можем отнести, например, «Новый большой французско-русский фразеологический словарь» [9], который получил хорошую систему отсылок, размещающуюся в особой зоне словаря), так и новые словари, в основе которых лежат авторские концепции. В последнее время все более отчетливо проявляется характерная черта российской лексикографии – «соединение чисто научного исследования и словарной работы» [2, с. 363].

В первую очередь обратимся к русскоязычной фразеологии. Перечень словарных изданий занял бы несколько страниц, поэтому мы остановимся на

наиболее значимых трудах, словарные статьи которых отмечены определенными трансформациями, как, например, введение новых зон с прагматической, грамматической и семантической информацией.

К одному из первых инновационных словарей относится «Большой фразеологический словарь русского языка: значение, употребление, культурологический комментарий» под редакцией В. Н. Телии [3], отличающийся от традиционных фразеологических работ несколькими моментами, в том числе унифицированной по нескольким параметрам зоной толкования, особым набором стилистических помет, разножанровым иллюстративным материалом и культурологическим комментарием. Упомянуть в одной статье все достоинства данного словаря не представляется возможным, мы остановимся лишь на наиболее ярких параметрах нового подхода к семантизации фразеологизмов. Так, зона толкования включает в себя определенную «динамически развернутую „подзону“, описывающую типовую для значения фразеологизма ситуацию: то положение дел, состояний, качеств и всех возможных участников», а также «динамически развернутую „подзону“, в которой указываются предусловия (или пресуппозиция)» [3, с. 8]. Важными представляются сведения о грамматических особенностях той или иной идиомы, как, например, *часто с отриц., порядок слов-компонентов нефиксир.* и т. д.

Большой интерес для лексикографов и фразеологов представляет введение новой системы функционально-стилистических помет: «речевой стандарт» (*реч. стандарт*), «неформальное» (*неформ.*), «фамильярное» (*фам.*), «просторечное» (*прост.*) и др. Особо следует отметить отсутствие пометы *разг.*, отражающей использование фразеологизма в устной речи [3, с. 10].

ВЗЯТЬ С ПОТОЛКА

Без достаточных оснований, не будучи уверенным, создавать представление о чем-л. *Имеется в виду*, что лицо, группа лиц (X) сообщает какие-л. сведения, делает выводы, утверждает что-л. (P), не имея для этого достоверных данных.

Говорится с неодобрением. реч. стандарт.

Важным положением современной лексикографии, и, соответственно фразеологии как ее составной части, является мысль о том, что в словарях фиксируется не просто значение слова и какая-то грамматическая, стилистическая и иная информация, а различные типы знаний, способ представления которых зависит от типа словаря [2, с. 364].

В этой связи уникальным проектом представляется «Словарь-тезаурус русской идиоматики» [10], являющийся пока единственным словарем такого типа, сделанного на материале фразеологической системы какого-либо отдельного языка. Авторы особенно подчеркивают индуктивный способ построения тезауруса [2, с. 378], т. е. словарь строился не по традиционной схеме семантических одноязычных словарей, а в соответствии с семантическим разбиением, задаваемым идиомами русского языка.

Указанный словарь относится к целой лексикографической серии, имеющей своей целью представление русской идиоматики в ее различных аспектах. К другому не менее интересному источнику этой серии относится «Академический словарь русской фразеологии» [1]. Его отличительной особенностью являются оригинальный материал, а также ряд новых приемов толкования идиом, образующих словник данного словаря.

В первую очередь следует отметить экспликацию образной составляющей идиомы, которую традиционные словари не включают в зону толкования, полагаясь, очевидно, на языковое чутье пользователя. При этом описание

образной части идиомы осуществляется с помощью так называемых «операторов внутренней формы», которые с помощью особого метаязыка описывают «образный мир – часть представлений носителя языка, его языковой интуиции, – отраженным во фразеологической системе» [1, с. 5]. В качестве таких операторов выступают выражения: *ассоциируется, уподобляется, описывается, по аналогии, как бы + депричастный оборот* и др. [1, с. 6]. Например, **завтраками кормить (кого-л.)** регулярно обещать кому-л. сделать что-л. в ближайшем будущем – чаще на следующий день – и не выполнять обещанного, *что осмысляется, как регулярно повторяющаяся неуместная попытка обещающего организовать утренний прием пищи, такое осмысление мотивировано фонетическим сходством слов «завтрак» и «завтра», последнее из которых намекает на типичную попытку отказаться от выполнения обещания, перенести свою деятельность по выполнению обещанного в будущее* [1, с. 289].

Кроме того, семантизации идиом помогает зона приблизительных эквивалентов, которая включает простые эквиваленты, помогающие передать значение идиомы, например, **К-91 с корнем (вырвать... что-л.)** приблизительный эквивалент передается лексемой *навсегда* [1, с. 383].

Очевидно, что введение в зону толкования указанных зон способствует более объективному описанию семантики идиомы и облегчает пользователю процесс ее понимания и запоминания.

Часть словарных статей содержит справочную зону, где дается грамматический, культурно-исторический, прагматический комментарий.

Второй важной трансформацией словарной статьи представляется изменение системы помет, так как традиционные стилистические пометы,

используемые в лексикографических источниках, в силу особенностей класса идиом не в должной степени удовлетворяют современному состоянию фразеологической практики [1, с. 9]. Аналогично «Фразеологическому словарю русского языка» составители словаря не используют помету *разг.*, так как нормой для идиом является более сниженный регистр употребления, приблизительно соответствующий уровню разговорного в его понимании авторами традиционных словарей. Для идиом, отличающихся более высоким регистром употребления, используется помета *нейтр.*

Кроме того, в систему помет были введены временные (устаревшие, идиомы советского периода), дискурсивные пометы («книжные», «журнализм», «жаргонизм», «советская идеология», «народное», «просторечье») и регистровые операторы («эвфемизм», «дисфемизм») [1, с. 10].

Представляется, что инновации однопольных толковых словарей могут послужить основой для создания двуязычных фразеологических словарей. Примером такого словаря является проект «Нового большого фразеологического словаря» [5, с. 574].

Современная двуязычная фразеология имеет также несколько интересных примеров активного представления фразеологических единиц. К числу наиболее заметных работ относится «Русско-английский фразеологический словарь» С. И. Лубенской [13], уникальность которого состоит в представлении русской фразеологии в сопоставлении с английской с учетом достижений теоретической и практической лексикографии и фразеологии последних лет, в частности использование во втором издании корпусных данных.

Представление семантики фразеологических единиц рассчитано на человека, русский язык для которого не являет-

ся родным, именно поэтому словарная статья представляет помимо перевода развернутую информацию о семантике, синтактике и прагматике идиомы. Отметим, что составитель в первом издании словаря впервые применил обозначение участников ситуации, в которой используется тот или иной фразеологизм, с помощью букв латинского алфавита.

Важную часть словарной статьи составляет зона иллюстративных примеров. В данном словаре она представлена несколькими видами контекстов: цитаты из произведений художественной литературы, контексты, сконструированные автором. При этом все контексты переводятся на английский язык.

Таким образом, мы можем констатировать важную тенденцию современной фразеографии, заключающуюся в адаптации словарной статьи к потребностям активного употребления фразеологической единицы в речи, что осуществляется через расширение словарной статьи, введение новых зон и помет, существенно влияющих на адекватное восприятие идиоматики того или иного языка.

С другой стороны, отметим продолжающийся ряд фразеографических работ, построенных на иных принципах, которые мы могли бы обозначить как апеллирующие к языковой компетенции пользователя и использующие в качестве инструмента семантизации ограниченное число зон словарной статьи. Данный тип словарей был также хорошо представлен во фразеографии конца прошлого века, упомянем словарь Х. Гёрнера [12], в котором семантизация фразеологизмов осуществляется с помощью краткого толкования и иллюстративного авторского примера, сделанного в большинстве случаев в виде диалогов, что должно было приблизить пользователя к пониманию общей ситуации употребления фразеологической единицы. Несомненно, важным представляется систематизация словника по

опорным понятиям, например, «решение» (Entscheidung), «счастливый случай» (Glücksfall), «неожиданное событие» (Überraschung) и т. д.

К одноязычному толкованию прибегают авторы 11 тома словаря Дуден [14], где словарная статья ограничивается кратким толкованием, стилистическими пометами и иллюстративным примером, взятым из художественной литературы.

Говоря о современной немецкоязычной фразеографии, обратим внимание на фразеологический словарь «Deutsche Idiomatik: Wörterbuch der deutschen Redewendungen im Kontext» [15]. Главным способом представления семантики идиом являются сконструированные автором контексты. При кажущейся лаконичности словарной статьи она все-таки предоставляет довольно интересную информацию о грамматических особенностях и сферах употребления той или иной фразеологической единицы. Но не все контексты учитываются, например, многозначность идиомы и упускают другую, не менее важную информацию. Так, для идиомы *sich auf dir Socken machen* дается отсылка на *sich auf die Beine machen*, где фиксируется лишь одно ее значение – «отправляться, трогаться в путь» – и не учитывается второе – «потопрапливаться, взяться за дело»:

sich auf die Beine machen *ugs oft dir. R selten*

So, nun haben wir lange genug geplaudert. Jetzt wird es Zeit, dass wir uns auf die Beine machen. Komm, Elsa, wir müssen gehen [15, с. 68].

Похожую тенденцию мы наблюдаем в двуязычной фразеографии, в качестве примера приведем «Новый немецко-русский фразеологический словарь» Б. П. Шекасюка [11]. Словарь был задуман как пособие в помощь студентам и другим лицам, изучающим немецкий язык для ежедневной коммуникации.

Его главной особенностью является семантическая ориентированность, сокращение до минимума грамматической информации и орфоэпического комментария. Основные сведения об употреблении той или иной фразеологической единицы пользователь извлекает из иллюстративных примеров, при этом автор сознательно отказался от их перевода, полагая, что «оптимальный уровень его адекватности может быть достигнут только в широком контексте» [11, с. 7]. Вариант русского соответствия пользователь, по задумке Б. П. Шекасюка, может определить сам с помощью толкования фразеологизма и переводов, данных в начале каждой статьи:

j-m in die Hände fallen /geraten

попадать кому-л. в руки

Doch der Stress überfordert das Trio, und so gehen Egon, Kjeld und Benny erneut auf die Einbruchstour. Als ihnen dabei ein ominöser Geigenkasten in die Hände fällt, ist der Teufel los (Filmannonce „Olsenband“) [11, с. 295].

Следующей весьма заметной тенденцией современной фразеографии является составление фразеологических словарей с использованием лингвистических корпусов. Применение материалов корпусов было вызвано тем, что существующие фразеологические словари строились на ограниченном массиве примеров, при этом довольно случайной выборки, что привело, например, к тому, что некоторые фразеологические единицы в словарях не были проиллюстрированы вообще [5, с. 575]. В настоящее время практически все крупные лексикографические проекты базируются на данных корпусов, так как их использование предоставляет составителям ряд возможностей для отбора и последующей кодификации идиом для улучшения качества фразеографического источника. Успешно решаются, например, вопросы об употребительности как самой идио-

мы, так и ее вариантов, корпусные данные позволяют описать модификации фразеологической единицы, их семантические, прагматические и синтаксические свойства.

Уже много лет продолжается работа над новым немецко-русским фразеологическим словарем с рабочим названием «Современная немецкая фразеология: немецко-русский корпусный словарь». Для семантизации идиом используются данные корпусов DeReKo, DWDS, в некоторых случаях составители прибегают к немецко-русским параллельным текстам Национального корпуса русского языка, в качестве источника привлекается также немецкоязычный интернет [5, с. 574–575]. В основу словаря был положен словарь «Немецко-русского словаря живых идиом» Д. О. Добровольского [6], статья которого включает расширенную зону комментариев и помет. Например, **im eigenen Saft schmoren** вариться в собственном соку (*не получать помощи, быть оставленным без внимания*) [6, с. 158].

Необходимость создания нового двуязычного словаря объясняется неудовлетворительным положением существующих немецко-русских фразеологических словарей и их несоответствием современным требованиям теории и практики фразеографии, а также запросам пользователей. Словарная статья нового словаря включает в себя как традиционные зоны (вокабулы, валентности идиомы, перевод, вариантов идиомы, иллюстративные примеры), так и зону комментария, в которой размещается информация, необходимая для правильного использования идиомы в устной и письменной коммуникации, в том случае, если это нельзя понять из моделей управления или семантических и синтаксических особенностей русских эквивалентов. Комментарии разнятся по объему предоставляемой

информации и по расположению в словарной статье, например, грамматический комментарий для идиомы **Jacke wie Hose**: (*etw.*) ist Jacke wie Hose включает в себя только один пункт: с отрицанием в форме (*etw.*) ist nicht Jacke wie Hose = (что-л.) не пустой звук. А идиома **in Gang kommen** имеет три комментария, в том числе о возможной адвербиальной модификации идиомы, ее использования в отрицательном контексте и др.

Система помет во многом напоминает систему в «Академическом словаре русской идиоматики»; так, помета *нейтр.* – для нейтральных идиом (т. е. для выражений, располагающихся по шкале стилистических помет выше, чем разговорные). В то же время авторы не отказываются от использования других помет, например, *высок.* – для высоких выражений, *книжн.* – для книжных выражений, *офиц.* – для выражений официального языка и деловой коммуникации и т. д. Так, например, идиома

wie Schuppen von den Augen fallen маркируется пометой *нейтр.*, а идиоме **die Suppe versalzen** никакие пометы не приписываются.

Новый двуязычный немецко-русский фразеографический словарь предполагает создание, помимо бумажной, онлайн-версии, позволяющей обновлять информацию и обеспечить доступ пользователям к ней. Создание онлайн-версий и дигитализация фразеографических источников с их последующим изданием на дисках или размещением на веб-сайтах и в цифровых библиотеках также относится к наиболее заметным тенденциям современной фразеографии.

Таким образом, мы можем констатировать, что современный фразеографический ландшафт отличается разнообразием подходов к кодификации фразеологических единиц, которое обуславливается как авторскими концепциями, так и общими тенденциями развития лексикографии и фразеографии.

Список литературы

1. Академический словарь русской фразеологии / под ред. А. Н. Баранова, Д. О. Добровольского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ЛЕКСРУС, 2015. – 1168 с.
2. Баранов А. Н., Добровольский Д. О. Аспекты теории фразеологии. – М.: Знак, 2008. – 656 с.
3. Большой фразеологический словарь русского языка: значение, употребление, культурологический комментарий / отв. ред. В. Н. Телия. – М.: АСТ-Пресс книга, 2006. – 784 с.
4. Гуревич В. В., Дозорец Ж. А. Краткий русско-английский фразеологический словарь. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 584 с.
5. Добровольский Д. О. Беседы о немецком слове. – М.: Языки славянской культуры, 2013. – 752 с.
6. Добровольский Д. О. Немецко-русский словарь живых идиом. – М.: Метатекст, 1997. – 201 с.
7. Жуков В. П., Жуков А. В. Школьный фразеологический словарь. – 3-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1984. – 431 с.
8. Костева В. М. Способы представления фразеологизмов в двуязычном словаре (на материале немецкого языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1996. – 16 с.
9. Новый большой французско-русский фразеологический словарь / под ред. В. Г. Гака. – 2-е изд., стер. – М.: Русский язык-Медиа, 2006. – 1624 с.
10. Словарь-тезаурус русской идиоматики / под ред. А. Н. Баранова, Д. О. Добровольского. – М.: Мир энциклопедий Аванта+, 2007. – 1135 с.
11. Шекасюк Б. П. Новый немецко-русский фразеологический словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Книжный дом «ЛИБРКОМ», 2010. – 864 с.

12. *Görner H.* Redensarten. Kleine Idiomatik der deutschen Sprache. – Leipzig: Bibliographisches Institut Leipzig, 1986. – 262 S.
13. *Lubensky S.* Russian-English dictionary of idioms. Русско-английский фразеологический словарь. – New Haven & London: Yale University Press, 2013. – 992 p.
14. Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Duden – Bd. 11. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 1992. – 864 S.
15. *Schemann H.* Deutsche Idiomatik: Wörterbuch der deutschen Redewendungen im Kontext. 2. Auflage, mit vollständig überarbeiteter Einführung von H. Schemann. – Berlin, Boston: De Gruyter, 2011. – 1040 S.

УДК 81'27

Лобина Юлия Анатольевна

кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры английского языка, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, Ульяновск, Россия, yulia_lobina@mail.ru

Погосян Лусинэ Миграновна

переводчик-редактор новостей, Новостной портал «Баграмян 26», Ульяновск, Россия, lusinepogosyan@bk.ru

ЭРГОНИМЫ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ЛАНДШАФТЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ГОРОДА

В статье описываются особенности лингвистического ландшафта провинциального англоязычного города. На материале эргонимов Оклахома-Сити выявляются функции номинаций, включающих элементы иноязычного происхождения. В ходе анализа рассмотрен состав языков, входящих в лингвистический ландшафт, сферы их использования, словообразовательная и семантическая структура. Полученные данные сопоставляются с результатами исследования лингвистического ландшафта провинциального российского города.

Ключевые слова: лингвистический ландшафт, эргоним, англоязычный город.

Lobina Yulia Anatolyevna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of English Language, Ulyanovsk State University of Education named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia, yulia_lobina@mail.ru

Pogosyan Lusine Migranovna

News Translation Editor, News Portal Bagramyan 26, Ulyanovsk, Russia, lusinepogosyan@bk.ru

ERGONYMS IN AN ENGLISH-DOMINATED URBAN LINGUISTIC LANDSCAPE

The paper focuses on the linguistic landscape of a predominantly English-speaking city. To reveal functions of multilingual commercial signs in Oklahoma City, the authors examine frequency of languages in signage, types of institutions each language is used for, word-building and structural patterns of the signs. The results are compared with the data received in a study of the linguistic landscape of a Russian city with similar characteristics.

Keywords: linguistic landscape, ergonyms, English-speaking city.

Интенсивное взаимодействие языков и культур, характерное для современного мира, его механизмы и результаты интересуют ученых, работающих в сфере различных гуманитарных и социальных наук. Одним из полей такого взаимодей-

ствия и одновременно его зеркалом является лингвистическое пространство современного города. В последние десятилетия в исследованиях языковой ситуации города используется понятие «лингвистический ландшафт».

Данный термин может иметь, по крайней мере, две трактовки: широкую и узкую. В широком понимании лингвистический ландшафт (ЛЛ) – это совокупность языковых характеристик различных социальных групп города. Именно в этом смысле используют этот термин М. А. Грачев и Т. В. Романова в своем исследовании языка молодежи Нижнего Новгорода [2]. В узкой трактовке понятие лингвистического ландшафта относится к использованию письменного языка в городской сфере [4, с. 43]. Наша работа выполнена в русле второго подхода.

Тексты, составляющие ЛЛ во втором смысле, могут быть одноязычными, двуязычными или многоязычными, отражающими разнообразие языковых групп, присутствующих на данной территории. Внимание авторов настоящей статьи было сосредоточено на двуязычных номинациях городских объектов, а также номинациях на одном языке, не являющемся доминирующим в исследуемом регионе (мы обозначили те и другие как иноязычные номинации).

Многочисленные исследования ЛЛ проводились на материале различных городов мира, в том числе и одним из авторов настоящей статьи [5; 7; 10; 11; 15]. Заметной чертой современного городского пространства, отмечаемой большинством исследователей, является важная роль в нем английского языка, ставшего на сегодняшний день лингва франка во многих областях межкультурного общения [8; 10, pp. 4, 178–203; 13]. В этом свете нам показалось интересным рассмотреть процессы, происходящие в ЛЛ англоязычного города, сопоставить основные закономерности влияния раз-

личных языков на преимущественно англоязычный ландшафт с закономерностями вторжения английского языка в городское пространство с другими доминирующими языками.

Кроме того, ученых естественно привлекает в качестве материала исследования ЛЛ мегаполисов [7; 9; 14]. То, что происходит в городском пространстве небольших, провинциальных городов, остается менее изученным. Стремясь заполнить этот пробел, мы начали исследование провинциального ЛЛ на материале Ульяновска, российского областного центра [5], и продолжаем в настоящей статье на материале Оклахома-Сити, его американского побратима.

Несмотря на сравнительную молодость науки о ЛЛ в ней уже сложилось несколько традиционных направлений исследования. Четыре из них перечисляют Э. Бен-Рафаэль, Э. Шохами и М. Барни во введении к коллективной монографии, редакторами которой они являются [8, pp. xvi–xix]. Во-первых, изучение ЛЛ дает представление о языковой политике, проводимой на территории города, и шире – об отношениях между доминирующими и подчиненными социальными группами, о распределении власти между ними. Во-вторых, элементы ЛЛ рассматриваются с точки зрения их воздействия на потенциальных потребителей товаров и услуг. Тесно смыкается со второй третья традиция исследований, в которой те же отношения изучаются в обратном направлении: с точки зрения влияния восприятия зрителей на способы самовыражения и самопрезентации создателей элементов ЛЛ. И наконец, ученые изучают ЛЛ как средство создания и поддержания групповой идентичности отдельных категорий создателей ЛЛ и их клиентов.

В нашей работе мы сосредоточились на особенностях использования иноязычных элементов в элементах ЛЛ для усиления воздействия на горожанина,

живущего внутри этого ландшафта. Однако в ходе исследования выяснилось, что выявить их сложно, если ограничиться вторым подходом в изучении ЛЛ, не учитывая восприятие зрителя (третья традиция) и задачи формирования групповой идентичности (четвертая традиция).

Еще в 1997 г. Р. Лоундри и Р. Борхис описывали лингвистический ландшафт (Linguistic Landscape) как «язык придорожных плакатов, рекламных щитов, табличек-названий улиц и площадей, вывесок на магазинах и общественных учреждениях» [12, с. 25]. Для изучения сознательного воздействия создателей ЛЛ на потребителей их товаров и услуг наиболее интересным компонентом из всех перечисленных представляется эргономикон – совокупность эргонимов города.

Термин «эргоним» был введен в 1978 г. А. В. Суперанской, которая этим термином обозначает «систему собственных имен предприятий различного функционального профиля: деловых объединений людей (научных, учебных, производственных учреждений), коммерческих предприятий (агентств, банков, магазинов, фирм), объектов культуры (кинотеатров, клубов, развлекательных учреждений, театров, парков), спортивных заведений и т. д.» [6, с. 147]. При создании эргонима основатели таких предприятий обычно принимают во внимание то, как выбранное ими название будет воспринято целевой аудиторией – потенциальными покупателями, посетителями и клиентами.

Эргонимы выполняют в ЛЛ различные функции, причем многие названия полифункциональны. При определении функций эргонимов с иноязычными элементами мы опирались на классификацию, предложенную А. М. Емельяновой в результате обобщения работ предшественников. Ее классификация включает номинативно-выделительную

(назывную), информативную, рекламную, эстетическую, мемориальную функции, а также функцию охраны собственности [3].

Эргонимы выполняют номинативно-выделительную, или назывную, функцию, позволяя людям идентифицировать организацию, заведение или учреждение среди большого числа других подобных заведений. Кроме того, при первом взгляде и прочтении эргоним предоставляет сведения о специфике и сфере деятельности организации, выполняя информативную функцию. Рекламная функция заключается в привлечении внимания и влиянии на потенциального клиента. Поскольку выбор учреждения, визит в ту или иную организацию может зависеть от того, насколько благозвучно название, части эргонимов свойственна и эстетическая функция. Мемориальная функция эргонимов связана с внутренней формой названия: номинаторы могут отражать в названии имена учредителей, исторических личностей или общеизвестные названия каких-либо объектов, вызывая доверие со стороны клиентов и покупателей. Необходимость функции охраны собственности объясняется существованием множества частных фирм и организаций и конкуренцией между ними [3].

Для того, чтобы смоделировать интенции номинаторов, использующих элементы, не входящие в доминирующий на данной территории английский язык, и восприятие результатов их творчества аудиторией, эргонимы Оклахома-Сити (Oklahoma City, США) изучались нами, прежде всего, с точки зрения их языковой принадлежности. Подсчет языков, составляющих ЛЛ, – один из наиболее распространенных приемов его анализа. Полученные данные сопоставлялись с информацией о национальном и расовом составе населения города, в расчете на которое создавались эргонимы.

Как отмечает Е. С. Бутакова, специфика функционирования эргонимов связана с использованным при их создании способом номинации [1, с. 8]. Поэтому в ходе исследования функций учитывались результаты структурного анализа этих компонентов ЛЛ. Проводя его, мы выделяли эргонимы, сочетающие элементы доминирующего английского языка с иноязычными элементами, и эргонимы, являющиеся иноязычными вкраплениями, т. е. не содержащими в себе англоязычных компонентов. Последние могут быть транслитерированы, т. е. переданы средствами английского алфавита, или сохранять графическое оформление, свойственное языку-источнику.

Кроме того, мы предположили, что функции, выполняемые эргонимами с иноязычными элементами, варьируются в зависимости от моделируемой ими сферы городской жизни. Поэтому следующим шагом исследования стало выявление сфер представленности иноязычных эргонимов Оклахома-Сити. Аналогичный прием использовала Е. С. Бутакова в ходе изучения эргонимов иноязычного происхождения в Томске [1]. Многие сферы речевого взаимодействия, которые маркируются иноязычными эргонимами Томска, совпадают со сферами функционирования иноязычных эргонимов Оклахома-Сити, однако соотношение иноязычного эргономикона и эргономикона на доминирующем языке имеет заметные различия в американском и российском городе.

Эргонимы Оклахома-Сити, столицы штата Оклахома, изучались с помощью онлайн-справочников, представляющих список всех заведений и деловых, коммерческих, культурных, спортивных объектов города: CityOf.com, Fyple.com, Yellow.Place. Информация на данных ресурсах обновляется ежедневно, поэтому собранный материал является

актуальным на момент исследования. Кроме того, полученная информация проверялась через картографический сервис Google Maps.

Нам удалось исследовать 20418 эргонимов в разных сферах деятельности города. Из них только 160 наименований содержали в себе иноязычные компоненты. Проанализировав выявленные названия, мы пришли к выводу, что иностранные языки в лингвистическом ландшафте Оклахома-Сити представлены следующим образом: испанский (69), французский (37), итальянский (33), японский (10), немецкий (4), китайский (3), вьетнамский (2), польский (1), хинди (1).

Эти данные были сопоставлены со сведениями о составе населения города. На 2013 год население Оклахома-Сити составляло 610 тысяч человек, из них 58,7 % белых, 15,8 % латиноамериканцев, 14,6 % афроамериканцев, 4,7 % смешанных рас, 3,8 % азиатов, 2,2 % индейцев. Напрашивается вывод о связи между доминированием испанского языка в иноязычных названиях компаний и предприятий (почти половина всех иноязычных эргонимов включает компоненты на испанском языке) и существованием в городе крупной мексиканской общины.

Эргонимы, включающие элементы испанского языка, могут выполнять информативную функцию, поясняя сущность услуг, оказываемых предприятием, а также рекламную функцию, используя сформированную у латиноамериканского населения групповую идентичность. Структурный анализ этой группы наименований выявил в ней как эргонимы, включающие элементы английского языка (Casa Morelos Furniture), так и эргонимы-вкрапления (Supermercado Feria Latina). Очевидно, что информативную функцию оба типа эргонимов могут выполнять только для одной группы реципиентов – носителей испанского языка. Для большинства на-

селения информацию о роде деятельности компании несут только эргонимы первого типа. Они же позволяют латиноамериканскому меньшинству занять определенное место в визуальном пространстве города, не столько создавая рекламу отдельного предприятия, сколько способствуя поддержанию групповой идентичности в иноязычном окружении.

Вероятно, аналогичную функцию выполняют эргонимы, включающие элементы из языков других национальных меньшинств – вьетнамского и польского. Их значительно меньше, как и представителей этих национальностей среди жителей города, однако нетранслитерированные номинации на вьетнамском языке (Khóa Vân Tay, Phò Liên Hòa) и включающая английский элемент с очень широкой семантикой номинация на польском (Dobra-Kosmetyczka. Business) явно адресованы узкой аудитории «своих».

Следующими после испанского, заметно превосходя по встречаемости в ЛЛ Оклахома-Сити другие языки, являются эргонимы на французском и итальянском языках. Выходцы из этих стран и их потомки не составляют в населении города отдельных групп

и не пользуются в быту языками своих предков, поэтому трудно объяснить их частотность среди иноязычных эргонимов необходимостью поддержания групповой идентичности. Это относится и к значительно менее многочисленной группе эргонимов немецкого происхождения. Несмотря на то что жители города азиатского происхождения образуют отдельную общину (3,8 % населения), эргонимы, включающие элементы китайского и японского языков, языка хинди, также ориентированы «вовне», на зрителя, находящегося за пределами этой группы, так как эти элементы транслитерированы средствами английского алфавита.

Выявлению функций данных номинаций способствовал анализ сфер использования эргонимов иностранного происхождения. Больше всего их встречается в сфере общественного питания: общее число составляет 65. Значительна доля иноязычных эргонимов в сфере красоты и здоровья – 22 наименования. Далее по убывающей представлены эргонимы, маркирующие сферы торговли, домашних услуг, строительства, продажи и обслуживания автомобилей, развлечений и отдыха, бизнеса, образования и других сфер (см. рис.).

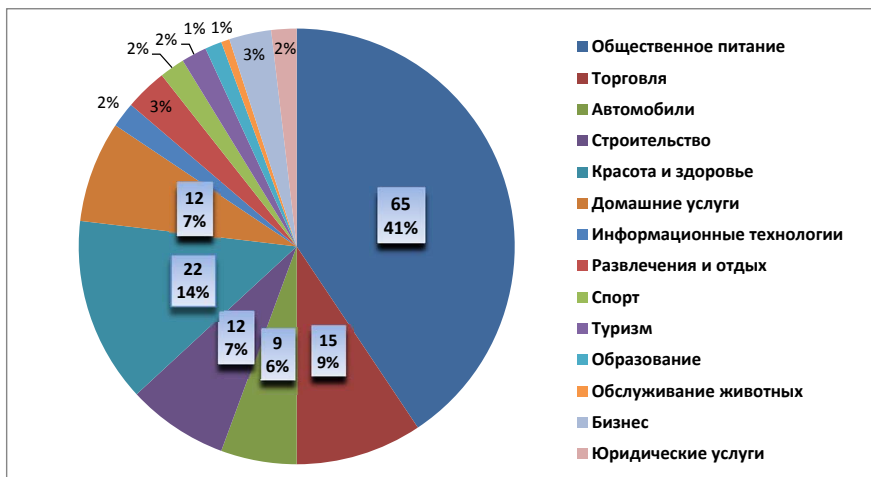


Рис. Сферы использования иностранных языков в эргонимах Оклахома-Сити

Очевидно, востребованность такой техники воздействия на потенциально-го потребителя, как включение в наименование фирмы иноязычных элементов, неодинакова в различных сферах городской жизни. Для проверки этой гипотезы мы сопоставили представленность этих сфер в иноязычном эргономиконе Оклахома-Сити с их представленностью в городском эргономиконе в целом.

Выяснилось, что эргонимы из сферы общественного питания не только самые многочисленные в иноязычном эргономиконе, но их доля (41 %) резко превосходит долю названий предприятий общественного питания среди эргонимов города в целом (7 %). Именно владельцы ресторанов и кафе наиболее склонны включать в названия иностранные слова. Процент фирм, предлагающих услуги в сфере красоты и здоровья, также выше в эргономиконе иностранного происхождения, чем по городу в целом (14 % и 8 % соответственно). Несколько частотнее в нем и названия строительных предприятий (7 % по сравнению с 4 % в общем эргономиконе).

Распространенность названий автомобильных фирм примерно одинакова среди иноязычных эргонимов и эргонимов в целом (6 % и 5 %), а вот в сферах торговли, домашних услуг, бизнеса и образования владельцы чаще прибегают к доминирующему английскому языку при создании названий (9 %, 7 %, 3 %, 1 % в иноязычном эргономиконе и 13 %, 30 %, 10 %, 5 % в общегородском эргономиконе соответственно).

В эргонимах сферы общественного питания встречаются элементы всех языков, представленных в ЛЛ Оклахома-Сити, кроме немецкого и польского. Владельцы кафе и ресторанов стремятся привлечь клиентов, используя репутацию всемирно известных национальных кулинарных традиций: итальянской,

японской, китайской. Так как предприятия общественного питания являются и местом проведения досуга, необычно звучащие названия, заимствованные из иностранных языков, даже если их значение неясно, обещают клиентам новые экзотические ощущения. Так, название *Ajanta Cuisine of India* выполняет мемориальную функцию для тех, кто знает, что Аджанта – храмово-монастырский пещерный комплекс в Индии, являющийся своеобразным символом страны. Однако эргоним может привлечь внимание и потенциальных посетителей, не знакомых с индийской культурой: он выполняет рекламную функцию за счет необычности его графического облика.

Много в сфере общественного питания и испанских названий. Трудно реконструировать интенции авторов этих эргонимов: ориентировались ли они, включая в название ресторана испанское нарицательное или собственное имя, на посетителей из мексиканской общины или на более широкий круг жителей города, хорошо знакомых с репутацией мексиканской кухни. Вероятнее всего, испаноязычные эргонимы в сфере общественного питания полифункциональны: они выполняют и информативную функцию, и рекламную, и функцию поддержания национальной идентичности.

Эксплуатация национальных стереотипов, по всей видимости, лежит и в основе относительно высокой популярности иноязычных эргонимов для обозначения фирм, предлагающих услуги в сфере красоты и здоровья. Среди них заметное место занимают названия с элементами, происходящими из французского и итальянского языков. Можно предположить, что создатели этих элементов ЛЛ рассчитывают на элементарные знания потребителей в области романских языков: графическое оформление этих элементов легко опознается зрителем, вызывая в памяти представ-

ления о Франции и Италии как лидерах в области изящного. Кроме того, 9 из 22 иноязычных эргонимов данной сферы включают узнаваемый корень *bell-* (*bella/belle*), 2 из них содержат элемент *vita/vida*. Таким образом, они информируют потенциального клиента, хотя и в самом общем виде, о роде услуг, оказываемых предприятием.

Эргонимов с элементами немецкого языка в ЛЛ Оклахома-Сити немного – всего 4. Можно предположить, что два из них – названия автомобильного салона (*Das Auto Garages*) и магазина одежды (*Kommando Kilts; Kommando* – группа военнослужащих (нем.)) – отражают стереотипы о Германии как стране, связанной с техникой и войной. Однако, делать какие-либо выводы на столь небольшом материале, конечно, неправомерно. Остальные два немецкоязычных названия (*Stolz Telecom* и *Heim Orthodontics*) относятся к сферам строительства и здоровья и включают в себя фамилии немецкого происхождения.

Нужно отметить, что элементами многих иноязычных эргонимов, в том числе в сферах питания, красоты и здоровья, являются имена собственные (географические или личные). Их функция в номинациях ЛЛ может быть не связана со представлениями о стране их происхождения. Так, 5 эргонимов Оклахома-Сити включают элемент французского происхождения *Belle Isle*. Это название района города, первоначально знаменитого своим парком развлечений, сейчас входит в состав эргонимов различных сфер, в том числе далеких от досуговой (*Belle Isle Terrace Offices, Belle Isle Reliable Plumbing Heating & Air Conditioning*), и несет информативную функцию, обозначая место расположения офиса компании. Однако ресторан, на вывеске которого можно видеть это название, на своем сайте напоминает клиентам о былой репутации района, обещая поддержать ее.

Включение в состав эргонима имен собственных – фамилий владельцев или основателей бизнеса, позволяет ему выступать в качестве средства самопрезентации его автора. Если фамилия несет следы иностранного происхождения, что вполне обычно для страны, имеющей репутацию «плавильного котла», достаточно сложно определить, какую роль в восприятии эргонима играет его иноязычное звучание, актуализирует ли оно стереотипы, связанные со страной происхождения фамилии. В эргонимах с испаноязычными именами собственными интенцию создателя выявить особенно трудно; было ли целью автора создать рекламу лично себе, сделать более зримой в ЛЛ мексиканскую общину, привлечь клиентов из своей социальной группы или заинтересовать иноязычным звучанием более широкую публику, остается невыясненным. Кроме того, запланированный создателем номинации эффект может не совпасть с ее реальным воздействием на адресата.

Для получения детальной картины ЛЛ недостаточно провести синхронное лингвистическое или даже социолингвистическое исследование. Как отмечает Я. Бломерт, наиболее яркой чертой этого феномена является его сложность, поэтому изучение такого явления требует применения диахронических и этнографических методов [11]. Ход нашего исследования подтверждает справедливость этого методологического требования. Например, восприятие адресатами эргонимов, содержащих сочетание *Belle Isle*, тесно связано с местом этого названия в истории города, а выявление функций эргонимов, содержащих испаноязычные элементы, видимо, невозможно без интервьюирования представителей различных национальных и социальных групп населения.

Тем не менее некоторые предварительные выводы возможно сделать и на основе проведенного нами линг-

вистического анализа. Прежде всего, бросается в глаза неравномерная представленность различных языков в ЛЛ Оклахома-Сити. Почти половину иноязычных эргонимов составляют номинации с элементами испанского языка. Столь же неравномерно представлены среди иноязычных эргонимов различные сферы деятельности городских жителей. Более трети названий с элементами недоминирующих языков приходится на сферу общественного питания. Сфера красоты и здоровья также занимает в иноязычном эргономиконе более значительное место, чем в англоязычном, причем авторы эргонимов предпочитают использовать в номинациях элементы французского и итальянского языков.

Возникает впечатление, что ЛЛ Оклахома-Сити «развернут внутрь», направлен на национальные образования внутри городского населения. Заметные на фоне доминирующего английского иноязычные вывески функционируют, прежде всего, как средство поддержания групповой идентичности. Только в отдельных, немногочисленных сферах жизни города культурные достижения народов других стран служат ориентиром, образцом для подражания, а элементы из языков этих народов в названиях предприятий создают ореол привлекательности для клиентов, вызывая в памяти национальные стереотипы.

Эти черты становятся более явными при сопоставлении результатов анализа ЛЛ Оклахома-Сити с данными, полученными при изучении ЛЛ российского города, побратима Оклахома-Сити – Ульяновска [5]. Так же как Оклахома-Сити, Ульяновск – центр административного образования, население сопоставимо как по численности (627 тысяч человек), так и по национальному составу (76 % русских, 14 % татар, 6 % чувашей, 1,5 % мордвы, 1 % украинцев). Однако характеристики ЛЛ

в этих провинциальных городах заметно различаются.

Среди эргонимов Оклахома-Сити было выявлено 160 номинаций с иноязычными элементами, тогда как в Ульяновске их насчитывается 439. Вместе с тем языки национальных меньшинств в эргономиконе российского города практически не представлены, а подавляющее число номинаций (405) включает элементы английского языка. К другим языкам, присутствующим в ЛЛ Ульяновска, относятся итальянский (12), французский (9), японский (7), испанский (2), латинский (2), португальский (1), немецкий (1). Характерными чертами эргономикона являются достаточно равномерное распределение иноязычных номинаций по различным сферам деятельности и заметное место в нем (6 %) прагматонимов – имен собственных для обозначения марки товара или вида предлагаемых услуг, которые распространены в транснациональных масштабах по всему миру, прочно закреплено в языковом сознании представителей различных лингвокультур (Adidas, Bershka, Nike, Zara и т. д.).

На фоне языковой ситуации в Оклахома-Сити ЛЛ Ульяновска выглядит более «развернутым наружу». Сравнительно большая доля в его эргономиконе английского языка, по нашему мнению, не столько свидетельствует об ориентации на культуру собственно англоязычных стран, сколько отражает роль английского языка как средства межнационального общения. Включение в названия предприятий различных сфер англоязычных элементов помогает создать у потенциального потребителя представление о мировом уровне качества предлагаемых ими товаров и услуг, при условии, что такими элементами становятся наиболее известные английские слова. Фактором, «запускающим» рекламную функцию, является выполнение эргонимом функции информиро-

вания потребителя о характере деятельности фирмы [5, с. 244].

Дальнейшее исследование ЛЛ различных провинциальных городов мира, по нашему мнению, может внести много нового в эту область. Сопоставление эргономика, а также других компо-

нентов ЛЛ провинциальных городов и мегаполисов, диахроническое изучение городских письменных знаков, применение в ходе сбора материала этнографических методов имеют большие перспективы.

Список литературы

1. Бутакова Е. С. Эргонимы иноязычного происхождения в коммуникативном пространстве города: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Томск, 2013. – 26 с.
2. Грачев М. А., Романова Т. В. Язык молодежи: лингвистический ландшафт Нижнего Новгорода. – Нижний Новгород: Книги, 2008. – 254 с.
3. Емельянова А. М. Эргонимы в лингвистическом ландшафте полиэтничного города: на примере названий деловых, коммерческих, культурных, спортивных объектов г. Уфы: дис. ... канд. филол. наук. – Уфа, 2007. – 170 с.
4. Купцова Г. И. Некоторые особенности семиотики коммерческих знаков в лингвистическом ландшафте Москвы (на материале надписей на детских игрушках) // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. – 2015. – № 31. – С. 42–49.
5. Погосян Л. М. Английский язык в лингвистическом ландшафте российского города // Молодежь и наука: проблемы современной филологии и методики преподавания филологических дисциплин: материалы международной молодежной научно-практической конференции (Ульяновск, 28 апреля 2017 г.). – Ч. 1. – Ульяновск: Изд-во УлГПУ, 2017. – С. 240–245.
6. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного. – М.: Наука, 1973. – 368 с.
7. Backhaus P. Linguistic Landscape. A Comparative Study of Urban Multilingualism in Tokyo. – New York; Ontario; Clevalon: Multilingual Matters, 2007. – 158 p.
8. Ben-Rafael E., Shohamy E., Barni M. Introduction: An Approach to an 'Ordered Disorder' // Linguistic Landscape in the City. – Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual matters, 2010. – Pp. xi–xxviii.
9. Ben-Rafael E., Ben-Rafael M. Multiple Globalizations. Linguistic Landscapes in World-Cities. – Leiden, Boston: Brill, 2018.
10. Blackwood R. J., Tufi S. The Linguistic Landscape of the Mediterranean. French and Italian Coastal Cities. – NY: Palgrave Macmillan, 2015.
11. Blommaert J. Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity. – Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual matters, 2013.
12. Laundry R., Bourhis R. Y. Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study // Journal of Language and Social Psychology. – 1997. – Vol. 16 (1). – Pp. 24–49.
13. Sharafutdinov I. S. The Role of English in the Linguistic Landscape of Kazan // Istoricheskaya etnologiya – Historical Ethnology. – 2018. – Vol. 3. – № 2. – Pp. 234–251.
14. Solnyshkina M., Ismagilova A. Linguistic Landscape Westernization and Glocalization: the case of Kazan, Republic of Tatarstan // X Linguae Journal. – 2015. – Vol. 8, Issue 2. – Pp. 36–53.
15. Spolski B., Cooper R. L. The Languages of Jerusalem. – Oxford: Clarendon Press, 1991. – 166 p.

УДК 811.112.2'36 + 81'36

Налобина Елена Петровна

*старший преподаватель кафедры французского и немецкого языков,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, sorockina@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ МЕТАФОРИЗАЦИИ НЕМЕЦКИХ ДЕАДЪЕКТИВНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ

Статья посвящена анализу модификации значения немецких деадъективных существительных в результате метафоризации. Выявляются основные типы метафор, в которых участвуют деадъективы: синестетические, пространственные и антропоморфные. Метафоризация выражает стремление провести параллели между референтом отвлеченного существительного и конкретным предметом или явлением.

Ключевые слова: деадъективное существительное, антропоморфная метафора, пространственная метафора, синестетическая метафора, немецкий язык.

Nalobina Elena Petrovna

*Senior Lecturer of Department of French and German languages, Novosibirsk State
Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, sorockina@mail.ru*

FEATURES OF METAPHORIZATION OF DEADJECTIVE GERMAN NOUNS

The article is devoted to the analysis of the modification of the meaning of German deadjectival nouns as a result of metaphORIZATION. Identifies the main types of metaphors involving deadjectival nouns: synesthetic, spatial, and anthropomorphic. Metaphorization expresses the desire to draw parallels between the referent of an abstract noun and a specific object or phenomenon.

Keywords: deadjectival noun, anthropomorphic metaphor, spatial metaphor, synesthetic metaphor, the German language.

В современной лингвистике метафора исследуется в философско-гносеологическом, семиотическом, семантическом, ономазиологическом и когнитивном направлениях, о чем свидетельствуют многочисленные отечественные и зарубежные работы (Ю. Д. Апресян, Н. Д. Арутюнова, М. В. Никитин, Г. Н. Складарская, И. А. Стернин, Д. Н. Шмелев, Дж. Лакофф, М. Джонсон и др.).

Ученые выделяют определенные типы метафор, разрабатывают различные критерии, в соответствии с которыми метафоры распределяются по разным классам. Наиболее известной является классификация, предложенная Н. Д. Арутюновой, которая выделяет четыре типа метафоры: номинативную (состоит в замене одного

дескриптивного значения другим и служит источником омонимии); образную (возникает вследствие перехода, идентифицирующего (дескриптивного) значения в предикатное); когнитивную (возникает в результате сдвига в сочетаемости предикатных слов); генерализирующую (стирает в лексическом значении слова границы между логическими порядками) [1, с. 366].

По мнению Г. Н. Складарской следует выделять языковую метафору, включающую в себя «живую» и общезыковую метафору, в противоположность художественной и генетической, которые являются смежными с языковой метафорой семантическими явлениями, однако не обладают ее специфическими особенностями [8, с. 47]. Г. Н. Складарская распределяет языковые метафоры

по основаниям смысловых преобразований и выделяет следующие виды: мотивированная (карикатура – рисунок и карикатура – человек), синкретическая (громкое имя, кислая улыбка) и ассоциативная метафоры (базар – место для торговли и базар – шум) [8, с. 47].

В рамках исследования мы придерживаемся ономазиологического подхода, суть которого выражается в анализе метафорической номинации в направлении от объективно существующего значения к языковой форме его выражения в словосочетании.

Следует отметить специфичность метафоризации абстрактных имен, к которым принадлежат немецкие деадъективы. В лингвистике остается дискуссионным вопрос о сущности референта абстрактных имен. Традиционно считается, что референтом является объект внеязыковой действительности, который имеет в виду говорящий [6, с. 58]. Однако М. К. Голованивская указывает, что функция лингвистического знака, отсылающая к объекту экстралингвистического мира, устанавливает «связь с миром реальных объектов не напрямую, а через „внутренний“ мир идей, характерных для той или иной культуры» [4, с. 10]. По мнению Л. В. Брикотниной, абстрактное имя качества «может приобрести референтную самостоятельность, обеспечиваемую структурой текста, коммуникативными и прагматическими факторами» [3, с. 75]. Референтом имени качества, таким образом, «являются гносеологические сущности, средой обитания которых является ментальный мир человека» [3, с. 76].

При этом важно отметить, что, по мнению Г. Н. Складневской, абстрактные существительные, относящиеся к психической сфере, притягивают «к себе метафоры из предметного мира, демонстрируя потребность человеческой мысли населять духовный мир... привычными, обыденными, чувственно

воспринимаемыми реалиями» [8, с. 74].

М. К. Голованивская видит в метафоризации абстрактных понятий их ассоциацию с конкретными осязаемыми предметами, «поскольку это единственный имеющийся у нас в распоряжении способ унифицировать мир идей и мир вещей и существовать в однородном реальном мире... Отождествляя абстрактные понятия с предметами материального мира, мы ощущаем их как реальные сущности» [4, с. 10].

Мы также придерживаемся мнения В. А. Успенского, что «отвлеченное существительное может иметь такую лексическую сочетаемость, как если бы оно обозначало некоторый материальный предмет (образующий материальную, или вещную, коннотацию рассматриваемого существительного), и потому в мысленном эксперименте может быть воспринято как конкретное существительное, обозначающее этот предмет» [9, с. 151].

В ходе исследования были выявлены следующие типы метафор, в которых участвуют деадъективные существительные: синестетические, пространственные и антропоморфные.

Рассмотрим синестетические метафоры. Термин «синестезия» был введен в оборот английским лингвистом Стефаном Ульманом. В языке явление синестезии проявляется в том, что «слово, значение которого связано с одним органом чувств, употребляется в значении, относящемся к другому органу чувств, т. е. имеет место переход, например, от осязания к слуховому восприятию или от этого последнего к зрительному восприятию и т. д.» [10, с. 297]. Эффект синестезии возникает в результате «перекрещивания» значений слов, обозначающих чувства, воспринимаемые различными рецепторами: зрение, слух, кинестезия, осязание, вкус.

В современной лингвистике под термином «синестезия» понимается «фено-

мен восприятия, состоящий в том, что впечатление, соответствующее данному раздражителю и специфическое для данного органа чувств, сопровождается другим дополнительным ощущением или образом, при этом часто таким, которое характерно для другой модальности» [2, с. 419].

Как правило, синестетическая метафора возникает в атрибутивном словосочетании деадъективного существительного, обозначающего отвлеченное понятие, и определения или сказуемого, обозначающих зрительные, вкусовые, тактильные и т. д. ощущения. Выделяются несколько подтипов синестетических метафор:

1. Субстантивный признак – зрительный образ:

Er trägt einen blauen Pulli und ein frisch gebügelt Hemd, seine Haare sind sorgsam gekämmt, offenbar will er *Glaubwürdigkeit ausstrahlen* [11, S. 86];

Ein wichtiger Teil unserer Aufgabe ist es, Bürgernähe zu zeigen und *Normalität auszustrahlen* [14, S. 143].

2. Субстантивный признак – акустический образ:

Ihre Gemeinschaft klingt ein bisschen nach Stress, als müssten sie ständig Farbe anrühren, Halbe trinken, Kuchen backen und dabei immer dieselben Gesichter sehen. Kurbjuweit K. [25, S. 63];

Mit dem Biedermeier werden heute vor allem Möbel verbunden, zudem eine *stille, bräsige Heimeligkeit* [24, S. 46].

3. Субстантивный признак – вкусовой образ:

Liegt es daran, dass sie die Bürger durch Ungenauigkeiten vor *bitteren Wahrheiten* verschont [28, S. 52].

4. Субстантивный признак – тактильный образ:

Wer solche Fragen in Peking stellt, spürt vor allem eins: *die feste Entschlossenheit* der Chinesen, klaren Antworten auszuweichen [26, S. 82].

5. Субстантивный признак – температурный образ:

Stadtkewitz verfügt nicht über *die kalte Persönlichkeit* von Ronald Schill [21, S. 50].

Как показывают примеры, в синестетической метафоре денотаты не имеют ничего общего. Мы придерживаемся мнения М. В. Никитина, что «для сближения их достаточно сходства субъективно-эмоциональной оценки соответствующих референтов» [7, с. 198], т. е. общей семой для исходного и метафорического значения деадъективного существительного в словосочетании является сема оценки. Таким образом, основной прагматической функцией синестетических метафор в немецком публицистическом дискурсе является приобщение адресата к определенной системе оценок.

Следующим типом, в котором участвуют деадъективные существительные, является пространственная метафора. О. П. Ермакова предполагает, что склонность воспринимать и оценивать мир в пространственных категориях – явление универсальное, но особенно характерное для русского менталитета [5, с. 289]. Пространственная метафора связана с ведущим способом восприятия данной категории – визуальным. Выделяются следующие подтипы пространственных метафор: субстантивный признак – вертикальное пространство, субстантивный признак – горизонтальное пространство.

Рассмотрим подтип «субстантивный признак – вертикальное пространство». Метафорическое отношение возникает, в основном, между сказуемым, выраженным глаголом перемещения (например, erhöhen, zunehmen, stergern, steigen, sinken) по вертикальной оси и дополнением/подлежащим, обозначающим отвлеченное понятие:

Wird nun *seine Popularität sinken*, wird das Phänomen Gutenberg verblassen? [15, S. 26].

В некоторых случаях метафорическое значение у отвлеченного существительного возникает при сочетании с прилагательными (hoch, niedrig, zunehmend, steigend, ober...) в функции обстоятельства образа действия:

Mit hoher Wahrscheinlichkeit sei das Gift nicht während der Bearbeitung bei Petrotec entstanden [13, S. 34].

Подобные метафоры служат основной номинации изменения физического и эмоционального состояний, социального положения и т. д.

Пространственные метафоры имеют четкое соотношение с оценкой. Различные образы, связанные с идеей верха, несут положительную оценку:

Dieses Hormon aktiviert die Muskeltätigkeit, erhöht die Wachsamkeit und sorgt dafür, dass das Denken ausgeschaltet wird [18, S. 51].

Понятие низа связано с отрицательной оценкой:

Wer will, kann damit auch netzübergreifend Signale sinkender Zufriedenheit mit dem Beruf registrieren oder einen Hang zu politischer Widerborstigkeit [16, S. 118].

Однако, если речь идет о существительных с отрицательной оценкой, она будет противоположной:

AWB seien «ein gefährliches Marketing-Instrument zur kontinuierlich steigenden Unwirtschaftlichkeit und Unzweckmäßigkeit medikamentöser Behandlungen in Deutschland» [20, S. 70].

Таким образом, общей семой, связующей основное и метафорическое значения деадъективного существительного в словосочетании, является отвлеченная сема оценки.

В материале современной прессы наблюдается функционирование метафор внутри горизонтального пространства. Рассмотрим подтип «субстантивный признак – горизонтальное пространство». Для метафор внутри горизонтального пространства харак-

терно также указание на определенное местоположение. Для создания подобных метафор используются противопоставления «внешний – внутренний» (прилагательные inner..., äußer...), «открытый – закрытый» (прилагательные offen, geschlossen), «центр – периферия» (существительные Zentrum, Grenze, глаголы grenzen). Приведем примеры:

Kann man denn wirklich innere Freiheit gewinnen, wenn es keine äußere gibt? [12, S. 52];

Die Fremde des Westens nahm mir meine äußere Sicherheit, und schlimmer war, dass mir auch alle innere Sicherheit verlorengegangen war [12, S. 52].

Метафорическое значение у отвлеченного существительного возникает при сочетании с локальным существительным (Ort, Stelle):

«Stabilität ist der Ort, an den alle Herzen streben», mahnt «Jiefang Ribao», das Sprachrohr der KP in Shanghai [30, S. 108];

Als Oase der Stille habe er die Räume empfunden, keine Werbung, kein Flimmern. Er habe es genossen, nicht mehr bedrängt zu werden. Ruhe, teuer erkaufte [23, S. 122].

Антропоморфная метафора возникает за счет приписывания отвлеченным понятиям и физическим явлениям качеств и характеристик человека. Как показывает материал картотеки, в данном типе метафоры участвуют деадъективные существительные, обозначающие психические и физические состояния человека. Общей семой, связывающей прямое и метафорическое значение деадъективного существительного, является сема «человек». Характерным для антропоморфных метафорических значений являются случаи, когда метафора возникает у отвлеченного существительного при сочетании со сказуемым, обозначающим конкретное действие. Абстрактное понятие посредством ме-

тафоризации можно представить:

1) как одушевленное существо, оказываемое влияние на поступки других людей посредством конкретных действий:

Diese Gesetzlosigkeit treibt die Bevölkerung in die Arme der Islamisten [22, S. 87];

Offenbar haben ihn Freundschaft und Loyalität davon abgehalten [17, S. 30];

2) одушевленное существо, осуществляющее социальное действие:

Es herrscht Ratlosigkeit, die umso tiefer geht, weil sie auf Sprachlosigkeit beruht [27, S. 131];

Es streiten Eleganz gegen Effizienz, Original mit Kopie, *Originalität* gegen Massenmarkt, womöglich Abendland gegen Asien? [29, S. 64];

3) одушевленное существо, осуществляющее ментальное действие:

Der Ökologismus kennt keine Zweifel [19, S. 44].

Таким образом, анализ примеров метафорического использования deadъективных существительных приводит к выводу о том, что информация об отвлеченных понятиях структурирована в нашем сознании способом, аналогичным тому, каким представлена информация, стоящая за чувственными образами. Исследуемый материал позволяет также установить, что метафорическое использование deadъективных существительных свидетельствует, как правило, об определенной оценке, выраженной в данной метафоре.

Список литературы

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. – М.: Языки русской культуры, 1998. – 895 с.
2. Большая Советская энциклопедия: в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – Т. 23. – М.: Советская энциклопедия, 1976. – 626 с.
3. Брикотнина Л. В. Специфика семантики абстрактных имен качества и ее экпликация в синтаксисе: на материале английского языка: дис. ... канд. филол. наук. – Барнаул, 2005. – 172 с.
4. Головановская М. К. Ментальность в зеркале языка: некоторые базовые концепты в представлении французов и русских. – М.: Языки славянской культуры, 2009. – 376 с.
5. Ермакова О. П. Пространственные метафоры в русском языке // Логический анализ языка: Языки пространств. – М.: Языки русской культуры, 2000. – С. 289–298.
6. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика. – М.: URSS, 2009. – 350 с.
7. Никитин М. В. Курс лингвистической семантики. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 819 с.
8. Скляревская Г. Н. Метафора в системе языка. – СПб.: Наука, 1993. – 152 с.
9. Успенский В. А. О вещных коннотациях абстрактных существительных // Семиотика и информатика. – 1997. – Выпуск 35. – С. 146–152.
10. Ульман С. Семантические универсалии // Новое в лингвистике. – Выпуск 5. – М.: Прогресс, 1970. – С. 250–299.
11. Bednarz D. Der Schattenkrieg // Der Spiegel. – 2011. – № 3. – S. 86.
12. Bohley B. Meine Sinne waren vernagelt // Der Spiegel. – 2011. – № 11. – S. 52.
13. Brandt A. Schmierige Geschäfte // Der Spiegel. – 2011. – № 2. – S. 34.
14. Clauß A. Normalität ausstrahlen // Der Spiegel. – 2016. – № 40. – S. 143.
15. Darnstädt T. Doktor der Reserve // Der Spiegel. – 2011. – № 8. – S. 26.
16. Dworschak M. Im Netz der Späher // Der Spiegel. – 2011. – № 2. – S. 118.
17. Feldenkirchen M. Martin ante portas // Der Spiegel. – 2016. – № 48. – S. 30.
18. Feldenkirchen M. Die zerhackte Zeit // Der Spiegel. – 2011. – № 2. – S. 51.
19. Fleischhauer J. Die Öko-Falle // Der Spiegel. – 2011. – № 11. – S. 44.
20. Grill M. Studien als Köder // Der Spiegel. – 2011. – № 4. – S. 70.
21. Gutsch J. Der deutsche Geert // Der Spiegel. – 2011. – № 1. – S. 50.
22. Koelbl S. Zwischen den Fronten // Der Spiegel. – 2016. – № 41. – S. 87.

23. *Kullmann K.* Basteln fürs Selbst // *Der Spiegel*. – 2016. – № 46. – S. 122.
24. *Kurbjuweit K.* Das zweite Biedermeier // *Der Spiegel*. – 2013. – № 20. – S. 46.
25. *Kurbjuweit K.* Mein Herz hüpf't // *Der Spiegel*. – 2012. – № 15. – S. 63.
26. *Puhl J.* Der chinesische Traum // *Der Spiegel*. – 2011. – № 1. – S. 82.
27. *Rapp T.* Systemische Blindheit // *Der Spiegel*. – 2016. – № 46. – S. 131.
28. *Thimm K.* Merkel mogelt sich durch // *Der Spiegel*. – 2013. – № 55. – S. 52.
29. *Tuma T.* Iphone, also bin ich // *Der Spiegel*. – 2012. – № 27. – S. 64.
30. *Wagner W.* Prinzip Härte DER SPIEGEL // *Der Spiegel*. – 2011. – № 11. – S. 108.

УДК 811.112.2'36+81'36

Налобина Елена Петровна

старший преподаватель кафедры французского и немецкого языков, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, sorockina@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ НЕМЕЦКИХ ДЕАДЪЕКТИВНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В МОНО- И ПОЛИПРОПОЗИТИВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ

Статья посвящена анализу функционирования немецких деадъективных существительных в моно- и полипропозитивных предложениях.

Ключевые слова: деадъективное существительное, пропозиция, монопропозитивное предложение, полипропозитивное предложение, немецкий язык.

Nalobina Elena Petrovna

Senior Lecturer of Department of French and German languages, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, sorockina@mail.ru

FEATURES OF FUNCTIONING OF GERMAN DEADJECTIVE NOUNS IN MONO- AND POLYPROPOSITIVE SENTENCES

The article is devoted to the analysis of the functioning of German deadjective nouns in mono- and polypropositive sentences.

Keywords: deadjective noun, proposition, monopositive sentence, polypropositive sentence, German language.

В современной германистике все больший интерес у лингвистов вызывают периферийные подклассы имен существительных. Статья посвящена рассмотрению особенностей функционирования деадъективных синтаксических дериватов в моно- и полипропозитивных предложениях.

Н. Д. Арутюнова отмечает, что понятие пропозиции в разные этапы развития соответствовало:

1) целостному суждению, состоящему из модуса утверждения и диктума;

2) «объективированному» содержанию мысли, непосредственно соотносённому с обозначаемым «положением дел»;

3) значению той части любого предложения, которая способна соединяться с любым «модусом коммуникативной цели», т. е. с глаголами, выражающими целенаправленность речевого акта [2, с. 34].

По мнению Ю. Г. Панкраца, под пропозицией понимается «своеобразная ментальная структура, отражение не-

которой ситуации и типов отношений в ней, обобщаемых и организуемых в нашем сознании» [6, с. 84].

В. А. Белошапкина определяет пропозицию как «модель называемого предложением „положения дел“», как «объективное содержание предложения, рассмотренное в отвлечении от всех сопровождающих его субъективных значений и от тех особенностей, какие придает ему та или иная формальная организация предложения» [7, с. 686]. Языковед указывает также на то, что «оформление пропозиции предикативной конструкцией можно считать первичным способом ее выражения, т. к. в нем проявляется симметрия между смысловой и формальной организацией предложения: образованное предложение и по объективному содержанию, и по грамматическому оформлению представляет собой простую – монопропозитивную и монопредикативную структуру» [7, с. 689].

Проанализируем функционирование синтаксического деривата, мотивированного именем прилагательным, выражающего смысл одной предикации в составе пропозиции. В данном исследовании предикация определяется как «акт соединения двух независимых предметов мысли, которые выражены самостоятельными словами, для того чтобы отразить „положение дел“, событие или ситуацию действительности» [4, с. 393].

Анализ примеров показывает, что сочетание деадъективного существительного с десемантизированными глаголами служит аспектации одного события. М. Б. Ташлыкова указывает, что данная «именная конструкция помещает в коммуникативный фокус само событие, а не его участников» [9, с. 251].

Функцию коммуникативной аспектации одной ситуации деадъективный дериват выполняет, занимая позицию беспредложного дополнения в аккузативе.

Как отмечает З. И. Резанова, «лого-коммуникативная направленность использования механизма синтаксической деривации при формировании формально-смысловой структуры высказывания может быть сведена к трем типам. Они различаются характером смысловой направленности включения синтаксического деривата в процесс порождения высказывания: смысл одной предикации в составе высказывания, смысл полипредикативного высказывания, смысл текста» [5, с. 74].

Среди семантико-функциональных функций, выделенных П. Адамцом [1, с. 40–43], мы выделяем следующие функции деадъективов в приглагольной позиции:

1. Функцию содержательного ядра семантического предиката предложения. Под семантическим предикатом понимаем «единицу в составе пропозиции, обозначающей отношения и свойства участников ситуации» [8, с. 375].

Деадъективный дериват используется в сочетании со связочными и полусвязочными глаголами и занимает в высказывании позицию предиката, в поверхностной структуре – дополнения. С формально-синтаксической точки зрения деадъективы выполняют роль непредикатных компонентов предложения (дополнения), с семантической точки зрения они представляют собой составную часть предиката. Подобные конструкции характеризуются как монопропозитивные с припропозициональным расширением. Высказывания с такими конструкциями также характеризуются асимметрией глубинной и поверхностной структур, но асимметричность создается большей формальной сложностью, большим числом элементов формы, нежели число элементов содержания: одному предикату соответствуют две лексемы.

Lassen Sie uns über das Klimaabkommen von Paris reden, ein Thema, das nicht direkt

das Leben, den Alltag vieler Amerikaner betrifft. *Es hat keine Dringlichkeit* und gehört nicht zu den Prioritäten Trumps [26, S. 15].

Так, фрагмент высказывания «*Es hat keine Dringlichkeit*» выполняет функцию содержательного ядра семантического предиката предложения и маркирует публицистический стиль сообщения.

Для деадъективных существительных в качестве дополнения типичным является сочетание с десемантизированными глаголами: *haben, bereiten, erlangen* и т. д. Как указывает З. И. Резанова, именная форма дает возможность диалектического сочетания процессности и результативности, с одной стороны, с другой – такая форма обеспечивает коммуникативный фокус на самом наличии процесса. Цель использования формы деривата – «подчеркнуть факт бытия какого-либо свойства, процесса, явления» [5, с. 79]. Приведем примеры:

Manchmal ist es gut, wenn man Flexibilität hat [25, S. 16];

Sicherheit darüber, was kommen wird, hatte er am Donnerstag jedoch nicht [14, S. 28];

Nein, Trump will Rache üben an der Schönheitskönigin, die die Frechheit besaß, sich im Wahlkampf auf Clintons Seite zu schlagen. [15, S. 18];

Am Anfang war noch Ehmke da, der die Autorität und die Furchtlosigkeit besaß, Brandt aus seinen Wehleidigkeitsattacken zu reißen [17, S. 78].

Семантической основой специфического коммуникативно оправданного использования таких форм является способность имени обобщенно передавать ситуацию и принимать предметные и процессные определители одновременно. Таким образом организуется семантика в тех случаях, когда в коммуникативном фокусе находится сам факт наличия какого-либо свойства. Деадъективный дериват используется как закрытая структура, не нуждающая-

ся в дополнении. Устранение объекта может сочетаться с «низведением субъекта»: «...говорящий использует такие обороты, чтобы не выводить субъект на первый план» [3, с. 95]. Как указывает В. Г. Гак, «именная конструкция еще больше затушевывает субъекта, чем пассивная конструкция» [3, с. 95]. Основания опущения как субъекта, так и объекта могут быть различными: ситуативная неопределенность или коммуникативная неактуальность.

2. Функцию главного члена номинализованной второй предикации. С формально-синтаксической точки зрения предложения деадъективом имеют одну предикацию. Однако с точки зрения функционально-трансформационного анализа такие предложения представляют собой структуру, содержащую главную и зависимую предикацию. Об этом свидетельствует тот факт, что подобные сочетания можно трансформировать в придаточные предложения.

Семантика глагола свидетельствует о том, какие отношения связывают субъект и объект действия. Выделим следующие группы глаголов, употребляющиеся с деадъективами:

1. Деадъективные существительные со значением внутреннего состояния сочетаются с эмотивными глаголами: *spüren, erleben, hassen, fürchten* и т. д.

Man spürt dann kein Mitleid, keine Barmherzigkeit, nur Härte [32, S. 55];

Die Male, die ich ihn nach dem Absolvieren der «Masterclass» traf, spürte ich eine seltsame Intimität, die ihn, wie es mir vorkam, irritierte [30, S. 131];

Sie hat auch mit vierzig noch die Ausstrahlung einer höheren Tochter, aber man spürt auch ihre Zähigkeit und Intelligenz [31, S. 100].

2. Качества и свойства являются и постоянными характеристиками объекта, поэтому должны каким-либо образом проявляться. Поэтому деадъективы со значением внутреннего состояния

также сопрягаются глаголами, выражающими это состояние (*zeigen*, zum Ausdruck bringen):

Das Ausweichen auf diese Themen *zeige* oft auch *die Hilflosigkeit der Studenten* [29, S. 135];

Blatt für Blatt ließ sich Jackson von seiner Assistentin Elsie Douglas die Dokumente reichen, mit denen er der Welt *die Brutalität* des angeklagten Terrorregimes *vor Augen führte* [12, S. 18];

Sie selbst sah sich immer auch als Frau, sie *inszenierte ihre Weiblichkeit* und machte ihren Aufstieg in einer Männerwelt zum Thema [20, S. 36];

”Ich wollte die Akteure der Krise verstehen“, sagt Andres Veiel, ”zugleich wollte ich *meine Fassungslosigkeit zum Ausdruck bringen* über all das, was in der Politik und in der Bankenwelt passiert ist in den letzten Jahren“ [19, S. 124].

Деадъективные существительные употребляются также в контекстах с глаголами, включающими семантику ментальности:

1) восприятие:

Es ist auch ein Stück Trost für ihn, *die Hilflosigkeit derer zu sehen*, die ihn verjagt haben [21, S. 20];

Er *sah die Schnelligkeit, die Schönheit, die Effizienz*, und er fragte sich, warum sein Büro nicht auch so arbeiten kann [23, S. 135];

2) ментальные процессы или состояния:

Wenn wir *an seiner Böswilligkeit* zweifeln, täuschen wir uns [22, S. 22];

Monatelang zu zaudern, um dann am Ende abzusagen – so viel *Verantwortungslosigkeit* traut ihm dann doch keiner *zu* [14, S. 30];

Weil niemand Brandt *Grausamkeit zutraute*, wirkte die Bestrafung noch lange nach [16, S. 29];

3) говорения:

Sie *klagen über ihre Schwierigkeit*, Nähe zu Partnern zuzulassen, Vertrauen zu entwickeln, Liebesbeziehungen einzugehen [10, S. 49];

Gattin Jeanne *warf* ihrem Mann *Grausamkeit vor* und beklagte zudem, er verschwende die gemeinsame Habe [33, S. 114].

Следующий распространенный вариант выражения смысла одной предикации представлен деадъективными существительными в позиции сказуемого. В этом случае деадъективные дериваты, обозначающие абстрактные понятия, входят в состав высказывания в сочетании со связочным глаголом *sein*. Данные деадъективы служат характеристике понятия, явления или события:

Der Terror ist längst *unsere neue Normalität* [27, S. 30];

Eine ihrer großartigen Qualitäten ist *ihre Zuverlässigkeit* [26, S. 16].

Часто определяемое понятие называется в тексте, а в высказывании с деадъективом заменяется дейктическим местоимением *es* или *das*:

Obama ist ruhig geblieben. *Es ist eine Eigenschaft*, die viele Amerikaner verrückt gemacht hat, die lieber mit Raketen geantwortet hätten, Hauptsache, Weltmacht [11, S. 12].

Во втором типе синтаксическая деривация включена в процесс выражения системы отношений предикаций в рамках полипропозитивной структуры макроситуации. В результате номинализации конструкции с деадъективом могут обозначать причину, время, цель, образ действия. В рамках полипропозитивной структуры высказывания синтаксические дериваты входят в состав предложно-падежных конструкций, синонимичных придаточной части сложноподчиненных предложений. Занимая позицию актанта при предикате или несогласованного определения при каком-либо актантном элементе, имя вводит дополнительную пропозицию.

Деадъективное существительное может характеризовать аспекты протекания действия, обозначенного основным предикатом высказывания:

Fürs Schreiben empfiehlt Herzog, sich selbst aufzuputzen: Beethoven hören, Wagner oder Schumann. <...> Schnell muss geschrieben werden und *mit Dringlichkeit* [30, S. 131];

Was soll man nun tun, wenn das Untier schon auf der Pirsch ist und man fürchtet, es nie erlegen zu können? <...> Man kann es *mit Klugheit* überlisten [22, S. 23].

Особую группу составляют высказывания, в которых основной глагол в спрягаемой форме обозначает процесс или факт, а вспомогательный предикат называет эмоциональное состояние субъекта. Как показывает языковой материал, деадъектив может выступать как каузатор, побуждающий субъект поступать определенным образом. Деадъективное существительное обозначает определенное качество, состояние субъекта. Основной предикат называет действие, которое протекает на фоне этого состояния. Таким образом, состояние, признак характеризует действия субъекта:

Die Franzosen betrieben bis zur Wahl Trumps *in aller Ruhe* ihre politische Nabelschau... [18, S. 86].

В публицистическом дискурсе можно встретить примеры, когда деадъектив выступает как причина, побуждающая иного носителя действия поступать определенным образом. В таких случаях деадъектив употребляется с притяжательным местоимением, с указанием иного носителя действия в тексте. Выдвижение на первый план причинной семантики может маркироваться предложениями *wegen, aufgrund, angesichts* и т. д.:

Tatsächlich sind in den letzten Monaten immer wieder hohe Funktionäre *wegen Bestechlichkeit* festgenommen worden [28, S. 90].

Причиной действия субъекта основного предиката может являться внутреннее состояние, названное деадъективными существительными:

Natürlich wird hier gesoffen. *Aus Einsamkeit* oder aus Weltschmerz, unter Glaubensbrüdern beim Abendessen [13, S. 75];

Trump's Sieg könnte sich für die Rechtspopulisten sogar negativ auswirken, wenn der neue US-Präsident, einmal im Amt, allzu viel Porzellan zerschlägt oder *aufgrund seiner Unerfahrenheit* Fehler macht, die womöglich bis nach Europa Wellen schlagen [18, S. 87].

Для целевой обусловленности характерно прежде всего совмещение временных планов основного и вспомогательного предикатов или частичное их совмещение. Деадъективный дериват конкретизирует в аспекте цели предикатов:

Stattdessen kämpfe jeder für sich allein, mit Kopfhörern und Smartphone, *für ein bisschen Privatheit* [24, S. 122].

Таким образом, деадъективное существительное в немецком языке может выражать свернутую пропозицию в моно- и полипропозитивных предложениях. В монопропозитивном предложении деадъектив употребляется, когда признак или свойство находится в коммуникативном фокусе. В полипропозитивном предложении характерной функцией деривата является выражение вторичного предиката.

Список литературы

1. Адамец П. О. О семантико-синтаксических функциях deverбальных и деадъективных существительных // Филологические науки. – 1973. – № 4. – С. 40–46.
2. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы. – М.: URSS, 2019. – 384 с.
3. Гак В. Г. Номинализация сказуемого и устранение субъекта // Синтаксис и стилистика. – М.: Наука, 1976. – С. 85–102.

4. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
5. Резанова З. И. Функциональный аспект словообразования: Русское производное имя. – Томск: Изд-во ТГУ, 1996. – 218 с.
6. Панкрац Ю. Г. Пропозициональная форма представления знаний // Язык и структуры представления знаний: сборник научно-аналитических обзоров / ред.-сост. Л. Г. Лузина, Г. Д. Стрельцова. – М.: ИНИОН РАН, 1992. – С. 78–97.
7. Современный русский язык / под ред. В. А. Белошапковой. – М.: Высшая школа, 1989. – 800 с.
8. Сусов И. П. История языкознания. – Тверь: Изд-во ТГУ, 1999. – 190 с.
9. Ташлыкова М. Б. Семантические этюды о «синтаксической деривации». – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2013. – 277 с.
10. Bartsch M. Vor aller Augen // Der Spiegel. – 2016. – № 48. – S. 46–49.
11. Brinkbäumer K., Stark H. Am Ende der Macht // Der Spiegel. – 2016. – № 47. – S. 10–14.
12. Darnstädt T. Der Prozess // Der Spiegel. – 2016. – № 40. – S. 12–20.
13. Ehlers F. Gottes Supermarkt // Der Spiegel. – 2016. – № 46. – S. 75.
14. Feldenkirchen M. Martin ante portas // Der Spiegel. – 2016. – № 48. – S. 28–30.
15. Feldenkirchen M. Was bisher geschah // Der Spiegel. – 2016. – № 48. – S. 12–22.
16. Fleischhauer J. Die Last des Amtes // Der Spiegel. – 2013. – № 39. – S. 24–31.
17. Fleischhauer J. Kanzler der Herzen // Der Spiegel. – 2013. – № 46. – S. 73–80.
18. Fichtner U. Eure Welt stürzt ein // Der Spiegel. – 2016. – № 52. – S. 86–87.
19. Höbel W. Solangedie Milch reicht // Der Spiegel. – 2013. – № 1. – S. 124–125.
20. Hoffmann Ch. Das Superweib // Der Spiegel. – 2016. – № 13. – S. 36–37.
21. Hujer M. Dr. Dotcom // Der Spiegel. – 2015. – № 16. – S. 16–21.
22. Jong E. Superdaddy // Der Spiegel. – 2016. – № 48. – S. 22–23.
23. Kurbjuweit D. Messis Freiheit // Der Spiegel. – 2013. – № 16. – S. 134–135.
24. Kullmann K. Basteln fürs Selbst // Der Spiegel. – 2016. – № 46. – S. 122–123.
25. Lakotta B. Besser als Gefängnis // Der Spiegel. – 2013. – № 35. – S. 44–46.
26. Mikich S. Mehr und mehr Spaltungen // Der Spiegel. – 2016. – № 47. – S. 14–17.
27. Minkmar N. Die neue Übersichtlichkeit // Der Spiegel. – 2016. – № 52. – S. 30–31.
28. Neef Ch. Da ist er wieder // Der Spiegel. – 2016. – № 47. – S. 90–91.
29. Oehmke Ph. Das PC-Monster // Der Spiegel. – 2016. – № 49. – S. 132–138.
30. Oehmke Ph. Sein Englisch ist allright // Der Spiegel. – 2016. – № 50. – S. 128–131.
31. Rohr M. Hart gegen herzlich // Der Spiegel. – 2013. – № 39. – S. 100–102.
32. Stock J. Der Auftrag des Lebens // Der Spiegel. – 2016. – № 50. – S. 52–57.
33. Thadeusz F. Das Recht des Bettes // Der Spiegel. – 2015. – № 16. – S. 114.

УДК 811.11-112

Николаева Наталья Николаевна

*кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры Л2 «Английский язык для приборостроительных специальностей» факультета «Лингвистика»,
Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана
(национальный исследовательский университет),
Москва, Россия, pnn55n73@mail.ru*

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ БЛЕНДИНГ КАК СРЕДСТВО ИНТЕРПРЕТАЦИИ СТИЛИСТИЧЕСКОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается понятие концептуального блендинга как когнитивной операции по объединению ментальных образов и идей в сети ментальных пространств, в результате

которых создается новый смысл языковых единиц. Доказывается и иллюстрируется на примерах, что данное понятие может быть использовано для целей когнитивной стилистики, в частности в плане интерпретации коммуникативной ситуации адресантом и выбора им особых выразительных языковых средств, наиболее эффективным образом воздействующих на когнитивные процессы адресата, профилируя яркие ментальные образы и ориентируя мыслительный аппарат последнего на поиск и нахождение наиболее подходящих когнитивных схем оценки ситуации и на соответствующее языковое поведение.

Ключевые слова: когнитивная стилистика, концептуальная метафора, концептуальный блендинг.

Nikolaeva Natalja Nikolaevna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Department of Linguistics, Subdepartment of English Language for Instrument-Making Specialities, Bauman Moscow State Technical University (National Research University), Moscow, Russia, nnn55n73@mail.ru

CONCEPTUAL BLENDING AS A TOOL FOR INTERPRETING STYLISTIC EXPRESSIVENESSES

The article deals with the concept of conceptual blending as a cognitive operation for combining mental images and ideas in a network of mental spaces resulting in creation of new meanings of language units. This concept can be used in cognitive stylistics, in particular for interpreting a communicative situation and choosing special expressive means that most significantly affect the addressee's cognitive processes. They proliferate vivid mental images and orient the latter's cognitive system to find the most appropriate cognitive schemes for evaluating the situation and responding to it by choosing the most effective linguistic means.

Keywords: cognitive stylistics, conceptual metaphor, conceptual blending.

В современной лингвистике уже можно считать аксиоматичным утверждение о том, что ключевой фигурой при восприятии и интерпретации любого текста является читатель/слушающий, воссоздающий смысл текста в результате взаимодействия субъекта и текста. Такой «метатекст-интерпретация» [1, с. 114] представляет собой новый текст, в котором главенствующая роль отведена интерпретирующей деятельности субъекта, его точки зрения. При этом роль создателя текста заключается в выборе таких языковых форм, которые наиболее эффективным образом воздействуют на когнитивные процессы воспринимающего субъекта, профилируя яркие ментальные образы и ориентируя его мыслительный аппарат на поиск и нахождение наиболее подходящих когнитивных схем оценки ситуации на основе его предшествующего опыта языковых взаимодействий и адекват-

ных им способов действий. Именно это утверждается и в известном законе Гумбольдта – Потебни [3]: слово не передаст Другому готовую мысль, а способно лишь пробудить в нем его собственную, в связи с чем содержание законченного произведения развивается не в авторе, а в сознании читателя/слушателя [2, с. 181–190]. Данные положения являются актуальными и релевантным для стилистической интерпретации текста и языковых единиц всех уровней.

В нашем исследовании мы используем понятие концептуального блендинга (conceptual blending), введенного Ж. Фоконье и М. Тернером [4], под которым понимается когнитивная операция по объединению ментальных образов и идей в сети ментальных пространств, в результате которых создается новый смысл языковых единиц. Это понятие, разрабатываемое прежде всего в контексте концептуальной ме-

тафоры и способов словообразования на синтаксической основе, может быть использовано и для целей когнитивной стилистики в целом, так как блендинг связан с динамической интерпретацией коммуникативной ситуации и моделированием точки зрения на объект или явление действительности. Он основан на нахождении определенных корреляций между концептуальными и языковыми структурами, за которыми стоит внутреннее богатство совмещенных ментальных пространств. Так, например, в статье П. Кингснорфа [5] идет речь об отношении крупных корпораций к глобальным экологическим процессам. Журналист, комментируя идею о том, что современные инвайронменталистские концепции, по сути, содействуют капиталистической экономике, пишет, что новые формы защиты окружающей среды являются «каталитическим конвертором на серебристом внедорожнике мировой экономики» (*the catalytic converter on the silver SUV of the global economy*). Здесь мы видим конвергенцию стилистических выразительных средств (концептуальную метафору, аллюзию, эпитет, профессионализм), представляющих собой концептуальный блендинг.

На первый план выступает концептуальная метафора, в которой концепт глобальной экономики создается посредством концепта автомобиля. Однако в соответствии с теорией блендинга метафоризация не исчерпывается проекцией из сферы-источника в сферу-мишень, а включает в себя формирование смешанных ментальных пространств, порождающих смыслы в самом процессе концептуальной интеграции. В данном случае речь идет о модели нескольких пространств (*many-space model*) с двумя исходными пространствами (*input spaces*), возникающим общим пространством (*generic space*) и смешанным пространством (*blended space*

or *blend*), вместо модели метафоры, состоящей из двух областей (*two-domain model*). В бленде «смешиваются» детали исходных пространств, в результате чего образуется качественно новая концептуальная структура, не зависящая от исходных. В рассматриваемом бленде осуществляется концептуальная интеграция двух исходных ментальных пространств, в котором структуры и функции двух сложных механизмов сопоставляются, профилируя интерпретацию глобальной экономики не с точки зрения финансовых рынков или производственных процессов, а в автомобильных терминах. Вид выбранного автомобиля (серебристый внедорожник) отсылает к предметам роскоши, образуя ментальный образ очень дорогого, мощного, элегантного автомобиля, но с большим расходом топлива, часто называемым «пожирателем бензина».

Мировая экономика концептуализируется как мощная и привлекательная сила, однако не рационально использующая ресурсы и технологии. Концептуальная эмерджентная структура, в которой экономика мыслится в терминах особенностей автомобиля, образует блендинг концептов, запускающий развитие идеи П. Кингснорфа, в результате которого множественные концептуальные пространства могут пересекаться, образуя разные ассоциации, например, отсутствие корреляции между привлекательными эстетическими ценностями и инженерной обоснованностью большого потребления топлива и, соответственно, вредных для экологии выбросов, а также необходимостью пере проектирования системы управления двигателем (т. е. эквивалента ядра экономических решений) путем установки конвертера. В статье П. Кингснорфа утверждается, что идея защиты экологии сегодня равносильна именно такому конвертеру: на самом деле, капитализм не заинтересован в сохранении

окружающей среды за счет сокращения чрезмерного использования природных ресурсов. Вместо этого фокус внимания смещается на разработку новых технологий. Роль экологических движений в пространстве брендинга концептуализируется как фальшивая и неэффективная, способствующая техническому прогрессу, а не защите окружающей среды. Как видим, несмотря на то, что первоначальная проекция носит метафорический характер, пространство брендинга обладает каузально-собы-

тийной структурой, не выводимой из пространства-источника.

По своей природе данный способ создания и интерпретации стилистической выразительности предполагает привлечение основных когнитивных и творческих способностей человека. При этом происходит активное приращение эмоциональной составляющей, которая способствует созданию большей выразительности языковой единицы и усилению воздействующего эффекта высказывания.

Список литературы

1. Кузьмина Н. А. Интертекст: тема с вариациями. Феномены языка и культуры в интертекстуальной интерпретации. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: URSS, 2011. – 272 с.
2. Потебня А. А. Эстетика и поэтика. – М.: Искусство, 1976. – 614 с.
3. Рубакин Н. А. Психология читателя и книги: Краткое введение в библиологическую психологию. – М.: Книга, 1977. – 264 с.
4. Fauconnier G. Conceptual Integration [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ifi.unizh.ch/ailab/people/lunga/Conferences/> (дата обращения: 14.10.2020).
5. Kingsnorth P. Dark Ecology [Электронный ресурс]. – URL: <https://orionmagazine.org/article/dark-ecology/> (дата обращения: 14.10.2020).

УДК 811.133.1'37+811.161.1'37+398

Полянская Людмила Павловна

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры французского и немецкого языков, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, Ludmilapl50@mail.ru

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ФРАНЦУЗСКИХ И РУССКИХ ПОСЛОВИЦ О ЖЕНЩИНЕ

В статье описываются французские пословицы с компонентом *femme* и русские пословицы с компонентами *женщина*, *жена*, *баба*; рассматривается этимология этих лексем и их современное значение; выявляются оттенки положительной и отрицательной оценки женщины во французском и русском языках; устанавливаются лингвистические и культурно-специфические причины выявленных сходств и различий.

Ключевые слова: французский язык, русский язык, пословицы, *femme/женщина*, *жена*, этимология, семантика, положительная оценка, отрицательная оценка.

Polyanskaya Ludmila Pavlovna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of French and German languages, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, Ludmilapl50@mail.ru

ON SOME FEATURES OF FRENCH AND RUSSIAN PROVERBS ABOUT WOMEN

The paper examines French proverbs with the lexeme *femme* and Russian proverbs with the lexemes *zhenschina*, *zhena*, *baba*. The author focuses on the etymology of these lexemes and their

current usage, examines positive and negative connotations in the Russian and French languages as well as linguistic and cultural grounds for the revealed similarities and differences.

Keywords: French language, Russian language, proverbs, femme/woman, wife, etymology, semantics, positive connotations, negative connotations.

Пословицы и поговорки всегда привлекали внимание лингвистов как хранилище народной мудрости, отражение психологии и философии народа, воплощенных в языке. Сегодня к ним все чаще обращаются исследователи, работающие в рамках лингвокультурологии – активно развивающегося в последнее время направления лингвистики. Как известно, пословицы «характеризуются устойчивостью формы, емкостью содержания, метафоричностью образов, древностью происхождения. Ни в одной из форм языкового творчества народа с такой силой и так многогранно не проявляется его ум, так точно не отражается его история, быт, мировоззрение, как в пословицах» [17, с. 211]. В пословицах зафиксирован накопленный веками практический опыт народа, оценка определенных жизненных явлений [15, с. 37]. Истинность, правота пословицы никем не оспаривается, поэтому ее смысл признается имеющим безоговорочный авторитет [18, с. 42].

Пословицы иногда рассматриваются наряду с поговорками несмотря на то, что лингвисты, как правило, подчеркивают их структурно-семантические различия. Так, в «Словаре русского языка» С. И. Ожегова под поговоркой понимается «словосочетание, оборот речи (часто имеющий юмористический характер), отражающий какое-либо явление жизни, один из малых жанров фольклора; ...выражение преимущественно образное, не составляющее в отличие от пословицы, цельного предложения» [13, с. 707]. В «Словаре лингвистических терминов» О. С. Ахмановой поговорка определяется как «образное, иносказательное выражение, отличающееся от пословицы своей синтаксической незаконченностью» [1, с. 317],

в то время как пословица трактуется как «образное законченное изречение, имеющее назидательный смысл и, обычно, специфическое ритмо-фонетическое оформление» [1, с. 330].

Именно структурно-синтаксический критерий (формальная законченность предложения) был взят за основу при отборе материала для данного исследования, которое первоначально планировалось ограничить французскими и русскими пословицами со словами *femme* и *женщина (жена)*.

Как известно, сравнительно-сопоставительный анализ пословиц с тем или иным базовым компонентом в двух и более языках позволяет выявить ряд универсальных и специфических характеристик, свойственных менталитету народов, говорящих на этих языках. Выбор пословиц со словами *femme* и *женщина (жена)* объясняется, прежде всего, определенными различиями в этимологии этих слов и значительным сходством в их современном значении. Оба этих фактора тем или иным образом проявляются при анализе французских и русских пословиц с этими компонентами.

Во французском и русском языках данные лексические единицы появились приблизительно в один и тот же период (XI и XII вв.) в относительно схожем значении, но при этом в их изначальной форме и дальнейшем развитии имеется ряд интересных отличий.

Так, существительное *femme* впервые зафиксировано во французском языке в начале XI в. в значении «человеческое существо женского пола, которое зачинает и рождает детей; человеческая самка» («être humain du sexe qui conçoit et met au monde les enfants (sexe féminin); femelle de l'espèce humain») [26, с. 768].

Это значение восходит к греческим этимонам *rhoimai* («тот, кто рождает») и *foemina* – производному от *foetus* («плод, эмбрион»), которые трансформировались в латинском языке в слово *femina* («женщина»), перешедшее во французское *femme*. В словаре французской Академии 1694 года существительное *femme* фиксируется уже в двух своих значениях: «женщина» и «жена» (*celle qui a été mariée*) [22]. На русский язык слово *femme* переводится как (1) *женщина* и (2) *жена, супруга* [4, с. 380].

В русском языке первым появилось слово «жена» (XII в.). Г. А. Крылов утверждает, что это «общеславянское слово индоевропейской природы, когда-то имевшее значение „женщина“» [11, с. 182]. К его мнению присоединяется Н. М. Шанский, который считает, что это «общеславянское слово индоевропейского характера... того же корня, что и *генетика*, лат. *genus* „род“. Первоначальное **gena* > *жена* после изменения г в ж перед гласным переднего ряда е. Значение „жена“ вторично» [21].

Существительное *женщина* образовалось от слова *жена* в XIV в., когда в русском языке на базе основного словарного фонда начали формироваться существительные с суффиксом *-щина* [3, с. 186]. А. А. Потехня считал, что такие существительные иллюстрируют переход от отвлеченности к собирательности, а затем к единичности [16, с. 33]. По мнению А. В. Семенова, в древнерусском языке существовало лишь собирательное понятие «женьство», тогда как слово *женщина* в его современном значении вошло в широкое употребление только в XVI в. [18, с. 134].

В «Толковом словаре русского языка» под редакцией С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой приводятся два значения слова *женщина*: (1) «лицо, противоположное мужчине по полу, та, которая рождает детей и кормит их грудью» и (2) «лицо женского пола, вступившее в брачные отношения». В то же

время, слово *жена* трактуется как (1) «женщина по отношению к мужчине, с которым она состоит в официальном браке (к своему мужу)» и (2) «то же, что женщина (устаревшее, высокопарное)» [14].

Таким образом, мы видим, что, несмотря на ряд различий в происхождении, слова *femme* и *женщина (жена)* имеют сегодня схожие толкования во французском и русском языках.

Следует отметить, что совмещение значений *женщина* и *жена* во французском *femme* затрудняет, а в большинстве случаев делает невозможным разграничить пословицы с этим компонентом и проанализировать их семантические особенности отдельно. В этой связи представляется удачным и достаточно убедительным описание пословиц со словом *femme*, предложенное Жаком Пино в его работе «Французские пословицы и поговорки» («*Proverbes et dictons français*») [25]. Автор поместил их в раздел «Рецепты семейной жизни» («*Recettes de la vie familiale*»), в котором на основании пословиц и поговорок он рассуждает о проблемах создания семьи и особенностях супружеской жизни [25, с. 85–92].

Пино начинает свои размышления с перечисления недостатков женщины и жены, причем группирует их в «мелкие» и «серьезные». К «мелким» недостаткам женщины он относит кокетство (1) и бахвальство (2), стремление противоречить (3) и болтливость (4), доходящую до «физической невозможности хранить секрет» («*impossibilité physique de garder un secret*») (5):

1. *Jamais un miroir n'a dit à une femme qu'elle est laide.*

2. *Femme, qui trop se mire, peu file et trop s'admire.*

Dites à une femme qu'elle est jolie, et le diable le lui dira vingt fois.

3. *Ce que le baron aime, femme a en haine.*

4. *Où femme y a, silence n'y a.*

Deux femmes, un plaid, trois, un grand caquet, quatre, un grand marché.

5. *Ne dis à ta femme ce que celer tu veux.*

К «серьезным» недостаткам женщины и жены, по мнению Пино, относятся ханжество (6), притворство (7) и упрямство (8):

6. *Femmes sont à l'église saintes, en rues anges, à la maison diablasses.*

7. *Femme rit quand elle peut, et pleure quand elle veut.*

8. *La femme ne demande point que le temps se détende.*

Подводя итог перечисленным недостаткам, автор пишет лаконичное «bref» («короче») и приводит следующую пословицу (9):

9. *Le cerveau de la femme est fait de crème de singe et de fromage de renard* (букв.: *Мозг женщины сделан из обезьяньего крема и лисьего сыра*).

Казалось бы, после такой хлесткой пословицы можно было бы остановиться и перейти к положительным качествам жены и женщины, но Пино продолжает перечислять черты, которые он уже не оценивает как недостатки, а говорит о них как об общепризнанных особенностях женского характера. В его понимании, это жажда доминировать (10), которая нередко бывает удовлетворена (11), оскорбление чести мужа (12), глупость, которая, по мнению автора, часто сопутствует красоте (13):

10. *Femme veut en toute saison être dame en sa maison.*

11. *Ce que femme veut, Dieu le veut.*

12. *La femme a semence de cornes.*

13. *Belle femme, mauvaise tête, bonne mule, mauvaise bête.*

И затем Пино делает вывод, что лучше вообще не жениться («il vaut mieux ne pas se marier») (14), а уж если женился, то следует просить Бога забрать жену как можно быстрее («si on l'est, demander à Dieu de la faire au plus tôt mourir») (15):

14. *Se garde de femme épouser qui veut en paix se reposer.*

15. *Dieu aime l'homme quand il ôte sa femme.*

Однако, сделав столь неутешительный вывод, Пино переходит к рассуждениям по поводу женских достоинств, которые могут сделать семейную жизнь счастливой. Для начала он приводит подборку пословиц, в которых воспеваются «хорошая жена» («femme de bien») (16), мудрая (17), приветливая, приносящая радость своему мужу (18):

16. *Femme bonne vaut une couronne.*

Bonne femme, bon renom.

De bon arme est armé qui à bonne femme est marié.

17. *Femme prudente et bien sage est l'ornement du ménage.*

18. *La femme qui a soleil au visage n'est jamais nuit pour son mari.*

Затем Пино подчеркнуто серьезно («abandonnant le rire facile des plaisanteries usées») пишет о том, что именно жена определяет атмосферу в семье и может сделать мужа счастливым или несчастным («peut faire le bonheur ou le maleur de l'homme») (19):

19. *Une femme est la clef du ménage.*

Une femme fait le ménage ou le défait.

Далее автор начинает размышлять о том, что говорят пословицы по поводу выбора жены, и приходит к выводу, что здесь нельзя ни спешить, ни медлить (20) и выбирать жену следует не за красоту, а за другие достоинства (21):

20. *Qui en hâte se marie, à loisir se repent.*

21. *La beauté d'une femme est quand elle a la tête bien faite.*

Beauté sans bonté est comme vin éventé.

Заканчивая свои размышления по поводу выбора жены и ее роли в семейной жизни, Пино приводит пословицу *C'est trop belle chose quand l'homme et la femme s'entr'aiment*, которая может быть переведена в контексте его исследования как «прекрасно, когда муж

и жена любят друг друга», но семантически правильное будет перевод «прекрасно, когда мужчина и женщина любят друг друга».

Предложенный Жаком Пино обзор пословиц со словом *femme* в целом совпадает с нашим мнением, которое сложилось в процессе анализа корпуса примеров, собранных методом сплошной выборки из словарей французских пословиц и поговорок [2; 4; 23; 24]. Но, на наш взгляд, акцент, сделанный Пино на недостатках женского характера и в то же время лишь краткое упоминание положительных черт женщины и жены, недостаточно объективны. Так, нами было выявлено немало пословиц, в которых воспеваются скромность и добродетель (22), находчивость и смекалка (23), кротость и доброта французской женщины (24):

22. *La femme sans pudeur cesse d'être une femme.*

La femme doit avoir la vertu dans son cœur, et sur son front la pudeur.

23. *Femme avec un de ses cheveux tire plus fort que quatre bœufs.*

Tout prospère sous la main d'une femme active et soigneuse.

24. *L'empire de la femme est un empire de douceur, d'adresse et de complaisance.*

Следует отметить, что проанализированные нами пословицы с компонентом *femme* свидетельствуют о том, что французы при оценке женского характера и роли женщины в жизни мужчины достаточно благодушно и с юмором говорят об этом. Так, например, в пословицах с мягким юмором упоминается умение женщин манипулировать мужчинами при помощи макияжа и туалетов (25), упрямство и несговорчивость женщин (26), их любопытство (27) и неуемная болтливость (28), но говорится об этом шуточно, с использованием игры слов (29) и подтекста (29):

25. *Le maquillage est le truc que les femmes utilisent pour que les hommes ne*

puissent pas lire entre les lignes.

26. *Pourquoi contredire une femme? Il est tellement plus simple d'attendre qu'elle change d'avis!*

27. *Si les femmes se doutaient qu'il y a quelque chose de curieux au ciel, elles trouveraient une échelle pour aller voir ce que c'est.*

28. *Il y a mille inventions pour faire parler les femmes, mais pas une seule pour les faire taire.*

29. *Les hommes ont toujours raison, mais les femmes n'ont jamais tort.*

La femme est l'avenir de l'homme, alors madame, revenez demain.

30. *La femme est une nécessité pour l'homme. On ne peut pas toujours se plaindre que du gouvernement.*

Il y a des femmes qui n'aiment pas faire souffrir plusieurs hommes à la fois, qui préfèrent s'appliquer à un seul: ce sont les femmes fidèles.

Анализ русских пословиц со словами *женщина* и *жена* выявил ряд важных, на наш взгляд, особенностей. Первое, что обращает на себя внимание, это немногочисленность пословиц с компонентом *женщина* и большое количество – со словом *жена* [5; 10; 20]. Второе: в тех словарях, где имеет место тематическая группировка, пословицы со словом *женщина* идут в связке с пословицами со словом *баба* [10, с. 286–289], а в «Пословицах русского народа» В. И. Даля они помещены в раздел, который так и озаглавлен: «баба – женщина» [4, с. 272–276].

Известно, что существительное *баба* возникло в детской речи путем удвоения слога *ба* и первоначально означало «бабушка» (ср. со словами *мама*, *nana*) [21]. Вторичное его значение «женщина» было свойственно только грубо-просторечному языку [11, с. 23]. В толковых словарях В. И. Даля и С. И. Ожегова приводится также значение «замужняя крестьянка» (с примечанием «устаревшее»), а значение «женщина вообще» сопровождает-

ся пометками «просторечное, обычно пренебрежительное» [4] и «разговорное, вульгарное» [14]. Однако в толковом словаре А. П. Евгеньевой находим новые оттенки значения слова *баба*, которые появились в современном русском языке: «оттенок фамильярного одобрения» и «простая, необразованная женщина» [8], а словаре Т. Ф. Ефремовой добавляется еще и «шутливый оттенок» [9].

В проанализированных нами пословицах слово *баба* употребляется во всех перечисленных оттенках значения, но чаще всего оно не имеет каких-либо специфических коннотаций и является синонимом слова *женщина*.

Представляется несколько странным тот факт, что сегодня из множества пословиц со словом *баба* чаще всего употребляются *кураца не птица, баба не человек; баба с возу, кобыле легче; у бабы волос долог, ум короток* и несколько подобных им, т. е. имеющих пейоративное значение. Однако в своих пословицах русский народ наряду с отрицательными чертами женского характера, отмечал многие положительные качества женщины. Например, такие как смекалка и находчивость (*из воды да из мучицы баба пироги печет; баба скачет и задом и передом, а дело идет своим чередом*), ее умение и способность делать все, в чем возникает необходимость (*у нас и баба зауряд в рекруты идет*), ее сообразительность (*баба с печи летит, семьдесят семь дум передумает*), заботливость (*шла баба из заморья, несла кузов здоровья, тому сему кусочек, тебе весь кузовочек*), трудолюбие (*не прядет мужик, да без рубахи не ходит, а баба прядет, да не по две вдруг носит*), выносливость (*баба по бору ходила, трое лапти износила*).

К наиболее часто упоминаемым в русских пословицах негативным чертам женского характера можно отнести болтливость (*не ждет баба спро-*

са, сама все расскажет; баба бредит, да кто ж ей верит), упрямство (*бабе хоть кол на голове теши; стели бабе вдоль – она меряет поперек*), хитрость (*баба и черта перехитрит*), лживость (*кто бабе поверит, трех дней не проживет*), непостоянство (*у бабы семь пятниц на неделе; у бабы семьдесят две увертки в день*). Оказалось, что в русском языке есть немало пословиц, где речь идет о пьянстве женщины: *нет такого зелья, как баба с похмелья; пьяная баба свиньям прибава; баба пьяна – вся чужа* и т. п.

Необходимо отметить, что обнаруженные нами немногочисленные пословицы с компонентами *женщина* либо *женский* рисуют достаточно полный и рельефный портрет женщины с присущими ей достоинствами и недостатками, причем с некоторым перевесом в сторону последних. Так, основываясь на материале пословиц, можно сделать вывод, что русские женщины умны (*женский ум лучше всяких дум*), эмоциональны (*женское сердце что котел кипит*), напористы (*женское слово что клей пристаёт; женская лесть без зубов, а с костями сглохнет*), хитроумны (*женский обычай – слезами беде помогать; женские слезы не вода, а невода*), привередливы (*на женский нрав не угодишь; на женские причуды не напасешься*), болтливы (*женщина без разговора, что двор без забора*).

И наконец, русские пословицы с компонентом *жена*. В словаре В. И. Даля приводится более двухсот таких пословиц с самым широким спектром значений от пейоративного до хвалебного [5]. Обращает на себя внимание тот факт, что в целом ряде пословиц мы находим следы домостроевских традиций, согласно которым замужняя женщина из народа должна была жить взаперти, быть «чистой и послушной», молчаливой и трудолюбивой, во всех делах советоваться с мужем и не до-

пускать никаких «вольностей» [7]. Это такие пословицы, как *доброй жене домошество не мука; воля и добрую жену портит; дал муж жене волю – не быть добру; жене спускать, так в чужих дворах ее искать* и им подобные. Более того, во многих пословицах мужьям дается совет бить жену, поскольку супруг как глава дома должен был учить и воспитывать не только детей, но и жену, тогда «все будет споро, и всего будет полно» [7]: *жену не бить, и милому не быть; чем больше жену бьешь, тем щи вкуснее; шубу бей – теплее, жену бей – милее; бей жену к обеду, а к ужину опять без боя за стол не сядь* и т. д.

Можно предположить, что такое отношение к жене объясняется тем, что на Руси разводов практически не было, поскольку они расценивались как дело безнравственное и хлопотное [12, с. 311], в связи с чем семейные узы превращались в оковы, а жена становилась обузой. Об этом свидетельствуют многочисленные пословицы: *жена не сапог (не лапоть), с ноги не скинешь; жена не рукавица, с руки не сбросишь (за пояс не заткнешь); жена не седло, со спины не сымешь; жена не гусли: поиграв, на стену не повесишь* и им подобные. Не последней причиной жесткого обращения с женой мог быть ее скверный характер. В частности, существует немало пословиц, где в подчеркнуто негативной форме упоминается злая жена: *злая жена сведет мужа с ума; лучше жить со змеєю, чем со злой женою; от злой жены одна смерть спасает да пострижение; перед злой женою сатана – младенец непорочный* и др.

Однако справедливости ради следует отметить, что в целом ряде русских пословиц роль и место жены в доме и семье оцениваются достаточно высоко, например: *чем умнее жена, тем сильнее семья; без жены дом – содом; без мужа, что без головы, без жены, что без ума; муж голова, жена душа; с доброй же-*

ной горе – полгоря, а радость вдвойне и т. п. Кроме этого, было выявлено множество пословиц, где «качества» жены напрямую определяются достоинствами или недостатками ее мужа: *у умного мужа и глупая жена досужа; у плохого мужа жена всегда дура; у умного мужа жена выхолена, у глупого по будням затаскана; птица крыльями сильна, жена мужем красна* и им подобные.

Но каковы бы ни были законы и правила, предписанные «Домостроем», русская женщина далеко не всегда им следовала, о чем говорят многочисленные пословицы, наподобие таких: *и муж не знает, где жена гуляет; не всякую жена мужу правду сказывает; муж в дверь, а жена в Тверь; жена взбесилась и мужа не спросилась; чего жена не любит, того мужу век не едать; муж пьет, жена горюхи бьет; жена верховодит, так муж по соседям ходит* и др.

И все-таки, несмотря ни на что, до нашего времени дошли пословицы, в которых отношения мужа и жены оцениваются как союз любящих и понимающих друг друга мужчины и женщины: *муж и жена – одна сатана; где муж, там и жена; всякому мужу своя жена милее; не надобен и клад, коли у мужа с женой лад; промеж мужа и жены нитки не передернешь* и т. п.

Подводя итоги нашего исследования, уточним, что логика рассмотрения пословиц основывалась на выявлении культурно-специфических причин, позволяющих выявить сходства и различия во французском и русском языках, а также на определении положительной и отрицательной оценок, которые выражаются в пословицах о женщине. В результате проведенного анализа было установлено, что во многом оценка особенностей женского характера во французских и русских пословицах схожа. Среди отрицательных черт в обоих языках выделены болтливость, упрям-

ство, хитрость, тогда как положительными чертами и русских, и французских женщин признаются скромность и добродетель, смекалка и находчивость. В обоих языках обнаружены пословицы, характеризующие женщину с диаметрально противоположных сторон, например, в одних она глупа, в других – умна и мудра. В то же время, были выявлены некоторые отличия в характеристиках французских и русских женщин, отраженные в пословицах. Так, французская женщина много внимания уделяет туалетам и макияжу, она кокетлива, хвастлива, но при этом кротка, добра и приветлива. Русскую женщину, судя по пословицам, отличают привередливость, непостоянство, лживость, но при этом она эмоциональна, находчива, трудолюбива и вынослива.

Совсем иная картина вырисовывается при сопоставлении пословиц с компонентом *жена* (фр. *femme*), в которых выявляются множественные различия, касающиеся самых разных сторон семейной жизни. Если во французском языке существует немало пословиц, в которых говорится о доминирующей роли жены в доме, о ее капризности и своеволии, то в русском языке выявлено большое количество пословиц о подчиненной роли жены в семье, о ее зависимости от мужа. Пренебрежительное отношение к жене не могло не сказаться на характере женщины и ее поведении, о чем свидетельствуют многочисленные пословицы о злой и пьяной жене, в то время как во французском языке не было обнаружено ни одной пословицы со словами *méchante* (злая) и *ivre* либо *soûle* (пьяная).

Культурно-специфические различия в оценке женщины в русских и французских пословицах прослеживаются не только на семантическом уровне, они проявляются также на уровне лексики. Так, например, сравнение женщины с нечистой силой в русском языке бо-

лее частотнее и разнообразно, поскольку в пословицах употребляются три лексических единицы: черт (*баба бредит, да черт ей верит*), бес (*баба да бес, один у них вес*), сатана (*в людях ангел, не жена, дома с мужем – сатана*), тогда как во французском – одна (*le diable*) (*la femme serait un ragoût suave si le diable n'y mettait ni sel ni poivre; quand le diable n'y peut rien, il délègue une femme*).

В сравнениях с животными, которые были обнаружены в пословицах, также прослеживаются некоторые лексико-семантические различия, например, во французских пословицах женщина сравнивается с хитрой лисой (*le renard est rusé, mais la femme l'est davantage*), птицами с их ярким оперением (*les femmes sont des oiseaux qui changent de plumage deux ou trois fois par jour*), даже с цветами (*les femmes sont des fleurs plus ou moins naturelles*). В то же время в русских пословицах женщина может сравниваться с кошкой (*кошка да баба всегда в доме, а мужик да собака всегда во дворе*) или с курицей (*не петь куре петухом, не владеть бабе мужиком*). Даже, казалось бы, в схожих по смыслу пословицах выявляются национальные особенности, например, русское *табак да баня, кабак да баба – только и надо* и французское *femmes et vins attrapent les plus fins* (букв. «женщины и вина ловят самых утонченных»).

Итак, проведенное нами исследование показало, что, несмотря на определенное сходство в положительной и отрицательной оценке женщины, в русских и французских пословицах существуют множественные отличия, которые находят свое объяснение как в лингвистических причинах, так и в этнокультурной специфике французского и русского народа.

Список литературы

1. *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 596 с.
2. *Брюзгина Н. К.* Французско-русский словарь пословиц и поговорок. – М.: Медиа-Пресс, 2007. – 384 с.
3. *Виноградов В. В.* Исследования по русской грамматике: Избранные труды. – М.: Наука, 1975. – 562 с.
4. *Гак В. Г.* Новый большой французско-русский фразеологический словарь / [В. Г. Гак, Л. А. Мурадова, И. А. Будницкая и др.]; под ред. В. Г. Гака. – М.: Русский язык Медиа, 2005. – 1624 с.
5. *Даль В. И.* Пословицы русского народа: в 2 т. – М.: Художественная литература, 1984. – Т. 1. – 443 с.
6. *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. – Т. 1. А–З [Электронный ресурс]. – URL: <https://runivers.ru/lib/book3178/10117/> (дата обращения: 22.02.2021).
7. Домострой: нормы семейной жизни на Руси [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.culture.ru/materials/254777/domostroi-normy-semeinoi-zhizni-na-rusi> (дата обращения: 22.02.2021).
8. *Евгеньева А. П.* Толковый словарь [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.вокабула.рф/словари/толковый-словарь-евгеньевой> (дата обращения: 22.02.2021).
9. *Ефремова Т. Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Электронный ресурс]. – М.: Русский язык, 2000. – URL: <https://www.efremova.info/> (дата обращения: 22.02.2021).
10. *Зимин В. И., Спиринов А. С.* Пословицы и поговорки русского народа: большой объяснительный словарь. – 4-е изд., стер. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 590 с.
11. *Крылов Г. А.* Этимологический словарь русского языка. – СПб.: ООО «Полиграф-сервис», 2005. – 432 с.
12. *Миронов Б. Н.* Социальная история России периода империи (XVIII – начало XX в.): Генезис личности, демократической семьи, гражданского общества и правового государства: в 2 т. – 2-е изд., испр. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2000. – Т. 1. – 548 с.
13. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка. – М.: Оникс, 2007. – 1328 с.
14. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Азъ, 1994. – 907 с.
15. *Пермяков Г. Л.* Основы структурной паремиологии. – М.: Наука, 1988. – 236 с.
16. *Потебня, А. А.* Из записок по русской грамматике [Электронный ресурс]. – URL: <http://e-heritage.ru/ras/view/publication/general.html?id=46001894> (дата обращения: 22.02.2021).
17. Русские паремии: новые формы, новые смыслы, новые аспекты изучения: коллективная монография / науч. ред. Т. Г. Никитина. – Псков: ПГПУ, 2008. – 238 с.
18. *Селиверстова Е. И.* Пространство русской пословицы: постоянство и изменчивость. – СПб.: МИРС, 2009. – 269 с.
19. *Семенов А. В.* Этимологический словарь русского языка. – М.: Юнвес, 2003. – 704 с.
20. *Федоров А. И.* Фразеологический словарь русского литературного языка. – 3-е изд., испр. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 878 с.
21. *Шанский Н. М.* Этимологический онлайн-словарь русского языка [Электронный ресурс]. – URL: <https://lexicography.online/etymology/shansky/> (дата обращения: 22.02.2021).
22. Etymologie: français, latin, grec, sanskrit [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.sites.google.com/site/etymologielatingrec/home/f/femme> (дата обращения: 22.02.2021).
23. *Maloux M.* Dictionnaire des proverbes, sentences et maximes. – Paris: Larousse, 1992. – 628 p.

24. *Montreynaud F., Pierron A., Suzzoni F.* Dictionnaire de proverbes et dictons. – Paris: Le Robert, 2010. – 759 p.

25. *Pineaux J.* Proverbes et dictons français. – Paris: Presses Universitaires de France, 1979. – 128 p.

26. *Robert P.* Le Petit Robert 1: Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. – Paris: Le Robert, 1992. – 2171 p.

УДК 85-25

Раубо Ксения Витальевна

старший преподаватель кафедры китайского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, ksraubo@gmail.com

СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ КОНСТРУКЦИИ ПАССИВНОГО ЗАЛОГА В СОВРЕМЕННОМ КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются особенности построения предложения китайского языка с конструкцией пассивного залога. Анализируются основные формы пассивности в китайском языке, приводятся формулы и примеры употребления данных конструкций.

Ключевые слова: китайский язык, грамматика, пассивный залог, условно-пассивная форма, формальный пассив, лексический пассив, показатели пассивного залога.

Raubo Kseniya Vitalievna

Senior Lecturer of the Department of Chinese Language, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, ksraubo@gmail.com

SPECIFIC OF USING THE PASSIVE VOICE CONSTRUCTION IN MODERN CHINESE LANGUAGE

In this article, the author considers cases of using the passive voice constructions in modern Chinese language. The author analyzes all the common passive voice constructions in Chinese language, also gives the main formulas and the examples of using the passive voice constructions.

Keywords: Chinese language, grammar, the passive voice, the notional passive form, the formal passive, the lexical passive, the passive voice indicators.

В статье используются материалы на китайском и английском языке, перевод которых выполнен автором. Целью работы является выявление способов построения предложения с пассивным залогом в китайском языке, а также особенностей его выражения.

Современные отечественные и зарубежные исследователи китайского языка наряду с традиционными методами все чаще начинают применять функционально-семантический подход анализа языковых явлений. Что, в свою очередь, открывает возможность для сопоставительного анализа грамматических структур в различных языках [5, с. 205].

Долгое время считалось, что категория пассивного залога представлена в китайском языке гораздо, чем в английском и русском. Что объясняется, в первую очередь, тем, что слова в китайском языке образуются не морфологическим путем, но путем синтаксических изменений в предложении, что делает его зависимым от общего контекста, а не от грамматической формы слова [6, p. 32].

Классическим грамматическим маркером пассивного залога китайского языка считается соглагол 被 *bèi*, который производит инверсию объекта действия в позицию субъекта, таким об-

разом объект становится действующим лицом, а субъект, наоборот, – пассивным и даже может быть опущен.

В китайском языке пассивный залог с маркером 被 bèi выражается только тогда, когда это необходимо. Однако существует еще много способов выражения пассивного залога в китайском языке, которые встречаются намного чаще [7, p. 15; 8, p. 226].

Существуют три основные формы выражения пассивности в китайском языке: условный пассив, формальный пассив, лексический пассив (см. рис.). Как уже было отмечено ранее, наиболее традиционной формой считается построение конструкции с союзом 被 bèi, которая относится к *формальному пассиву*. Стоит отметить, что кроме союза 被 bèi могут использоваться

другие союзы, выражающие пассив, например: 叫 jiào / 教 jiào, 给 gěi или 让 ràng. Тон предложения с формальным пассивом будет повествовательным.

Наиболее частое выражение пассивного залога носит название *условного пассива*. В таких предложениях не имеется формального маркера пассивности, а их тон будет носить пояснительный оттенок.

Третья форма пассивного залога называется *лексическим пассивом*. Она образуется путем употребления глагола, который указывает, что предшествующий ему субъект является получателем действия (а не исполнителем), за которым следует номинальный вербальный объект. Тон подобных предложений чаще всего будет иметь формальный оттенок.

Условный пассив	Формальный пассив	Лексический пассив
<ul style="list-style-type: none"> • объект + предикат • 问题解决了。 	<ul style="list-style-type: none"> • объект + 被 + (субъект) + предикат • 问题终于被解决了。 	<ul style="list-style-type: none"> • объект + глагол + предикат • 问题得到解决了。

Рис. Три формы пассивного залога китайского языка

Как уже было отмечено ранее, условный пассив – одна из форм пассивного залога в китайском языке. Подобная конструкция характерна именно для языков с неморфологической системой словообразования, к которым относится китайский. Формулу данной конструкции довольно легко запомнить, так как в ней в большинстве случаев присутствуют лишь объект и предикат.

信寄走了。 Xìn jì zǒu le. Письмо было отправлено.

裙子买好了。 Qúnzi mǎi hǎo le. Юбка была куплена.

Несмотря на отсутствие маркеров пассивности, конструкция так проста, что практически не оставляет возможности неправильного ее толкования [4, с. 193]. Условный пассив избегает пассивных маркеров, полагаясь на способность собеседника воспринимать и выстраивать адекватную коммуникацию. По существу, при использовании условного пассивного залога первоначальный объект глагола смещается в начало предложения. Это видно из следующих примеров.

Активный залог	Активный залог с инверсией объекта	Условный пассивный залог
<p>我已经寄了信了。 Wǒ yǐjīng jì le xìn le. Я уже отправил письмо. 我已经买了裙子了。 Wǒ yǐjīng mǎi le qúnzi le. Я уже купила юбку.</p>	<p>信我已经寄了。 Xìn wǒ yǐjīng jì le. Письмо я уже отправил. 裙子我已经买了。 Qúnzi wǒ yǐjīng mǎi le. Юбку я уже купила.</p>	<p>信已经寄了。 Xìn yǐjīng jì le. Письмо уже отправлено. 裙子已经买了。 Qúnzi yǐjīng mǎi le. Юбка уже куплена.</p>

Исходный объект становится субъектом и находится перед предикатом, частица 了 le указывает на изменение ситуации. Остальная часть предложения остается неизменной. Если опустить изначальный субъект 我 wǒ, то предложение примет форму условного пассива.

Термин «условный пассив» вытекает из того, что предложение после произведенных изменений приняло форму пассивного залога без введения пассивного маркера.

Являясь преобразованием из первоначальной конструкции «глагол + объект», условный пассивный залог дает неприемлемую смысловую связь между существительным и глаголом. Например, в следующем предложении:

信已经走了。Xìn yǐjīng zǒu le.
Письмо уже ушло (было отправлено) [3, с. 374].

Кроме того, глагол, особенно если он односложный, обычно должен включать какого-либо рода результативную морфему или дополнение, указывающее на соответствующие последствия действия или особенности, связанные с обсуждаемой ситуацией.

Это может принимать различные формы и обычно указывает на:

1) результат:

信收到了。Xìn shōu dào le. Письмо доставлено;

2) направление:

箱子放进去了。Xiāngzi fàng bù jìnqù le.
Ящик вставляется;

3) место:

这幅画儿挂在墙上了。Zhè fú huà er guà zài qiáng shàng le. Эта картина висит

на стене;

4) кратность:

那篇文章改了很多次了。Nà piān wénzhāng gǎi le hěnduō cì le. Та статья изменялась много раз;

5) длительность:

那场表演节目演了三个月了。Nà chǎng biǎoyǎn jiémù yǎn le sān gè yuè le. То представление проходило в течение трех месяцев;

6) образ действия:

书放得整整齐齐的。Shū fàng dé zhěngzhěngqí qí de. Книги стоят ровно.

Также дополнять такой односложный глагол может объект, имеющий семантическое отношение к теме высказывания:

那封信写了三张纸。Nà fēng xìn xiě le sān zhāng zhǐ. Письмо было написано на трех листах.

Некоторые глаголы несут в себе смысл результата:

理想实现了。Lǐxiǎng shíxiàn le. Мечта была осуществлена [9, p. 115].

Ключевой особенностью формального выражения пассивного залога в китайском языке является то, что глагол 被 bèi указывает на субъект не как на инициатора действия, выраженного глаголом-предикатом, а на получателя действия.

Без субъекта	С неопределенным субъектом	С определенным субъектом
那个警察被打伤了。 Nàgè jǐngchá bèi dǎ shāng le. Тот полицейский был ранен.	那个警察被人打伤了。 Nàgè jǐngchá bèi rén dǎ shāng le. Тот полицейский был ранен кем-то.	那个警察被小偷打伤了。 Nàgè jǐngchá bèi xiǎotōu dǎ shāng le. Тот полицейский был ранен вором.

В устной речи более формальный пассивный маркер 被 bèi может быть заменен на 叫 jiào / 教 jiào, 给 gěi или 让 ràng [1, с. 543]. В этих случаях субъект может быть либо определенным, либо неопределенным.

那个警察让人打伤了。 Nàgè jǐngchá ràng rén dǎ shāng le.	那个警察叫人打伤了。 Nàgè jǐngchá jiào rén dǎ shāng le.	
那个警察给人打伤了。 Nàgè jǐngchá jǐ rén dǎ shāng le.		Тот полицейский был ранен кем-то.
那个警察让人给打伤了。 Nàgè jǐngchá ràng rén gěi dǎ shāng le.		
那个警察叫人给打伤了。 Nàgè jǐngchá jiào rén gěi dǎ shāng le.		

Стоит отметить, что формальный пассив встречается только в повествовательных предложениях. По сравнению с условным выражением пассива, который может встречаться в любом типе предложения, формальное выражение пассива встречается только в по-

вествовательных предложениях, в которых описывается уже произошедший инцидент.

В следующих предложениях можно увидеть разницу между условным и формальным выражением пассива:

那天下午门撬开了。
Nà tiān xiàwǔ mén qiào kāi le.
那天下午们被撬开了。
Nà tiān xiàwǔmen bèi qiào kāi le.

В тот день после полудня дверь была взломана.

В тот день после полудня дверь взломали.

Еще одним различием между условным и формальным выражением пассива является смысл или контекст высказывания. Другими словами, условное выражение пассива обычно является объективным и может принимать дополнения положительного или отрицательного значения, формальное

выражение пассива имеет тенденцию передавать отрицательный смысл.

Исходя из того, что употребление формального пассива предполагает негативный исход события, из двух предложений, выражающих пассив, только предложение с негативным результатом будет приемлемым:

饭煮好了。Fàn zhǔ hǎo le. Еда готова.	× 饭被煮好了。Fàn bèi zhǔ hǎo le.
饭煮糊了。Fàn zhǔ hú le. Еда подгорела.	√ 饭被煮糊了。Fàn bèi zhǔ hú le. Еда подгорела.

Стоит отметить, что в императивах не используется маркер пассивности 被 bèi, поэтому применяются альтернативные маркеры выражения пассива:

别让开水给烫着。Bié ràng kāishuǐ gěi tangzhe. Не ошпарься кипяченной водой.

Еще один классический вариант формального пассива выражается с помо-

Объект + 为 + Субъект + 所 + Предикат

Как и в формальном, в лексическом пассиве субъект предложения является получателем действия. Образуется лексический пассив с помощью определенного набора глаголов, таких как 得到 dédào (обрести) 受到 shòudào (подвергнуться), 遭到 zāodào (испытать).

По сути, синтаксическая конструкция предложения с лексическим пассивом выглядит как классическая активная форма: Субъект + Предикат + Объект. Однако глагол, занимающий позицию предиката, без дополнительных маркеров пассивности меняет смысл высказывания таким образом, что субъект становится получателем действия, а объект – инициатором.

他得到朋友们的安慰。Tā dédào péngyǒumen de ānwèi. Он получил утешение от своих друзей.

Необходимыми условиями построения данного предложения являются:

- 1) глагол должен быть двусложным;
- 2) глагол не может принимать после себя дополнение.

Однако, приемлемая формулировка может быть достигнута путем добавления другого односложного глагола или определения:

щью конструкции 为...所 wèi...suǒ [2, с. 333]. За 为 wèi, как и за 被 bèi, следует субъект, в то время как 所 suǒ предшествует самому предикату. В этой формальной пассивной конструкции глагол может быть односложным или двусложным и не нуждается в каком-либо дополнении.

这位老师为他的学生所爱戴。

Zhè wèi lǎoshī wèi tā de xuéshēng suǒ àidài.

Этот преподаватель любим своими учениками.

表演员为剧场的观众所佩服。

Biǎo yǎnyuán wéi jùchǎng de guānzhòng suǒ pèifú.

Этот актер уважаем среди театральной аудитории.

他受到大家的惩罚。Tā shòudào dàjiā de chéngfá. Он был наказан всеми;

他的话受到人们的爱情。Tā dehuà shòudào rénmen de àiqíng. Его речь полюбилась людям;

我的办法得到姐姐的支持。Wǒ de bànfǎ dédào jiějie de zhīchí. Моя идея получила поддержку у старшей сестры.

В условном и формальном пассивном залоге важен именно результат действия, поэтому инициатор действия обычно не указывается. В лексическом пассиве, напротив, внимание фокусируется на инициаторе действия и степени, в которой это действие было выполнено. Без этого предложение теряет свой фокус [10, р. 486].

Инициатор действия и степень действия выражается через определение:

1) определение указывает на инициатора:

他受到老师的鼓励。Tā shòudào lǎoshī de gǔlì. Он получал поддержку от учителя;

2) определение указывает на степень действия, выраженного глаголом:

他受到很大的鼓励。Tā shòudào hěn dà de gǔlì. Он получал большую поддержку;

3) определение указывает и на инициатора, и на степень действия:

他受到老师很大的鼓励。Tā shòudào lǎoshī hěn dà de gǔlì. Он получал большую поддержку от учителя.

В лексическом пассиве используются

学生得到老师的鼓励。

Xuéshēng dédào lǎoshī de gǔlì.

学生遭到老师的批评。

Xuéshēng zāo dào lǎoshī de pīpíng.

他的办法受到人们的鼓励。

Tā de bànfǎ shòudào rénmen de gǔlì.

他的办法受到人们的反对。

Tā de bànfǎ shòudào rénmen de fǎnduì.

В лексическом пассиве, как правило, фигурируют двусложные глаголы (глагол «получить» + 到 dào), однако существуют альтернативные глаголы,

受伤 shòushāng

开除 kāichú

得救 déjiù

遇险 yùxiǎn

遭殃 zāoyāng

罹难 línàn

惹祸 rěhuò

глаголы, которые имеют свои семантические особенности. 得到 dédào обычно используется в положительном смысле, 遭到 zāodào – в отрицательном, а 受到 shòudào, как правило, носит нейтральный тон.

Ученик получал большую поддержку от учителя.

Ученик был раскритикован учителем (получил критику от учителя).

Его идея получила поддержку.

Люди были против его идеи.

используемые в лексическом пассивном залоге. Они построены по формуле (глагол + существительное) и их количество ограничено:

быть раненым, получить ранение;

быть уволенным;

получать помощь;

терпеть крушение, попадать в аварию;

потерпеть бедствие, пострадать;

погибнуть, быть убитым;

навлечь на себя несчастье, накликать беду.

Такие глаголы являются самодостаточными и не требуют после себя определения.

哥哥遇险了。Gēgē yùxiǎn le. Старший брат попал в аварию.

孩子受了伤。Háizi shòu le shāng. Ребенок поранился.

Таким образом, проанализировав особенности построения предложений китайского языка с конструкцией пассивного залога, можно сделать следующие выводы.

Конструкция пассивности представлена в китайском языке также, как в русском и английском языках. Ключевыми особенностями ее построения выступает изменение синтаксических ролей субъекта и объекта действия, ко-

торое достигается изменением позиции в предложении, часто сопровождаемой постановкой маркера пассивности, либо использованием глаголов специфического значения без замены мест субъекта и объекта действия, но с изменением их синтаксической роли.

Другими словами, пассивный залог в китайском языке, как и многие другие языковые явления, имеет собственную исключительную форму, которая, несомненно, отличается от привычных, присутствующих в русском и английском языках, что ни в коем случае не делает его менее выразительным.

Список литературы

1. Задоевко Т. П., Хуан Шуин. Основы китайского языка. Основной курс. – М.: Наука, 1986. – 720 с.

2. Карпека Д. А. Глагол и грамматические категории предикатов в современном китайском языке. – СПб.: Восточный экспресс, 2017. – 385 с.
3. Курдюмов В. А. Курс китайского языка. Теоретическая грамматика. – М.: Цитадель-трейд, 2006. – 576 с.
4. Макаренко Л. А. Связь преподавания иероглифики китайского языка как иностранного с выделением его базового элемента // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 9-2. – С. 192–195.
5. Соболева Ж. С. Построение и функционирование образовательного кластера в процессе непрерывного лингвистического образования (на примере преподавания китайского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 9-2. – С. 204–207.
6. Li Xiaodong. Language Differences and Their Reflection in the Lexical Semantics of Chinese and Russian Languages // Questions of Philology. – 2013. – Vol. 2 (14). – P. 30–34.
7. *Yip Po-Ching*. Intermediate Chinese: A Grammar and Workbook. – London: Routledge, 2012. – 637 p.
8. *Yip Po-Ching*. Chinese: A Comprehensive Grammar. – London: Routledge, 2015. – 656 p.
9. 汉字教程/张静贤, 梁彦民, 赵雪编者. – 北京: 北京语言大学出版社, 2012. – 174页.
10. 李德津, 程美珍 外国人实用汉语语法. – 北京: 纸质书, 2008. – 652页.

УДК 811.111

Сокольникова Татьяна Георгиевна*старший преподаватель кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, statty18@mail.ru***ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ФУТБОЛЬНЫХ КЛИШЕ**

В статье анализируются футбольные клише, рассматриваются особенности их перевода на русский язык и трудности, с которыми может столкнуться переводчик в процессе, а также автором предлагаются варианты их перевода.

Ключевые слова: термин, спортивная терминология, футбольный глоссарий, футбольные клише, устойчивые выражения, способы перевода, дословный перевод, эквиваленты.

Sokolnikova Tatiana Georgievna*Senior Lecturer of the Department of English Language, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, statty18@mail.ru***THE PECULIARITIES OF FOOTBALL CLICHÉS TRANSLATION**

The paper considers football clichés. The author analyzes the peculiarities of their translation into Russian, considers the difficulties the translator may face in the process and offers own translation options.

Keywords: term, sports terminology, football glossary, football clichés, idioms, translation methods, word-for-word translation, equivalents.

Изучая предметную сферу «Футбол», представляющий интерес не только для отечественные и зарубежные лингвисты приходят к мнению, что английский язык продолжает расширять футбольный терминологический аппарат, и для специалистов многих областей научного знания [3; 5; 8]. Пополнение терминосистемы происходит в том чис-

ле и за счет появления новых устойчивых выражений и клише, являющихся неотъемлемой составляющей футбольного дискурса. Несмотря на большое число исследований в этой области, сам базовый термин «клише» до сих пор не уточнен и функции клише в речи, а также особенности, связанные с их переводом, недостаточно изучены. В лингвистической теории приблизительно в том же значении употребляются следующие термины: речевые стереотипы, идиомы, фразеологизмы, штампы, групповые шаблоны и т. д. [1].

Клише – речевой оборот, шаблонная фраза, речевой штамп, легко воспроизводимые в определенных условиях и контекстах. Клише являются готовыми речевыми формулами, способствующими облегчению процесса коммуникации и соответствующие психологическим стереотипам. Автор статьи под клише понимает стандартные, устойчивые фразы, используемые человеком с регулярной повторяемостью в однотипных ситуациях.

В футбольной среде клише используются довольно много и часто. Их можно встретить в комментариях к футбольным матчам, в интервью спортсменов и тренеров, в газетных статьях, а также в речи болельщиков. Общение между ними характеризуется выражением их непосредственного отношения к происходящему на поле и спонтанностью высказываний, а не тщательным подбором слов и построением фраз.

Многие считают, что чрезмерное употребление клише комментаторами и футболистами, тренерами и фанатами демонстрирует их бедный словарный запас и слабое воображение. Однако мы убеждены, что клише, являясь неотъемлемой частью языка этой популярной игры, определенно приносят некий колорит, эмоциональную окраску и даже юмор в мир футбола.

Исследуя речь футбольных комментаторов, Э. В. Лихачев утверждает, что умение воспринимать и использовать разговорные универсалии, клише, фразеологизмы и идиомы экспрессивного характера облегчает передачу чувств, эмоций и переживаний в процессе футбольного комментария [6].

И. В. Болховитянов рассматривает лингвокультурологический аспект передачи таких устойчивых выражений в футболе. Он считает, что клише и идиомы приобретают большое значение в процессе коммуникации людей, являющихся носителями разных языков и культур. В связи с незнанием ряда клишированных фраз вполне возможно полное или частичное непонимание той информации, которую пытается донести собеседник [2].

В связи со всем вышесказанным встает вопрос об адекватной передаче таких сочетаний на язык перевода. Материалом исследования для статьи послужили футбольные клише, отобранные из специализированного сайта languagecaster.com, который предназначен для студентов, изучающих английский язык и интересующихся футболом (Learn English Through Football), и содержит огромное количество языковой информации, представленной глоссарием, подкастами и форумами.

В статье анализируются некоторые устойчивые выражения, рассмотрены особенности перевода футбольных клише на русский язык и трудности, с которыми может столкнуться переводчик в процессе, а также предложены варианты их перевода.

Иногда значение клише понятно или крайне очевидно. Например, **football is a game of two halves** означает, что, если судьба матча кажется уже решенной, все равно необходимо продолжать играть до конца, так как история показывает, что даже, казалось бы, в безнадежных ситуациях командам удавалось

одержать победу, если они не сдавались и проявляли характер.

Но чаще бывает, что первоначальное значение клише сложно понять. Как, к примеру, игрок может выложиться на 110 %, если 100 % – это максимум? Клише **to give 110 %** (выложиться на 110 %) означает, что игроки очень старались выиграть матч. Иногда можно даже услышать, как тренер говорит, что его команда выложилась на 200 %, когда он считает, что она отдала все силы. Обратимся к примеру:

(1) *The manager was happy that his players had tried hard – he felt they had given 110 %* (<http://languagecaster.com>). – Тренер был рад тому, насколько сильно игроки старались, как будто они выложились на 110 %.

Первая проблема, возникающая в связи с использованием клише, – это распознавание их в тексте или речи оригинала. Клише представляют собой единый образ и их следует рассматривать как единую лексическую единицу, единое целое. Пословный перевод клише может привести к искажению смысла или полному его отсутствию в переводе [7].

Некоторые футбольные клише действительно легко поддаются переводу. Например, популярное выражение **to play to the whistle** (играть до финального свистка) означает продолжать играть до тех пор, пока не услышишь свисток главного судьи об окончании матча. Это клише используется довольно часто, особенно на тренировках юных начинающих футболистов, чтобы научить их игре и, хотя это не правило, но считается очень хорошим советом. Дословный перевод данного клише оправдан и понятен всем, даже не слишком разбирающимся в футболе. Например:

(2) *Unfortunately, the Spurs and Brazilian goalkeeper did not play to the whistle in his team's defeat against Manchester United at Old Trafford last*

weekend. The keeper threw down the ball as he felt that it was a free kick after the opposing striker Nani had handled the ball. However, the referee had not blown his whistle for a foul and so the MU player kicked the ball into the empty net. Of course, there are those who say Nani did not play to the spirit of the game while others blame the keeper for not playing to the whistle (<http://www.manutd.com>). – К сожалению, вратарь сборной Бразилии и «Тоттенхэма» не отыграл до финального свистка, и его команда проиграла на прошлой неделе «Манчестер Юнайтед» на стадионе «Олд Траффорд». Голкипер выбросил мяч, так как подумал, что был назначен штрафной, после игры рукой соперника (Нани). Однако арбитр не поставил штрафного, и игрок «МЮ» забил мяч в пустые ворота. Конечно, многие говорят, что Нани поступил некрасиво, но и многие винят голкипера, что не играл до свистка.

Выражение **to park the bus** (припарковать автобус) пошло, как многие считают, от Жозе Моуринью, в первом его сезоне у руля главного тренера «Челси». Так он охарактеризовал тактику «Тоттенхэма», которая была слишком защитной в матче между двумя лондонскими клубами несколько лет назад. Клише **to park the bus** означает выбор сверхзащитной тактики, когда много игроков команды находятся за линией мяча и не предлагают никакой атакующей игры, представляя собой автобус перед воротами. При такой тактике почти невозможно забить, а выражение используется для описания плохой, скучной защитной игры. Обратимся к примерам:

(3) *Sunderland were accused of parking the bus and making no attempt to win the game* (<http://www.cityam.com>). – Игроков «Сандерленд» обвинили в том, что они «поставили автобус» перед воротами и не пытались выиграть матч.

(4) *This week's Champions League semi-finals were not very exciting and*

Barcelona have accused Chelsea of playing very negatively, of 'parking the bus' in front of goal (<http://www.chelseafc.com>). – На этой неделе полуфинальные матчи в Лиге Чемпионов были не такими зрелищными. А «Барселона» обвинила «Челси» в том, что они «поставили перед своими воротами автобус», то есть выбрали сверхзащитную тактику.

В первом примере нами использовался дословный перевод, который понятен лишь узкому кругу лиц, посвященных в эту игру. Во втором предложении мы добавили к дословному переводу комментарий, сделав его понятным для широкой аудитории.

Чтобы перевести следующие терминологические клише необходимо прибегнуть к описательному способу перевода. Например, выражение **to pepper the goal** (усеять/усыпать ворота моментами) используется, когда необходимо отметить, что команда регулярно била по воротам и имела очень много моментов и шансов забить:

(5) *Tottenham peppered the West Brom goal but could not find a way past the keeper* (<http://languagecaster.com>). – «Тоттенхэм» усыпал ворота «Вест Бромвича» моментами, но так и не сумел забить.

Кажется, что нет логического объяснения фразе **to work (run) one's socks off**, которая используется, когда команда или игрок очень стараются в течение всего матча, бьются до конца и не сдаются. Она может быть применима для таких центральных полузащитников, как Стивен Джеррард и Рой Кин, которые отдавали все силы, чтобы вернуть свою команду в игру.

В некоторых случаях наиболее эффективен прием перифразы. Так, например, буквальный перевод клише **men against boys** (мужчины против мальчиков) абсолютно невозможен, поскольку даже из микротекста в рамках словосочетания ясно, что речь идет не о «мальчиках», а о профессиональных

футболистах, и слово «мальчики» здесь вообще стилистически неприемлемо. Слово **men** используется для описания игроков более опытной команды по сравнению с **boys** (игроками неопытной команды) или для обозначения существенной разницы в классе соперников. В английском языке слово **boys** часто употребляется фигурально.

(6) *The 2009 Champions League semi-final second leg at The Emirates was described by the British media as being a game of men against boys as the more experienced Manchester United easily defeated the inexperienced Arsenal team* (<http://languagecaster.com>). – Второй матч в полуфинальной серии Лиги Чемпионов 2009 между «Арсеналом» и «Манчестер Юнайтед» на «Эмирейтс» был описан британской прессой как «избиение младенцев», так как более опытный «МЮ» с легкостью разгромил «зеленый» Арсенал.

Самый распространенный способ перевода клише – это подбор аналогичных соответствий или эквивалентов в языке перевода, особенно когда требуется передача фигурального значения. В русских эквивалентах зачастую дается иной образ, чем в соответствующих единицах на английском языке. Поэтому переводчику необходимо знать, какие эквивалентные ему выражения используются в языке перевода.

Например, конкретного значения прилагательного **sweet**, которое могло бы подойти для перевода в контексте спортивной тематики, не существует. Однако можно предположить, что термин **sweet strike** пришел в английский язык благодаря комментаторам, которые хотели высказать свое полное удовлетворение от действий футболиста, демонстрирующего высокий уровень профессионализма.

Клише **a sweet strike** обычно используется тогда, когда игроку удается ударить по мячу так, как он задумал.

Словосочетание может переводиться как «фантастический удар», возможно «удачно произведенный удар с лёта, не берущийся мощный удар или великолепно исполненный штрафной». Выражение часто сочетается с глаголом **to strike**, например, **he struck the ball sweetly** (он отлично ударил по мячу). Приведем пример:

(7) *This weekend, Gareth Bale scored a goal against Manchester City with a sweet strike on the edge of the area, but it wasn't enough to stop his side, Spurs, from losing* (<http://languagecaster.com>). – В эти выходные Гарет Бейл забил гол «Манчестер Сити» великолепным ударом с линии штрафной, но для его команды этого оказалось недостаточно, так как «Шпоры» проиграли.

При переводе клише **to keep a clean sheet** также обратимся к поиску аналога. Эта фраза используется, когда команда не пропускает голов и проводит так называемый «сухой матч», например:

(8) *Last Sunday, Atletico Madrid beat Bilbao 4:0. Bilbao didn't score so Atletico kept a clean sheet* (<http://www.standard.co.uk>). – В прошлое воскресенье «Атлетико Мадрид» выиграл у «Бильбао» 4:0. «Бильбао» не смог забить, поэтому «Атлетико» сыграл сухой матч.

Выражение **the red mist** можно перевести как «красный туман» или «кровавая пелена», оно часто используется с глаголами **to see** и **to descend**. Когда «красная пелена» застилает игроку глаза, он подкатывается скорее со злостью, чем с самоконтролем. Футболист теряет самообладание и исполняет опасный подкат. Подкат обычно приводит к красной карточке, а на игрока вешается ярлык вспыльчивого человека.

(9) *Last weekend in the FA Cup semi-final between Manchester United and Manchester City, United's veteran midfielder, Paul Scholes, saw the red mist descend as he caught his opponent high*

on the thigh with his studs. His manager, Fergie, said it was another 'red mist moment'. Scholes was shown a red card and sent off (<http://languagecaster.com>). – На прошлой неделе в полуфинале Кубка Англии между «Манчестер Юнайтед» и «Манчестер Сити» кровавая пелена застелила глаза ветерану «МЮ» Полу Скоулзу, так как он въехал шипами в бедро соперника. Тренер «МЮ» Сэр Алекс сказал, что это была очередная «кровавая пелена». Пол Скоулз получил красную карточку и был удален с поля.

Таким образом, при переводе клише в газетных текстах важно также принимать во внимание контекстуальные, узловые и стилистические особенности переводимого текста и при необходимости производить определенные преобразования.

Особые трудности представляет перевод недавно появившихся клише. Такие выражения, как правило, не имеют установившегося «параллельного» эквивалента на языке перевода, который хотя бы частично сохранял образную сторону английского варианта. В этом случае задачи переводчика усложняются. Перевод подобных клише представляет интерес еще и потому, что в современных англо-русских словарях большинство из них не зарегистрировано, а специализированные словари и глоссарии в интернет не всегда предлагают хорошие, точные переводы.

Таким образом, осуществление адекватного перевода клише специальной тематики является сложной переводческой задачей, и выбор наиболее удачного решения зависит от совокупности множества лингвистических и экстралингвистических факторов, а также от мастерства, интуиции и широкой осведомленности переводчика в области футбола.

Список литературы

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык. – М.: Флинта, 2002. – 372 с.
2. Болховитянов И. В. Проблема передачи клишированных выражений в футболе // Вестник науки и образования. – 2017. – № 1 (25). – С. 69–72.
3. Григоренко В. В., Лисица И. В. Словообразовательные тенденции современных английских неологизмов. Проблемы перевода на русский язык // Современные аспекты гуманитарных, экономических и технических наук. Теория и практика: материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 70-летию Победы в Великой Отечественной войне (Новосибирск, 23–24 апреля 2015). – Новосибирск: Изд-во СГУВТ, 2015. – С. 33–36.
4. Красильников В. Д. Football по-английски, English по-футбольному: Англо-русский и русско-английский футбольный словарь. – М.: Текст, 2012. – 160 с.
5. Лисица И. В., Сокольникова Т. Г. Специфика неологизации английской футбольной терминологии // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2019. – Т. 13. – С. 23–29.
6. Лихачев Э. В. Лексические особенности немецкого футбольного комментария // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 1-2. – С. 136–138.
7. Нелюбин Л. Л. Введение в технику перевода. – М.: Флинта, 2009. – 216 с.
8. Сокольникова Т. Г., Лисица И. В. Словообразовательные модели терминосистемы “association football” // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2019. – Т. 13. – С. 30–36.
9. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. – Oxford: Oxford University Press, 2010.

УДК 811.112.2

Ульянова Наталья Николаевна

кандидат филологических наук, доцент, Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, Новосибирск, Россия, natascha297@mail.ru

Хлыстунова Юлия Юрьевна

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, xlystunova1981@mail.ru

СТИЛЕВАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ФОРМ ИЗВИНЕНИЯ И БЛАГОДАРНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Статья посвящена описанию языковых средств немецкого языка с позиции их стилевой принадлежности, при помощи которых реализуются интенции благодарности и извинения в различных сферах коммуникации. Такие этикетные формы, как «извинение» и «благодарность» могут отражать не только коммуникативное поведение той или иной нации, но и идентифицировать социальный статус коммуникантов в соответствии с принятыми и используемыми речевыми нормами.

Ключевые слова: речевой этикет, стилевая дифференциация, немецкий язык, этикетные формы (извинение/благодарность).

Ulianova Natalia Nikovaevna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Novosibirsk Military Institute named after general of the Army I. K. Yakovlev of National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia, natascha297@mail.ru

Khlystunova Yulia Yurievna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of English Language, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, xlystunova1981@mail.ru

STYLISTIC VARIATION OF APOLOGY AND GRATITUDE EXPRESSIONS IN THE MODERN GERMAN LANGUAGE

The article is the style-oriented research of the German language linguistic means used to realize the author's intention of expressing apologies and gratitude in different communication spheres. The expressions of apology and gratitude, used in accordance with the accepted speech norms, can reflect communication behavior in different cultures and social status of the communicants.

Keywords: speech etiquette, stylistic variation, the German language, speech norm (apology/gratitude).

Речевой этикет всегда вызывал интерес как российских, так и зарубежных лингвистов. Вежливость является предметом изучения и обсуждения многих гуманитарных наук и исследуется в различных направлениях, поскольку в любой ситуации общения принято использовать элементарные этикетные фразы «Здравствуйте!», «До свидания!», «Извините!», «Пожалуйста!» и др., что связано с установленными в любом обществе так называемыми законами ситуативного применения языковых единиц. Речевое поведение и, как следствие, речевой этикет связан с национальными стереотипами в ситуациях «приветствие – прощание», «извинение – благодарность», «поздравление – пожелание» и объясняется социальным статусом, социальной ролью и личностными отношениями коммуникантов [6; 7].

Речевой этикет в любом языке представляет собой определенный ритуал со своими лингвистическими и экстралингвистическими составляющими, не исключением являются и выражения благодарности/извинения, которые используются интуитивно в немецком обществе при малейшем случае. В рус-

ском же языке такие формулы употребляются лишь по поводу, когда необходимо обязательно поблагодарить партнера или извиниться перед ним.

Без языка человек не может ни мыслить, ни развиваться: «Создание языка обусловлено внутренней потребностью человечества. Язык – не просто внешнее средство общения людей, поддержания общественных связей, он заложен в самой природе человека и необходим для развития его духовных сил и формирования мировоззрения, а этого человек только тогда сможет достичь, когда свое мышление поставит в связь с общественным мышлением» [1].

В. фон Гумбольдт считает, что «язык – это непрерывная деятельность духа, стремящаяся превратить артикулированный звук в выражение мысли». Понять сущность языка можно только в том случае, если рассматривать язык в тесной связи с формированием «духа народа», поскольку «язык в своих взаимозависимых связях есть создание национального языкового сознания» [1].

Таким образом, язык – это постоянно изменяющийся процесс и результат развития общества, которому свойственны все те изменения, происходящие в со-

циуме, поэтому все социальные особенности находят свое проявление на всех уровнях языка.

Общепринято, что этикетные формулы относятся к литературному или разговорному языку, но коммуникативная ситуация часто способствует изменению стилевой принадлежности даже этикетных фраз, поэтому была взята за основу следующая классификация:

- литературный язык;
- разговорная лексика;

- диалектизмы;
- жаргонизмы;
- сленг;
- вульгаризмы;
- обценная лексика [8, с. 88].

Материалом исследования послужили современные лексикографические источники, из которых методом сплошной выборки были выделены наиболее употребимые формулы извинения и благодарности [3] (см. табл.).

Таблица

Стилевая дифференциация немецких форм извинения и благодарности

Стилевая дифференциация	Извинение	Благодарность
1	2	3
Литературный язык	<ul style="list-style-type: none"> • Sich entschuldigen; • verzeihen Sie; • eine Entschuldigung hervorbringen; • eine Entschuldigung vortragen; • pardon! • ich bitte recht sehr um Verzeihung; • um Verständnis bitten 	<ul style="list-style-type: none"> • Sich für etw. bedanken; • Ich bin Ihnen sehr zu Dank verpflichtet; • danke; • danken; • Habdank; • dankeschön; • hab' Dank! • habedank; • dankbar sein
Разговорная лексика	<ul style="list-style-type: none"> • Entschuldigung! • Tschuldigung! 	<ul style="list-style-type: none"> • Herzlichen Dank! • Danke verbindlichst! • Vielen lieben Dank! • Trotzdem danke! • für ein Dankeschön; • für nichts und wieder nichts; • ohne Eintrittsgeld; • für ein Vergelt'sgott; • für lau; • für nass; • umsonst; • Vielen Dank im Voraus! • Recht herzlichen Dank! • Dankeschön; • danke schön! • Vielen Dank! • Besten Dank! • Tausend Dank! • sei bedankt! • aus Herzensgrund dankbar sein; • merci
Диалектизмы	–	<ul style="list-style-type: none"> • бавар. Dangschee (Vielen Dank); • <i>Dangschen!</i> = <i>Danke schön!</i>

1	2	3
Сленг	–	• Schankedön n (от «danke schön»); есть также «Schittebö» от «bitte schön»
Вульгаризмы	–	–
Обценная лексика	–	• Zack!

Entschuldigen, Entschuldigung, Verzeihung служат для реализации речевого акта «Извинение», которые в немецком языке могут состоять из одного слова *Entschuldigung/Verzeihung*, либо из предложений, из вариантов слов с ранее названными лексемами, из речевых клише, содержащих глагол в повелительном наклонении (*Entschuldigen Sie bitte, Entschuldige bitte, Verzeihen Sie*), или из эксплицитных перформативных форм с большой долей формальности (*Ich bitte um Entschuldigung*; с модальным оттенком *Ich muss mich bei dir entschuldigen* и т. д.).

Таким образом, форма извинения в немецком языке представлена двумя основными деривационными формами лексических единиц с корневой морфемой *entschuldig-* и *verzeih-*, которые могут функционировать в речи в форме устойчивых сочетаний: *eine Entschuldigung hervorbringen, ich bitte recht sehr um Verzeihung*.

Высокая степень десемантизации и клишированности форм извинения в современном немецком языке привела к образованию таких форм, как *Entschuldigung!* (с вариантом *Tschuldigung!*) и *Verzeihung!* (с вариантом *Verzeih'!*), которые имплицитно могут выражать просьбы простить/извинить. Данные формы используются большей частью в устной коммуникации, что объясняется стремлением собеседников к языковой экономии на подсознательном уровне.

Лексемы *Verzeihung* и *Entschuldigung* являются как экспрессивно-стилистическими, так и семантическими синони-

мами, значение которых ситуативно-обусловлено. Рассматриваемые лексемы и их производные часто имеют императивный оттенок, который обладает отрицательной коннотацией, поэтому в речи к нему присоединяется маркер вежливости *bitte*, придающий речевому акту извинения более вежливый характер.

Следует отметить, что слово *пожалуйста (bitte)* нашло традиционное употребление как в немецких, так и в русских извинениях. Однако в настоящее время высказыванию с этим словом приписывается высокая степень вежливости именно в русском языке, например, «*Извините, пожалуйста!*», «*Пожалуйста, прости!*» В немецком же языке «„волшебное слово“ *bitte*, включенное в императивное предложение... поднимает такое высказывание по шкале вежливости очень незначительно: факты свидетельствуют о том, что в современном немецком языке *bitte* не может служить „индикатором вежливости“, так как оно одинаково употребительно во всем регистре побуждения, начиная с просьбы и кончая даже резким приказом» [4, с. 105].

Другой формой извинения в современном немецком языке является заимствованная из французского языка лексема *pardon*, которая относится к литературному языку и присуща речи жителям южной части Германии.

С точки зрения стилевой дифференциации, форма извинения не нашла свое отражение в лексикографических источниках с пометами диалектная, сленговая, вульгарная и обценная лексика, что связано с тем фактом, что из-

винение в немецком языке изначально предполагает внутреннюю ответственность адресанта за проступок и истинное желание попросить прощение. Иными словами, «чистое» значение извинения, направленное на улучшение/исправление/предотвращение агрессии/недопонимания/конфликта с собеседником, выразить в немецком языке на более сниженном уровне нельзя. Однако, в субъектно-обусловленном пространстве существуют способы и средства выразить форму извинения как вербально, так и невербально, но их значение определяется только контекстуально. «Субъектность языкового пространства проявляется в человеческой жизни, деятельности, общении, самосознании. Субъект – это не нечто пассивное, только воспринимающее воздействие извне и перерабатывающее его, а носитель активности, который характеризуется единством индивидуально-личностных свойств человека. Субъектно-обусловленное пространство направлено на идентификацию человека в его социокультурном окружении» [5, с. 355].

Этикетная формула благодарности обладает структурно-семантической, прагматической и этнокультурной спецификой, которая осуществляет «вежливую» коммуникацию, помогает смягчить общение в конфликтных ситуациях и отражает менталитет носителей немецкого языка.

В словаре Duden благодарность – это «die Unterstreichung einer höflichen Ablehnung oder Annahme eines Angebots» [10]. Как отмечает Т. К. Кохнович, «выражение благодарности является одной из самых вежливых стратегий, социальная значимость которой проявляется в ее роли при повседневном общении» [2, с. 69].

Фактический материал демонстрирует, что форма благодарности представлена на всех рассматриваемых уровнях, за исключением вульгарных лексем.

Наиболее частотную группу представляют собой разговорные лексические единицы, что связано с основными их характеристиками: спонтанностью, неподготовленностью, диалогичностью.

Вежливость в немецком языке наблюдается в использовании различных грамматических и лексических средств, среди которых, в том числе модальные глаголы, частицы *mal*, *bitte*, клише, словосочетания, числительные, наречия и прилагательные. Форма благодарности *Danke!* является общепотребимой во всех сферах коммуникации.

Для немецкого языка характерно употребление этикетных единиц в сочетании с большим набором различных дополнительных лексем с усилительным значением: *sehr*, *vielmals*, *schön*, *herzlich*, *best*, *recht*, *viel*, *tausend* («*Danke sehr!*», «*Danke schön!*» («*Dankeschön!*»), «*Danke vielenmal!*», «*Danke bestens!*», «*Vielen Dank!*», «*Schönen Dank!*», «*Herzlichen Dank!*», «*Besten Dank!*», «*Heisen Dank!*», «*Tausend Dank!*», «*Tausend Verzeihung!*»).

Следует подчеркнуть, что именно для прилагательных *schön*, *viel*, *herzlich* характерно добавление наречия *recht*.

В немецком языковом сознании отсутствие реакции на благодарность, так же как и на извинение, считается недопустимым и, соответственно, невежливым, поскольку участникам коммуникации необходимо осознавать, что соответствующая услуга, поступок, любезность совершены с удовольствием. В данном случае формальный лексический маркер *bitte* выражает не только наиболее частотный стилистически нейтральный ответ на благодарность, но и способствует доверительному отношению между коммуникантами. Клише, в состав которых входит частица *bitte*, указывает на высокий уровень культуры общения и уважительное отношение друг к другу.

Наряду со словом *bitte* употребляются также и такие речевые конструкции, как «*Gerne*», «*Gern geschehen*», «*Kein Problem*», которые чаще всего относятся к обиходно-разговорному стилю и тем самым усиливают эмоциональную окраску предложения.

Особенность функционирования лексической единицы *Danke* проявляется в том, что она имеет синонимичные диалектные, сленговые и обценные конструкции, употребление которых обуславливается территориально, интеллектуально и эмоционально, «а человек под влиянием эмоций, негативных эмоций не сдерживает свою рецептивную деятельность и воспроизводит именно те лексемы, которые приходят ему в голову спонтанно, интуитивно осознавая их прагматическую значимость/направленность на собеседника» [9, с. 245].

Таким образом, в немецком языке существует много способов выражения вежливости, которые зависят от выбранной собеседниками стратегии – сближения или дистанцирования.

Анализ лексикографических источников позволяет сделать вывод о том, что формы извинения не так многооб-

разны и многочисленны по сравнению с формами благодарности. Это объясняется тем, что форма извинения может использоваться только в своем прямом значении – извинение за какое-либо действие (уже состоявшееся или только предстоящее), а форма благодарности может выражать не только отклик на конкретное действие, но и словесное проявление внимания, реакцию на комплимент.

Иными словами, стилевая дифференциация форм извинения и благодарности представлена в разных регистрах, которые определяют как коммуникативное поведение людей, так и отражают их национально-культурные особенности, включающие в себя лингвистические и экстралингвистические факторы. Первые находят свое отражение в менталитете немецкой нации, где употребление лексических единиц исторически обосновано. Вторые зависят от ментальности конкретного представителя нации, от его интеллектуальных, возрастных, территориальных и ситуативно-обусловленных факторов.

Список литературы

1. Гумбольдт В. фон Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – 397 с.
2. Кохнович Т. К. Особенности реализации речевого акта благодарности в немецкой лингвокультуре // Вестник Минского государственного лингвистического университета. Серия 1. Филология. – 2015. – № 3 (76). – С. 69–75.
3. Лейн К., Мальцева Д. Г. Большой немецко-русский словарь. – М.: Русский язык, 1999. – 1040 с.
4. Милосердова Е. В. Как важно быть вежливым, говоря на иностранном языке // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 4. – С. 104–106.
5. Ульянова Н. Н., Панькина Е. В., Хлыстунова Ю. Ю. Эмоционально обусловленная реализация сниженной лексики в немецком дискурсе // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 2 (51). – С. 354–359.
6. Формановская Н. И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. – М.: Икар, 2007. – 480 с.
7. Формановская Н. И. Речевой этикет и культура общения. – М.: Высшая школа, 1989. – 157 с.
8. Хлыстунова Ю. Ю., Ульянова Н. Н. Стилевая дифференциация форм приветствия и прощания (на материале немецкого языка) // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2020. – Т. 14. – С. 87–92.

9. Хлыстунова Ю. Ю., Ульянова Н. Н. Тематическая дифференциация фразеологизмов с числовым компонентом (на материале немецкого языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 12. – Выпуск 10. – С. 242–246.

10. Danke [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/danke> (дата обращения: 15.09.2020).

УДК 82-311.2

Хайруллин Руслан Зинатуллович

доктор педагогических наук, профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Российский новый университет, Москва, Россия, rhairullin@mail.ru

РОМАН М. ЭТВУД «ПОСТИЖЕНИЕ» В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ СЕВЕРОАМЕРИКАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье роман канадской писательницы М. Этвуд рассматривается в контексте современной североамериканской литературы. Автор отмечает, что произведение написано с позиций феминизма и затрагивает такие табуированные ранее темы, как мужское доминирование в отношениях и двойные стандарты в оценке поведения мужчины и женщины. Феминизм Этвуд проявляется в изображении процесса становления и эмансипации главной героини.

В статье отмечается, что перебивы повествования, идущего в настоящем времени, воспоминаниями и экскурсами в прошлое служат отличительной чертой авторского повествования. Основная суть произведения связана с изображением внутреннего мира женщины, ее восприятием окружающего мира и себя в нем, а также восприятия женщины обществом. Одной из особенностей романа является то, что М. Этвуд не называет имени главной героини, что придает этому образу черты всеобщности. Безымянность главной героини сближает ее с любой другой женщиной, испытывающей проблемы самопознания как физического, так и ментального. Автор показывает перерождение героини за счет внезапного катарсиса. В романе М. Этвуд выступает против стереотипизации образа женщины в литературе. В заключение отмечается, что М. Этвуд своим романом рушит бытующие в обществе стереотипные представления об авторе-женщине, которая якобы создает свои произведения в рамках классической североамериканской литературы, и бросает вызов мужскому доминированию в литературе.

Ключевые слова: современная североамериканская литература, канадская англоязычная проза, проблемы феминизма, самоопределение женщины в современном обществе, выступление против стереотипизации образа женщины в современной литературе, восприятие женщины современным миром, вызов мужскому доминированию в литературе.

Khairullin Ruslan Zinatullovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Linguistics and Intercultural Communication, Russian New University, Moscow, Russia, rhairullin@mail.ru

M. ATWOOD'S NOVEL "SURFACING" IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY NORTH AMERICAN LITERATURE

In the article, the novel of the Canadian writer M. Atwood is considered in the context of modern North American literature. The author notes that the work is written from the standpoint of feminism and touches on such taboo topics as male dominance in relationships and double standards in assessing the behavior of men and women. Atwood's feminism manifests itself in the depiction of the process of developing and emancipating of the main character.

The article notes that the broken timeline of the present tense narrative intermingles with memories and flashbacks, which is a distinctive feature of the author's style. The main essence of the work is connected with the image of the inner world of a woman, her perception of the world around her and herself in this world, as well as the perception of a woman by society. One of the features of the novel is that M. Atwood does not mention the name of the main character, which lends the

novel some universality. The namelessness of the main character brings her closer to any other woman experiencing problems of self-knowledge, both physical and mental. The author shows the rebirth of the heroine due to a sudden catharsis. In the novel, M. Atwood opposes the stereotyping of the image of women in literature. In conclusion, the author of the article notes that M. Atwood's novel destroys the stereotypical ideas that exist in the society about a woman-author who allegedly creates her works within the framework of classical North American literature, and challenges male dominance in literature.

Keywords: modern North American literature, Canadian English-language prose, problems of feminism, self-identification of women in modern society, speaking out against the stereotyping of the image of women in modern literature, the perception of women in the modern world, the challenge to male dominance in literature.

Современная североамериканская литература пронизана философией глобализма, которая ярко демонстрирует и пропагандирует не только гуманистические ценности, но и новое мышление, новый жизненный уклад, связанный, в первую очередь, с изменениями в жизни общества. Особенно ярко новое развитие североамериканской прозы стало видно во второй половине XX в. на фоне различных политических событий, в том числе холодной войны. Литература подобного толка способствовала воспитанию нового поколения людей с иным отношением к событиям в мире, другим мировоззрением.

На представителей североамериканской литературы 2-й половины XX в. повлияли многие исторические факторы. Так, в первую очередь, огромный след в сознании людей оставила Вторая Мировая война, чья разрушительная сила повлекла за собой смерти миллионов людей, среди которых были и американские солдаты. Война во Вьетнаме, уничтожение Хиросимы и Нагасаки – все эти темы также отражаются в произведениях творцов тех лет.

С момента окончания Второй Мировой войны в литературе Северной Америки началась так называемая смена поколений. С течением времени все больше и больше ранее запрещенных тем стало подниматься в книгах, в другом качестве проявились антиутопии и фантастика, иначе писатели стали смотреть и на внешнеполитическую ситуацию со стороны США и Запада.

Курт Воннегут, Рэй Бредбери и другие писатели становятся олицетворением новой североамериканской литературы. Однако «вечные» проблемы остаются прежними. Вопросы преодоления одиночества, «отцов и детей», семейного конфликта продолжают быть актуальными даже в работах писателей «новой формации». Вопросы морали, нравственности и человечности – то, за счет чего литература по сей день может «воспитывать» своего читателя, наделяя его эмпатией, критическим мышлением и другими гуманными качествами.

В 1970-е гг. на мировой литературной арене появляется новое женское имя. Это Маргарет Элеанор Этвуд – канадская англоязычная писательница. Именно она в наши дни являет собой одну из самых ярких фигур современной североамериканской литературы. Главные героини ее произведений – женщины. Они наделены свободолобием, равноправностью и критическим мышлением. Сама писательница родилась в Оттаве, в семье энтомолога и врача-диетолога. Что удивительно, до 12 лет девочка не посещала школу, так как проживала в труднодоступном северном регионе. Может быть, это и оказало влияние на формирование ее независимого мировоззрения и личности, следующей только зову своего сердца, ориентирующейся на свои внутренние законы, в первую очередь. Возможно, этот факт лишил произведения Этвуд пресловутой «женской» сентиментальности, которая зачастую перекрывает молодым писательницам путь в большую литературу.

Сегодня ее произведения пользуются абсолютным успехом во всем мире, причисляются к классике XX в. «Постижение» – роман Этвуд, выпущенный в 1972 г. Это один из первых романов писательницы, благодаря которому она и смогла завоевать репутацию талантливого современного оригинального литератора. Ее невероятно успешный «Рассказ Служанки» официально включен в список учебной литературы США, по нему же снят уже культовый сериал современности. Маргарет Этвуд — автор 18 романов, 10 сборников рассказов, 20 поэтических сборников, 7 детских книг, книг в стиле нон-фикшн, а также графического романа.

Неспешное повествование в произведениях автора обманчиво и оборачивается то политической сатирой, то мелодрамой, то пародией на научное исследование [5]. Этвуд обращает пристальное внимание на то, как женщина влияет на свою жизнь и становится прообразом для современной феминистической прозы. Как про героиню Маргарет Этвуд, так и про нее саму можно сказать, что они учат женщин заявлять о себе, о своих мечтах и намерениях. В своих произведениях автор поднимает запретные темы и делает это на благо общества, формируя у читателя критическое отношение к жизни и мировым реалиям путем своего оригинального повествования.

Роман «Постижение» – это второе крупное произведение канадской писательницы, которое, в свою очередь, принесло ей известность и предопределило ее успешную карьеру в мире литературы. Напомним, что широкую популярность М. Этвуд принес антиутопический роман «Рассказ Служанки», опирающийся и в то же время вступающий в дискуссию с традициями Дж. Оруэла, О. Хаксли, ставших классиками антиутопии XX в. [3, с. 143]. Напи-

санный с позиций феминизма «Рассказ Служанки» отразил женское видение возможного будущего человечества [2, с. 51–64]. И хотя роман «Постижение» не является сегодня столь популярным при сравнении его с экранизированным и успешно спродюсированным крупной телекомпанией «Рассказом Служанки», он не просто не уступает ему, а встает в один ряд и вызывает непреодолимое желание сравнивать два произведения. В первую очередь, это происходит по той причине, что и в одном, и в другом романе главную роль играет женщина. Кроме того, мы не знаем их настоящих имен, а сюжеты сформированы вокруг сложной и запутанной, почти детективной линии, в которую втянуты персонажи. «Постижение», разумеется, не является антиутопией (в отличие от «Рассказа Служанки»), однако главной героине в нем приходится пройти через такие трудности реального мира, которым могла бы позавидовать любая вымышленная вселенная современной литературы.

Данный роман Маргарет Этвуд построен на нескольких основных сюжетных поворотах, через которые безымянной героине приходится проходить вместе с читателем. Это, конечно же, пропавший отец девушки, из-за исчезновения которого ей приходится отправиться в нелегкий путь, казалось бы, бесконечных поисков. В этот момент в повествовательной манере Этвуд нельзя не отметить ту самую неспешность, упомянутую ранее. Действие кажется медленным, порой затянутым, однако данный эффект обманчив, ведь впереди читателя ждет куда более масштабное развитие событий, уже не связанных с поисками, а открывающих суть названия романа – героиню и читателя ждет постижение.

Писательницей создается напряжение, которое не позволяет заранее предположить, что и когда ждет впереди.

Данная черта является, пожалуй, отличительной для стиля Маргарет Этвуд. Подкрепляет ощущение напряженности и незнание имени протагониста, невозможность ускорить процесс чтения, поскольку в «Постижении» важна каждая деталь.

Воспоминания и так называемые экскурсы в прошлое, с которыми постоянно приходится сталкиваться героине, – еще один важный элемент в повествовании. Этот же мотив будет использован ею позднее при написании «Рассказа Служанки». Кроме того, воспоминания и процесс постижения таинственного становятся еще одной причиной напряжения главной героини, нарастающих в ней тревог и беспокойства и за жизнь своего отца, и за себя, и за ситуацию с окружающими ее людьми.

Помимо основного сложного эмоционального сюжета раскрывается множество аспектов, актуальных для Канады и канадского общества современности, в том числе проблема национализма [4]. Казалось бы, страна первого мира, которая известна своей толерантностью и определенной широтой взглядов, открывается для читателя не канадского происхождения совершенно с другой стороны. Так, для Маргарет Этвуд, канадки, рожденной в Оттаве, что прямо на границе Квебека и Онтарио, особенно остро стоит вопрос о восприятии франкофонной Канадой англоязычной ее части. Национализм, который, казалось бы, не имеет никакого отношения к этой стране, находит довольно яркое отражение в романе Этвуд.

Однако основная суть произведения все же заключается в проблеме, связанной с женщиной, ее восприятием окружающего мира, себя, а также – с восприятием обществом женщины. Проблема вновь подчеркнута безымянностью главной героини, некой общностью, которой она наделена. Это, в свою очередь, сближает ее с любой другой со-

временной женщиной, испытывающей проблемы самопознания как физического, так и ментального.

Психология и проблемы с психикой, а также различного рода расстройства в 1970-е гг. были все еще табуированной темой даже в североамериканских государствах, поэтому тот факт, что писательница поднимает данный вопрос в своем романе, является удивительным и смелым. То, с какой глубиной Этвуд описывает переживания героини отношений в семье, с отцом, друзьями, мужчинами, квебекцами, самой собой и своими «демонами» из прошлого характеризует автора как прекрасного психолога и большого знатока не только человеческого поведения, но и тонкостей психики. Подобная положительная характеристика писательницы вполне обоснована, ведь к моменту публикации «Постижения» за ее плечами была не только магистерская степень в области английского языка и литературы, но и обучение в докторантуре Гарвардского университета, что также добавило в копилку ее качественных знаний внушительное число научных статей [6].

Персонажи романа Маргарет Этвуд отличаются глубиной, они прописаны качественно и оригинально, каждый из них представлен полноценным человеком, который, в свою очередь, находится в определенных взаимоотношениях с другими. Ситуация между героями описана как отношения в некоем состоянии «дисфункции», т. е. с определенными проблемами и изъянами. Так, идеальные, на первый взгляд, Анна и Дэвид, которые лишь недавно вступили в брак, открываются как люди, чьи отношения нельзя назвать нормальными. Так, Дэвид эмоционально давит и унижает Анну, а также проявляет попытки склонить к романтическим отношениям и главную героиню. На этом же фоне основное действующее лицо романа уже не кажется нам не-

правильной и ненормальной, несмотря на ее странное поведение, связанное с переживанием серьезнейших жизненных потрясений, например, смерти отца. А ведь она также переживает и сложное осознание вернувшихся воспоминаний о прошлом, которые заканчиваются нервным срывом. Так, ее одиночное пребывание на острове, животное поведение скорее похоже на попытку отрицания всего, что случилось с ней ранее. Нервный срыв здесь – это разрыв с прошлым, вхождение в новый этап, а не патологическое состояние, которое может вызвать у читателя неприязнь или неприятие. Наоборот, героиня романа Маргарет Этвуд проходит сложный путь познания и настоящего постижения, в первую очередь, самой себя. Происходит это за счет внезапного катарсиса и сложного эмоционального состояния. Стоит отметить, что нарастание напряжения в сюжете происходит медленно (отличительная черта романов писательницы), и это выглядит действительно логично. Как медленно протекала ее жизнь, как размеренно шли и забывались события прошлого, как мучительно долго и безрезультатно безымянной главной героине приходилось вести расследование, так долго нарастало и напряжение в книге, так же долго происходило развитие сюжета [5].

В романе «Постыжение» кульминационным моментом становится известие о смерти отца героини, что совпадает с ее нервным срывом. Дальнейшее действие в книге развивается относительно быстро, спадая и приближаясь к развязке, несмотря на яркие и динамичные описания «животного» образа жизни главной героини: «Вечером сооружаю себе новое логово, поглубже в лесу, и лучше его маскирую. Есть я не ела ничего, но напилась из озера, лежа на животе у самой воды» [2], а также: «А вот и грибы, бледные, ядовитые, их я отложу на потом, когда буду готова,

невосприимчива, и древесные наросты, желтая пища, желтые пальцы, тут же. Почти все они уже перестоялись, сморщились, но я отламываю те, что понежнее. Долго держу во рту, прежде чем проглотить, отдает гнилью, плесенью, сомнительный вкус» [2].

Нельзя также опустить факт тех воспоминаний главной героини, которые влекут за собой признание в том, что в прошлом она сделала серьезный и болезненный для нее шаг – аборт. Это воспоминание наряду с новостью о найденном мертвым отце провоцирует ее болезненное состояние. Впечатление главной героини от этой новости Маргарет Этвуд усиливает еще и удачным выбором локации – это остров, т. е. ограниченное пространство среди масштабных канадских озер. Некая клаустрофобия, недостаток пространства в совокупности с непреодолимой силой природы в описываемых событиях погружает читателя не просто в мир безумия главной героини, но и в мистицизм, который, в первую очередь, связан со странными воспоминаниями, мнимой или же реальной беременностью, а также странными видениями, которые преследуют героиню. Это образы не только отца, но и Иисуса Христа, который Этвуд умело вписывает в раннехристианскую символику рыбы, что в очередной раз говорит о ее великолепном писательском почерке и глубинных знаниях в области культуры, философии, искусства и истории.

Героиня романа проходит через глубокую трансформацию, связанную не только с психическим расстройством и глубокими душевными потрясениями. Маргарет Этвуд обращается к проблеме женственности, понимания женской сути и классической «женской» атрибутики. Она переосмысляет себя как женщину, как мать. Она проходит сквозь новое понимание своей жизни и своего «я». В романе использован

глубокий символизм, поднята проблема стереотипизации женщины, а также освещен и религиозный вопрос, который, несмотря на всю светскость современного общества, все еще актуален.

В контексте развития североамериканской литературы сегодня о романах Маргарет Этвуд можно говорить как о классике XX в. Несмотря на то, что «Постижение» в современной русскоязычной среде не получило столь громкой огласки, сколько «Рассказ Служанки», роман остается ярким примером развития женской литературы Северной Америки.

Являясь в какой-то мере продолжением классической английской литературы, североамериканская все же выделяется в отдельное направление, известное широкому кругу читателей по произведениям авторов еще XIX столетия, которые стали мировой классикой. Это Джек Лондон и Теодор Драйзер, более поздние литераторы, среди которых Фрэнсис Скотт Фитцджеральд и Эрнест Хемингуэй, а также Гертруда Стайн и Томас Вулф. Во вторую половину XX в. именно Маргарет Этвуд занимает почетное место среди новых писателей-классиков, перед которыми особенно остро стояли вопросы общественного развития, послевоенной жизни, государства и психологии человеческих взаимоотношений. «Постижение», как и все прочие произведения канадской писательницы, невероятно далеко от классического понимания «женской» прозы. И если североамериканская «качественная» литература обычно ассоциируется с именами писателей-мужчин, то уделом женщин остаются романтические повествования, которые для широкого круга читателей ограничиваются лишь XIX в. и такими произведениями, как «Маленькие женщины» Луизы Олкотт. Маргарет Этвуд же со своими романами рушит стереотипное представление об авторе-женщине, соз-

дававшей литературные произведения в рамках классической национальной словесности Северной Америки. Помимо того, что идея и слог писательницы отличается и тяготеет к философскому сочинению, нельзя не отметить, что она умело меняет литературную парадигму, которая уже укоренилась в литературе второй половины XX в. Мир книг перестал быть сугубо мужским с приходом в него Этвуд и ее раннего крупного произведения. «Постижение», ставя в качестве главной героини безымянную женщину, затрагивает сразу несколько важных социальных аспектов в своем главном персонаже. Во-первых, это проблема женщины и ее роли как в мире, так и в литературе. Феминизм самой Маргарет Этвуд здесь воспринимается как процесс становления и эмансипации персонажа, способного говорить «нет» в сложной ситуации, как процесс «взросления» женщины через принятие себя и своих поступков, прошлого, судьбы, как приход к свободе. Во-вторых, Маргарет Этвуд поднимает сложный вопрос национализма, который в 1970-х гг. все еще стоит довольно остро в мире, тем более в условиях холодной войны. Публикация подобного романа в это время – довольно рискованный и большой шаг как в политических, так и в культурных условиях. Кроме того, «Постижение» говорит о глубоких знаниях автора в области психологии, культурологии и социологии. Это глубинный, изученный автором материал, который заставляет читателя анализировать, следовать за логической цепью событий, делать выводы и, главное, видеть то, что было скрыто за пеленой всеобщего благосостояния государства и нации.

Маргарет Этвуд удалось создать уникальный роман, который по праву занимает важное место в североамериканской литературе второй половины XX в. «Постижение» – это произведение, заняв-

шее свою нишу в истории литературы Северной Америки и позволившее читателю осознать те вопросы и аспекты, которые ранее не поднимались, не освещались и оставались за завесой тайны. Через литературу Маргарет Этвуд сделала огромный прорыв в признании

женщины как писателя, познании различных социокультурных процессов и ознаменовании нового этапа в мире литературы – этапа, когда автор может без тайн и недомолвок разговаривать с читателем.

Список литературы

1. *Жаданов Ю. А.* Актуальные проблемы изучения современной антиутопии: женское видение возможного будущего человечества // *Мировая литература на перекрестке культур и цивилизаций.* – Симферополь, 2011. – С. 51–64.
2. *Этвуд М.* Постижение [Электронный ресурс]. – URL: <https://knijky.ru/books/postizhenie> (дата обращения: 25.08.2020).
3. *Atwood M.* In Other Worlds: SF and the Human Imaginatoin. – New York, 2012. – 255 p.
4. *Gerson C.* Margaret Atwood and Quebec: A Footnote on Surfacing [Электронный ресурс]. – URL: <https://journals.lib.unb.ca/index.php/SCL/article/view/7830> (дата обращения: 22.08.2020).
5. *Kokotailo P.* Form in Atwood's Surfacing: Toward a Synthesis of Critical Opinion [Электронный ресурс]. – URL: <https://journals.lib.unb.ca/index.php/SCL/article/view/7994> (дата обращения: 22.08.2020).
6. *Potts R.* Light in the wilderness [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.theguardian.com/books/2003/apr/26/fiction.margaretatwood> (дата обращения: 22.08.2020).

УДК 372.016:811.111+ 811.111'342

Хорошилова Светлана Петровна

*кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, svx69@mail.ru*

ПЕРЦЕПТИВНО-ФОНЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ МОНОФОНГОВ БРИТАНСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются тенденции развития произносительного стандарта британского варианта английского языка на примере монофтонгов фонетической системы. Автор рассматривает классификацию изменений в произношении, разработанную известным британским фонетистом А. Гимсоном, которая основана на степени завершенности процесса изменений. В работе представлен анализ четырех дистинктивных черт, характеризующих развитие британского произносительного стандарта в системе монофтонгов. Согласно результатам исследования, самой частотной тенденцией изменения произносительного стандарта в системе монофтонгов является открытый звук [ɒ], который становится звуком среднего подъема [ɔ], что составляет 81 % потенциальных фонетических реализаций на материале исследования.

Ключевые слова: произносительный стандарт, перцептивно-фонетическое исследование, монофтонг, RP, британское произношение.

Khoroshilova Svetlana Petrovna

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor
of the Department of English Language, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia, cvx69@mail.ru*

PERCEPTUAL-PHONETIC STUDY OF DEVELOPMENTAL TRENDS IN THE BRITISH MONOPHTHONGS OF THE ENGLISH LANGUAGE

The paper discusses the development trends of the pronunciation standard of the British variant of the English language focused on monophthongs of the phonetic system. The author considers the classification of pronunciation changes, developed by the famous British phonetician A. Gimson. The classification is based on the degree of completion of the process of changes. The paper presents the analysis of four distinctive features that characterize the development of the British monophthongs. According to the results of the study, the most frequent tendency of changes in the monophthong system is the open sound [ɒ], which becomes the mid-open sound [ɔ] with 81 % of the potential phonetic realizations in the research material.

Keywords: pronunciation standard, perceptual-phonetic research, monophthong, RP, British pronunciation.

Последние десятилетия характеризуются стремительными процессами в области изменения нормативного произношения Великобритании, что объясняется как лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами. Неслучайно ряд ведущих британских фонетистов, среди которых А. Краттенден [7], Дж. Линдзи [9], Б. Коллинз [6] регулярно обращаются в своих работах к рассмотрению тенденций развития произносительного стандарта Великобритании (RP). Среди отечественных ученых, затрагивающих в своих научных работах данные вопросы, можно назвать таких авторов, как И. Е. Абрамова [1], Е. А. Бабушкина [2], Е. В. Ледеява [3]. Для описания происходящих изменений представляется рациональным применить классификацию тенденций развития RP, разработанную известным британским фонетистом А. Гимсоном [8]. В своей более ранней работе [5], мы уже описывали данную классификацию, поэтому позволим себе лишь кратко напомнить ее содержание. Классификация основана на степени завершенности фонетических процессов и включает в себя 4 группы изменений произносительного стандарта Великобритании:

- 1) процессы, являющиеся полностью завершенными;
- 2) установившиеся изменения;
- 3) инновации недавнего времени;
- 4) инновации, которые в ближайшее время могут быть включены в RP.

Первая группа изменений – процессы, являющиеся полностью завершенными, – включает типичное произношение подавляющего большинства носителей RP. Вторая группа – установившиеся изменения – описывает произношение, свойственное большинству носителей RP. Третья категория фонетических изменений называется новыми тенденциями или инновациями недавнего времени (recent innovations). К ним относятся фонетические особенности, типичные для «общепринятого» нормированного произношения (general RP). Последняя, самая малочисленная группа инноваций – изменения, которые в ближайшее время могут быть включены в RP, например, глоттализация [t] перед ударным гласным и перед паузой: He's go(t) ice [5].

Для проведения перцептивно-фонетического анализа описанных в научной литературе тенденций развития британского произносительного стандарта нами был составлен социолингвистиче-

ский портрет типичного представителя произносительного стандарта Великобритании (RP) последних десятилетий. При составлении социолингвистического портрета мы учитывали такие социолингвистические факторы, как пол, возраст, профессия, образование и социальный статус информантов. Опираясь на материал наших предыдущих исследований [4], типичный представитель произносительного стандарта Великобритании – это мужчина или женщина с высшим образованием, среднего возраста (40–55 лет), имеющий высокий социальный статус. Изучив данные о сфере деятельности представителя британского произносительного стандарта, мы можем отнести его к высшему, высшему среднему и среднему (upper, upper-middle, middle-middle) классу согласно знаменитой социолингвистической пирамиде, предложенной П. Традгиллом [10]. Ученый утверждает, что чем выше положение в обществе и уровень образования носителя, тем ближе его произношение к RP. По мнению носителей английского языка, этот тип произношения ассоциируется с престижными профессиями, такими как дипломат, адвокат, профессора высших учебных заведений, дикторы телевидения, актеры и другие медиаперсоны.

В данной работе на материале нашего исследования мы рассмотрим изменения в системе монофтонгов британского варианта английского языка. Основываясь на составленном ранее социолингвистическом портрете типичного представителя произносительного стандарта Великобритании (RP), мы изучим произношение нескольких носителей британского произносительного стандарта, полностью соответствующих всем описанным нами параметрам. В их числе британский актер Бенедикт Камбербэтч, 44 года, родился в Лондоне; актриса, певица, модель и бизнес-леди Виктория Бэкхем, 47 лет, родом из

города Харлоу в Великобритании. Также мы рассмотрим речь политика Дэвида Кэмерона, 54 года, который родился в аристократической семье в Лондоне. Все три информанта – люди средних лет, родом из обеспеченных семей, выпускники престижных учебных заведений, обладатели социально-престижных профессий, известные медиаперсоны, что оказывает влияние на их речевое поведение.

Изучив научную литературу по данному вопросу, в нашем исследовании мы решили остановиться на следующих изменениях в произносительном стандарте Великобритании в системе монофтонгов:

1. Финальный ненапряженный гласный [ɪ] заменяется более закрытым, напряженным звуком [i] happy vowel.
2. Гласный переднего ряда [æ] становится более открытым [a].
3. Огубленные звуки заднего ряда [u:] и [ʊ] продвигаются вперед и становятся неогубленными [ɪ], [ɪ:].
4. Открытый звук [ɒ] становится звуком среднего подъема [ɔ].

Для изучения особенностей произношения Бенедикта Камбербэтча (далее Информант А) мы взяли для анализа его речи, опубликованные на сайтах English Speeches (<https://www.englishspeecheschannel.com/english-speeches/benedict-cumberbatch-speech>) и YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=X2bJeRcyhlo>).

Используя метод сплошной выборки фонетических реализаций, мы отобрали все примеры, содержащие интересные нас черты, и провели перцептивно-фонетический анализ двух речей данного информанта, общей продолжительностью 10 мин. 20 с. В первой речи Информант А читает легендарное письмо художника Сола Левитта скульптору Еве Гессе. Второй видеоролик – часть юмористического разговорного шоу The Tonight Show Starring Jimmy Fallon.

По результатам перцептивно-фонетического анализа в речи Информанта А были обнаружены все вышеперечисленные тенденции. Приведем примеры.

1. Финальный ненапряженный гласный [ɪ] заменяется более закрытым, напряженным звуком [i] в словах *empty* ['empti], *crazy* ['kreizi]:

You must practice being stupid, dumb, unthinking, *empty*.

The work you are doing sounds very good “Drawing – clean – clear but *crazy* like machines, larger and bolder... real nonsense”.

2. Гласный переднего ряда [æ] становится более открытым [a] в словах *practice* ['praktis], *relax* [rɪ'laks], *happens* ['hæpənz], *BAD* [bad]:

You must *practice* being stupid, dumb, unthinking, *empty*.

Try to do some *BAD* work – the worst you can think of and see what *happens* but mainly *relax* and let everything go to hell – you are not responsible for the world – you are only responsible for your work – so DO IT.

3. Огубленные звуки заднего ряда [u:] и [ʊ] продвигаются вперед и становятся неогубленными [ʊ] и [u:] в словах *cooking* ['kʊkɪŋ], *cool* [ku:l], *uncool* [ʌn'ku:l]:

I find, you know, the thing I'd probably get into on a blog would be *cooking*.

Don't worry about *cool*, make your own *uncool*.

4. Открытый звук [ɒ] становится звуком среднего подъема [ɔ] в словах *god* [gɔd], *oftentimes* ['ɔftaɪnz]:

Oh, *God!*

You know, it's *oftentimes* that things take me back.

Изучив речь Информанта А, мы выявили, что на материале нашего исследования процент реализаций каждой из рассмотренных черт составляет следующие величины:

1. Замена финального [ɪ] более закрытым звуком [i] – 68 %.

2. Гласный переднего ряда [æ] становится более открытым [a] – 50 %.

3. Огубленные звуки заднего ряда [u:] и [ʊ] продвигаются вперед и становятся неогубленными [ʊ] и [u:] – 65 %.

4. Звук [ɒ] становится более высокого подъема [ɔ] – 64 %.

Чтобы проанализировать речь Виктории Бэхем (далее Информант В), мы использовали интервью с ее участием на канале YouTube, которые называются *73 Questions with...* (<https://www.youtube.com/watch?v=YFUF50EUiD8>) – это снятый одним кадром фильм, где приглашенные гости отвечают на 73 неожиданных вопроса, а также шоу под названием *In The Bag* (<https://www.youtube.com/watch?v=XKMZR5uXAvk>), где герои *Vogue* рассказывают о своей жизни. Используя метод сплошной выборки потенциальных фонетических реализаций, мы провели перцептивно-фонетический анализ двух речей данного информанта, общей продолжительностью 7 мин. 42 с, для верификации тенденций развития монофтонгов британского произносительного стандарта.

В речи Информанта В мы также отмечаем следующие изменения в RP:

1. Финальный [ɪ] заменяется более закрытым, напряженным звуком [i] в словах *unconditionally* [ʌnkən'dɪʃənəli], *fluffy* ['flʌfi]:

How to play football in the house and how to love *unconditionally*.

I really like this bright pink *fluffy* dress over here.

2. Гласный переднего ряда [æ] становится более открытым [a] в словах *Japanese* [dʒæpə'ni:z], *fashion* ['fæʃ(ə)n]:

I feel that I have a responsibility to the *fashion* community.

– Victoria, what's your favourite food?

– *Japanese*.

3. Огубленные звуки [u:] и [ʊ] продвигаются вперед и становятся неогубленными [ʊ] и [u:] в словах *good* [gʊd], *book* [bʊk], *full* [fʊl]:

Always *good* to have a good *book*.

And glass is always half *full*.

4. Звук [ɒ] становится монофтонгом более высокого подъема [ɔ] в словах *lot* [lɒt], *positive* ['pɒzɪtɪv]:

I like to carry a *lot* of things with me.

I'm a real *positive* thinker.

Изучив речь Информанта В, мы выявили на материале нашего исследования процент реализаций каждой из четырех рассмотренных нами черт.

1. Финальный [ɪ] заменяется более закрытым звуком [i] – 77 %.

2. Гласный переднего ряда [æ] становится более открытым [a] – 58 %.

3. Огубленные звуки заднего ряда [u:] и [ʊ] продвигаются вперед и становятся неогубленными [ɯ] и [ɯ:] – 59 %.

4. Звук [ɒ] становится более высокого подъема [ɔ] – 89 %.

Для дальнейшего изучения тенденций развития произносительного стандарта мы рассмотрим речь Дэвида Кэмерона (Информант С) на сайте English Speeches (<https://www.englishspeecheschannel.com/english-speeches/david-meron-speech/>). В данном видео представлена речь Д. Кэмерона на внутреннем референдуме Соединенного Королевства о членстве Великобритании в Евросоюзе, прошедшем 23 июля 2016 г. Вторым источником анализа является интервью Д. Кэмерона на канале Channel 4 News (<https://www.youtube.com/watch?v=nnmotV9WjvM>). Используя метод сплошной выборки, мы провели перцептивно-фонетический анализ двух речей данного информанта, общей продолжительностью 7 мин. 46 с.

В речи Информанта С заметны все современные тенденции в стандарте RP:

1. Финальный [ɪ] заменяется более напряженным звуком [i] в словах *liberty* ['lɪbətɪ], *naturally* ['natʃ(ə)rəlɪ]:

And millions dead across the world in the battle for peace and *liberty*.

Complex rules restricting our labour

markets are not some *naturally* occurring phenomenon.

2. Гласный переднего ряда [æ] становится более открытым [a] в таких словах, как *democratic* [dɛmə'krætɪk], *antipathy* [æn'tɪpəθi]:

And which represents a lack of *democratic* accountability and consent that is – yes – felt particularly acutely in Britain.

Some of this *antipathy* about Europe in general really relates of course to the European Court of Human Rights, rather than the EU.

3. Звуки [u:] и [ʊ] продвигаются вперед и становятся неогубленными [ɯ] и [ɯ:] в словах *should* [ʃʊd], *looking* ['lʊkɪŋ]:

And while we *should* credit NATO we *should* also credit European Union.

The Labor Party had been *looking* at the case for referendums.

4. Звук [ɒ] становится более высокого подъема [ɔ] в словах *continent* ['kɒntɪnənt], *economic* [i:kə'nɒmɪk]:

Can we really take for granted that the security of our *continent* is guaranteed and I don't think we can.

As for the *economic* warnings.

Изучив речь Информанта С, мы выявили процент реализации рассмотренных нами черт:

1. Финальный [ɪ] заменяется более закрытым звуком [i] – 69 %.

2. Гласный переднего ряда [æ] становится более открытым [a] – 57 %.

3. Огубленные звуки заднего ряда [u:] и [ʊ] продвигаются вперед и становятся неогубленными [ɯ] и [ɯ:] – 47 %.

4. Звук [ɒ] становится более высокого подъема [ɔ] – 91 %.

Далее в нашей работе мы установили общий процент фонетических реализаций дистинктивных черт в речи трех информантов на материале нашего исследования.

Полученные результаты позволяют сделать следующий вывод. Опираясь

на корпус нашего исследования, в речи трех информантов самой частотной тенденцией изменения произносительного стандарта в системе монофтонгов является открытый звук [ɒ], который становится звуком среднего подъема [ɔ] – что составляет 81 % потенциальных фонетических реализаций. По классификации А. Гимсона эту черту можно отнести к первой группе – полностью завершённые изменения. Далее тенденции развития произносительного стандарта расположились следующим образом. Финальный [ɪ] заменяется более закрытым звуком [i] – 71 %. Огубленные звуки заднего ряда [u:] и [ʊ]

продвигаются вперед и становятся неогубленными [ʊ] и [u:] – 57 %. Гласный переднего ряда [æ] становится более открытым [a] – 52 %. Выявленные данные свидетельствуют в пользу устойчивости описанных в научной литературе тенденций развития RP.

Перспективой для дальнейших исследований в области изменений в стандартном британском произношении может стать перцептивно-фонетический анализ вокалической подсистемы на материале дифтонгов, а также консонантной составляющей фонетической системы стандартного британского произношения.

Список литературы

1. *Абрамова И. Е.* Британский произносительный стандарт: тенденции развития // Вестник Челябинского государственного университета. – 2010. – № 29 (210). – С. 5–10.
2. *Бабушкина Е. А.* Фонетическая вариативность речи и норма произношения // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – № 11. – С. 18–23.
3. *Ледяева Е. В.* К вопросу об изменениях в британской произносительной норме и ее роли в современном обществе // Билингвизм, интерференция, акцент: межвузовский сборник научных трудов. – Иваново: Изд-во ИГУ, 2005. – С. 63–67.
4. *Хорошилова С. П., Зарипова Ю. В.* Изучение стереотипов восприятия локальных акцентов Великобритании носителями английского языка и искусственными билингвами // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2015. – № 9. – С. 105–110.
5. *Хорошилова С. П.* Краткая характеристика подходов к классификации тенденций развития произносительного стандарта Великобритании (RP) // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2011. – № 10. – С. 58–59.
6. *Collins B., Inger M.* Mees Practical Phonetics and Phonology: A Resource Book for Students. – London, 2009. – 339 p.
7. *Cruttenden A.* Gimson's Pronunciation of English. – 8th Edition. – London, 2014. – 410 p.
8. *Gimson A. C.* British English pronunciation: standards and evolution. – London, 1970. – 339 p.
9. *Lindsey G.* English After RP: Standard British Pronunciation Today. – London, 2019. – 149 p.
10. *Trudgill P.* Applied Sociolinguistics. – London: Academic Press, 1984. – 214 p.

УДК 81'27+81'23

Чернобров Алексей Александрович

*доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры английского языка,
Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия,
a.chernobrov@bk.ru*

Яковлева Софья Ростиславовна

*аспирант, Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, misspyromaster@gmail.com*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ТЕКСТОВ КОМПЬЮТЕРНОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДА УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ А. SWEIGART "MAKING GAMES WITH PYTHON & PYGAME")

В статье рассматриваются ключевые аспекты перевода текстов компьютерного дискурса и лексических единиц, связанных с IT-сферой: способы передачи компьютерных терминов и сложности, возникающие в процессе перевода.

Ключевые слова: компьютерный дискурс; перевод терминов; языки программирования; лексические единицы, связанные со сферой IT.

Chernobrov Alexey Alexandrovich

*Doctor of Philological Sciences, Professor, Professor of the Department of English Language,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, a.chernobrov@bk.ru*

Yakovleva Sofia Rostislavovna

*Postgraduate student, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia,
misspyromaster@gmail.com*

PECULARITIES OF TRANSLATION OF TEXTS OF COMPUTER DISCOURSE (BASED ON TRANSLATION OF THE MANUAL "MAKING GAMES WITH PYTHON & PYGAME" BY A. SWEIGART)

The article discusses key aspects of the issue of translation of computer discourse texts, and lexical units related to the IT sphere, namely, the relevance of this topic, how to convey computer terms, as well as the difficulties encountered in the translation process.

Keywords: computer discourse; translation of terms; programming languages; lexical units related to IT sphere.

Тема передачи лексических единиц, относящихся к компьютерному дискурсу, и, в частности, к языкам программирования, в настоящее время является крайне актуальной. Исследованиями, затрагивающими в том или ином аспекте вопросы данной темы, занимались многие отечественные ученые: В. Н. Комиссаров, И. Н. Ревзин, В. Ю. Розенцвейг [10, с. 245], Л. Л. Нелюбин [9, с. 216], А. Г. Абрамова [1, с. 27], Н. Д. Арутю-

нова [2, с. 895], а также зарубежные: М. Фуко [13, с. 85], Д. Кристал [14, с. 272], З. Харрис [15, с. 1–30]. Среди современных исследователей, которые рассматривают вопрос перевода лексических единиц, связанных с компьютерным дискурсом, можно назвать следующих: Н. Г. Асмус [3, с. 266], Е. В. Горелова, Е. Н. Вавилова [4, с. 21], В. И. Карасик [5, с. 389], А. А. Кибрик [6, с. 90], А. В. Федоров [12, с. 416] и др.

Вопрос перевода лексических единиц и текстов, связанных с компьютерным дискурсом, актуален не только для специалистов в области технического перевода, для программистов, профессионалов, работающих в сфере IT, но и для обычных пользователей компьютеров, бытовой техники и интернета. При этом целью такого перевода является максимально точная передача содержания оригинала без утраты его стилистических и экспрессивных свойств. Как уже было сказано ранее, вопрос передачи компьютерных терминов важен не только для специалистов, но и в определенной степени для пользователей. Исходя из этого, считаем важным отметить, что владение компьютерной терминологией можно разделить на следующие уровни: базовый (на уровне пользователя), средний (уровень продвинутого пользователя) и профессиональный (уровень профессионалов-программистов и IT-специалистов). Таким образом, анализ способов точного перевода такого рода терминов, безусловно, важен на всех уровнях, и мы попытаемся рассмотреть его более подробно.

В нашей статье мы ставим следующие задачи:

1. Рассмотреть актуальность вопроса перевода текстов компьютерного дискурса.

2. Исследовать понятия «адекватный перевод» и «эквивалентный перевод». Проанализировать их в ходе исследования (научного наблюдения) и сделать определенные выводы, основанные на рекомендациях, желательных для следования переводчиками, стремящимися к переводу, максимально отвечающему требованиям адекватности.

3. Выявить наиболее частотные в применении переводческие трансформации, проиллюстрировав их примерами из учебного пособия по программированию «Making games with Python & Pygame by Al Sweigart» [17, с. 3].

Стоит отметить, что выбор данного учебного пособия для нашего исследования был обусловлен тем, что из ряда подобных ему оно является наиболее типичным и содержит в себе множество лексических единиц компьютерного дискурса в оригинальном контексте, что представляет безусловный исследовательский интерес с переводческой точки зрения.

Для определения смысловой близости между оригиналом и переводом были введены понятия эквивалентности и адекватности. Они давно используются в теории перевода и некоторое время считались тождественными, так, например, считал Г. Вермеер [16, с. 17–25]. Некоторые отечественные исследователи также придерживались этой точки зрения [9, с. 245; 11, с. 416]. Однако существовала и противоположная концепция: В. Н. Комиссаров полагал, что между понятиями «эквивалентный перевод» и «адекватный перевод» поставить знак равенства не представляется возможным. Согласно его исследованиям, термин «адекватный перевод» предполагает более широкую трактовку и может подразумевать качественный, полноценный перевод, полностью обеспечивающий функцию коммуникации в конкретной ситуации. А «эквивалентный перевод», в свою очередь, предполагает схожесть по смыслу речевых и языковых единиц [7, с. 253]. Для определения трудностей достижения адекватного перевода и уточнения его различий с эквивалентным переводом, мы применили такой метод научного исследования, как наблюдение, с последующим анализом работ студентов, будущих переводчиков. Для его осуществления мы предложили студентам 3 курса направления «Лингвистика» (13 человек) выполнить задание – перевести 2 предложения, содержащие элементы компьютерного дискурса. Уровень выполненных испытуемыми

переводов позиционировал различную степень адекватности. Приведем некоторые из них с нашими комментариями.

1. What should have been a 5-line function was turned into a 10-class monstrosity by my architecture astronaut boss.

Перевод студентов:

– «То, что должно было быть функцией с пятью строками, было превращено в чудовище с 10 классами моим боссом астронавта архитектуры»;

– «Предполагаемое, как функция пяти линий, превратилось в десятиклассное монструозное существо с помощью моего босса архитектора-космонавта»;

– «Мой босс architecture astronaut превратил 5-ти линейную функцию...»

2. Microsoft Excel 97 has a flight simulator Easter egg.

Перевод студентов:

– «В Microsoft Excel 97 есть симулятор полета пасхального яйца»;

– «Пасхальное яйцо – теперь в пилотной версии Microsoft Excel 97»;

– «Программа Microsoft Excel 97 предлагает симулятор полета Easter Egg».

В целях оценки степени адекватности и эквивалентности перевода компьютерных терминов обратимся к помощи словаря компьютерных терминов и сравним предлагаемые студентами переводческие решения и толкование данной лексики в словаре [18]:

- **Architecture astronaut** – a person who over-designs technical solutions, especially related to programming (человек, который занимается разработкой/доработкой технических решений, в частности, касающихся программирования, – разработчик);

- **Eastern egg** – a feature of a computer program or electronic device that is only accessible via a set of commands, clicks, and/or key strokes that aren't listed in the official documentation (Пасхальное яйцо,

пасхалка – функция компьютерной программы или электронного устройства, которая доступна только через набор команд, щелчков и/или нажатий клавиш, которые не перечислены в официальной инструкции). Отличие пасхалки (Пасхального яйца) от простого игрового секрета состоит в его несоответствии общей концепции игры (нелепый, неправдоподобный вид), а также нередко выражается в виде внешней ссылки.

Очевидно, что степень адекватности переводов студентов оставляет желать лучшего. В их работах прослеживалась тенденция к эквивалентности, ключевые единицы были переданы буквально, что лишало фразы смысла. Таким образом, можно заключить, что для достижения адекватного перевода в области текстов компьютерного дискурса, необходимо придерживаться некоторых рекомендаций по соблюдению определенного алгоритма по переводу данного типа текстов:

- выполнение предпереводческого анализа;
- использование профильной справочной литературы;
- применение определенных переводческих стратегий (транскрипция/транслитерация; описательный перевод (экспликация); калькирование; эквивалент).

Рассмотрим подробнее каждую из трансформаций, проиллюстрировав их примерами:

1. Транскрипция/транслитерация.

Before we can begin programming you'll need to install software called the **Python interpreter** on your computer [17, с. 67] – *Перед тем, как мы начнем программировать, вам потребуется установить программное обеспечение, которое называется интерпретатор Python.*

В данном предложении термин «Python interpreter» передадим методом транскрипции, как «Интерпретатор Python», поскольку термин «интерпре-

татор» уже существует в специальном языке российских программистов и используется для обозначения программы, которая понимает инструкции, которые мы будем писать (либо печатать) на языке Python.

2. Описательный перевод (экспликация).

You also need to install the **IDLE software** [17, с. 71] – *Кроме того, вам может потребоваться установка IDLE (Interactive DeveLopment Environment) – интерактивная среда разработки.*

Здесь термин **IDLE software** мы перевели, как **IDLE (Interactive DeveLopment Environment) – интерактивная среда разработки**, используя прием экспликации (пояснения). На наш взгляд, аббревиатура IDLE нуждается в расшифровке и пояснении, так как многие русскоговорящие неспециалисты не знакомы с данным термином. Кроме того, относительно данного термина отметим, что отсутствие пояснений к нему может привести к возникновению ложного каламбура: аббревиатура IDLE может быть прочитана, как *idle* – в переводе с английского «ленивый», хотя в данном случае такого рода связь отсутствует.

3. Калькирование.

You do not want to download the – **source** for Pygame, but rather the Pygame–binary for your operating system [17, с. 94] – *Вам не придется загружать исходный код для Pygame, но бинарную версию Pygame для вашей операционной системы.*

В данном случае, термин *source* сокращен, от *source code*. Таким образом, мы переводим его с помощью приема компенсации + транслитерации как **исходный код**.

4. Эквивалент.

When entering the source code yourself, do not type the **line numbers** that appear at the beginning of each line [17, с. 102] – *При вводе исходного кода вручную, не*

*вводите **порядковые номера**, которые появляются в начале каждой строки.*

Термин **line numbers** имеет аналог в русском языке – **порядковые номера**. Таким образом, передача была выполнена с помощью эквивалента.

Тем не менее при работе над исследованием (переводом и анализом учебного пособия), мы столкнулись с определенными трудностями, которые были вызваны многозначностью и омонимией компьютерных терминов, а также отсутствием специальных знаний переводчика, которые не дают ему «продвинуться» дальше базового и среднего уровня и осуществлять качественный перевод, отвечающий требованиям. Рассмотрим в деталях каждую из перечисленных выше проблем.

1. Трудность, связанная с многозначностью многих компьютерных терминов. Для иллюстрации обратимся к фрагменту рассматриваемого нами материала [17, с. 20].

Since each **character** in IDLE is the same width, you can count the number of **spaces** by counting the number of characters above or below the line you're looking at [17, с. 20] – *Каждый **символ** в IDLE имеет одинаковую ширину, потому вы можете считать количество **пробелов** количеством символов над или под строкой, на которую вы смотрите.*

Слово **character**, согласно англо-русскому словарю Cambridge Dictionary, имеет следующие значения: характер, персонаж, личность/тип, характерная особенность, оригинал/чужак, буква/знак/цифра/иероглиф. В данном нам контексте, очевидно, что слово **character** употреблено в значении «знак, символ» [19].

Термин **space**, согласно англо-русскому словарю В. К. Мюллера [8, с. 25], имеет следующие значения: расстояние/протяжение/пространство; космос/космическое пространство; интервал/промежуток времени/срок; место/пло-

щадь; место/сидение; количество строк, отведенное под объявление. В нашем случае, **space** употребляется в значении расстояния или промежутка между символами или строками кода, иными словами, **пробел**.

2. Трудность, связанная с особыми требованиями к точности перевода текста программирования, поскольку любая ошибка может сыграть решающую роль в успешности конечного результата. Один неправильно интерпретированный элемент может изменить смысл высказывания, что недопустимо в техническом переводе. Говоря о языке Python, использование лишнего или постановка недостающего пробела приведет к тому, что начинающий программист не сможет запустить программу.

«**Tuples** are like lists that can't be modified» [17, с. 47], переведено следующим образом: *Кортежи, как и списки, не могут изменяться*. Данный перевод содержит грубую ошибку. Предложение должно переводиться так: *Кортежи подобны спискам, которые не могут быть изменены*. Допущенная ошибка приводит к тому, что исчезает разница между списками и кортежами, соответственно, вводя в заблуждение начинающих программистов. Минимизировать ее можно при наличии компетенции переводчика в области IT, при ее отсутствии – необходимо пользоваться соответствующей современной справочной литературой, обращаться к интернет-ресурсам (веб-сайтам, блогам, тематическим и профессиональным форумам и т. д.).

Успешный перевод текстов, связанных с языками программирования, в первую очередь, базируется на компетенции переводчика в данной сфере,

т. е. одного только знания языка может быть недостаточно. Приведем пример:

1) *bus* – *шина* (канал передачи информации);

2) *cookie* – *куки* (файлы, содержащие информацию о ваших сетевых подключениях).

Переводчик, не владеющий компьютерной терминологией, выполнит перевод английских слов “*bus*” и “*cookie*” русскими словами «*автобус*» и «*печенье*», что полностью исказит смысл переводимого текста.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что переводчик, работающий с текстами программирования и IT-тематики, должен быть в достаточной мере компетентным в той сфере, которая освещается в тексте, при недостаточности знаний для специалиста важно умение пользоваться профессиональной специализированной литературой и правильно интерпретировать ее. Тексты компьютерного дискурса содержат в себе определенные сложности и требуют к себе особого внимания переводчика. Не всегда термины, перевод которых на первый взгляд кажется очевидным и не вызывает сомнений, являются таковыми на самом деле (многозначность и омонимия в IT-текстах является частым явлением). Исследование же выполненного нами перевода показало, что наиболее частотными трансформациями при переводе текстов компьютерного дискурса являются транскрипция/транслитерация (20 %), калькирование (28 %), эквивалент (10 %), функциональный аналог (7 %), экспликация (10 %), компенсация (15 %), модуляция (28 %) (см. рис.).



Рис. Переводческие трансформации при переводе текстов компьютерного дискурса

Считаем задачи, поставленные нами в начале статьи, выполненными. Вопрос перевода текстов компьютерного дискурса, безусловно, является весьма актуальным в современных реалиях, причем не только для специалистов, непосредственно работающих с этой сферой, но и для обывателей. Кроме того, мы выявили, что эквивалентный и адекватный перевод – это не тождественные понятия и для успешной передачи лексических единиц компьютерного дискурса переводчику необходимо придерживаться определенных правил.

Также следует отметить, что потребность в качественном переводе текстов технической направленности (в частности, текстов о программировании) на сегодняшний день довольно высока. Качественный профессиональный перевод возможен при внимательном отношении ко всем вышеперечисленным нами переводческим трудностям и преодолении их при помощи хорошего знания предметной области и использования англо-русских словарей компьютерной лексики.

Список литературы

1. *Абрамова А. Г.* Лингвистические особенности электронного общения: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2005. – 27 с.
2. *Артунова Н. Д.* Язык и мир человека. – 2-е изд., испр. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 895 с.
3. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск, 2005. – 266 с.
4. *Вавилова Е. Н.* Жанровая классификация дискурса телеконференций Фидонет: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Томск, 2001. – 21 с.
5. *Карасик В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 389 с.
6. *Кибрик А. А.* Анализ дискурса в когнитивной перспективе: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2003. – 90 с.
7. *Комиссаров В. Н.* Теория перевода. Лингвистические аспекты. – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.
8. *Мюллер В. К.* Англо-русский словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 912 с.
9. *Нелюбин Л. Л.* Введение в технику перевода (когнитивный теоретико-прагматический аспект): учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 216 с.

10. *Ревзин И. Н., Розенцвейг В. Ю.* Основы общего и машинного перевода. – М.: Высшая школа, 1964. – 245 с.
11. *Соснина Е. П.* Введение в прикладную лингвистику. – 2-е изд., испр. и доп. – Ульяновск: Изд-во УлГТУ, 2012. – 110 с.
12. *Федоров А. В.* Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: ФИЛОЛОГИЯ ТРИ, 2002. – 416 с.
13. *Фуко М.* Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. – СПб.: А-сad, 1994. – 408 с.
14. *Crystal D.* Language and the Internet. Cambridge, 2001.
15. *Harris Z.* Discourse analysis. – Language. – 1952. – Vol. 28. – № 1. – Pp. 1–30.
16. *Reiß K., Vermeer H. J.* Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie. – GRIN Verlag, 2006. – 256 p.
17. *Sweigart Al.* Making Games with Python & Pygame. – CreateSpace Independent Publis, 2012. – 366 p.
18. Англо-русский словарь компьютерных терминов [Электронный ресурс]. – URL: <https://english4real.com/vocabulary-general-english-computer-term.html> (дата обращения: 24.10.2020).
19. Словарь Cambridge Dictionary Online: Free English Dictionary and Thesaurus [Электронный ресурс]. – URL: <http://dictionary.cambridge> (дата обращения: 25.10.2020).

УДК 811.1

Шугаева Екатерина Анатольевна

*кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков,
Московский государственный университет технологий и управления
им. К. Г. Разумовского (ПКУ), Москва, Россия, chougayeva@mail.ru*

**КОНЦЕПТ «ВЕСНА» В РУССКОЙ И ФРАНЦУЗСКОЙ
ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА**

В статье проводится анализ и сравнение концепта «весна» в русской и французской языковых картинах мира. Выявляются сходство и различия в понятийном слое данного концепта путем анализа дефиниций, содержащихся в словарях. Образный и оценочный слои концепта «весна» рассматриваются на материале паремиологического фонда русского и французского языков.

Ключевые слова: языковая картина мира, концепт, весна, русский язык, французский язык, пословицы.

Shugaeva Ekaterina Anatolyevna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, K. G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (First Cossack University), Moscow, Russia, chougayeva@mail.ru

**CONCEPT “SPRING” IN RUSSIAN AND FRENCH LANGUAGE
PICTURES OF THE WORLD**

The article analyses and compares the concept of “spring” in Russian and French language pictures of the world. Similarities and differences in the conceptual layer of this concept are revealed by analysing the definitions contained in dictionaries. The figurative and evaluative layers of the “spring” concept are considered on the basis of the material of the paremiological foundation of the Russian and French languages

Keywords: language picture of the world, concept, spring, Russian, French, proverbs.

Отражение объективного мира фиксируется человеком при помощи языка. Соответственно, в каждом языке формируется определенный комплекс представлений об окружающем мире. Эта совокупность знаний, запечатленных в языковой форме, представляет собой языковую картину мира. Поскольку данные представления об окружающей действительности запечатлены в языке, они могут не совпадать либо совпадать лишь частично с видением мира носителями других языков.

Единицей национального сознания выступает концепт. Согласно определению академика Ю. С. Степанова, «концепт – это как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека» [7, с. 51]. Содержание концепта включает в себя не только сигнификат лексической единицы, но и этнокультурные наслоения, которые данная лексическая единица включает в себя, отражаясь в сознании человека. При рассмотрении концепта необходимо выделить те его составляющие, без которых он не мыслится индивидами. Концепт имеет сложную структуру. Большинство исследователей выделяют понятийный, образный и ценностный элементы (составляющие, слои, компоненты) [1; 3; 7]. Понятийный слой формируется фактической информацией о реальном или воображаемом объекте. Образный слой связан со способом познания окружающей действительности и включает в себя все наивные представления, закрепленные в языке. Ценностный слой является наиболее важным в структуре концепта, «ведь для того, чтобы оценить объект, человек должен „пропустить“ его через себя, а момент „пропускания“ и оценивания является моментом образования какого-либо концепта в сознании носителя культуры» [8, с. 16].

Сравнение концептов в разных языках позволяет изучить языковые и куль-

турные различия народов. Изучаемые картины мира (русская и французская) взаимосвязаны. Русская и французская культура принадлежат к европейскому ареалу, имеют долгую историю взаимодействия, сохраняют наследие античной цивилизации. В то же время они имеют свою индивидуальную специфику, отличаются друг от друга.

Для выявления понятийного слоя концепта «весна» был произведен анализ дефиниций, содержащихся в толковых словарях русского языка Д. Н. Ушакова [9], С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой [5], С. А. Кузнецова [4]; французского языка – Larousse [11], LeParisien [12].

Совпадением является определение весны как времени года между зимой и летом. Однако для французской картины мира характерно иное распределение сроков весны. Начало и конец весны связываются с астрономическими явлениями: весеннее равноденствие, летнее солнцестояние. Поэтому во французских толковых словарях указываются сроки весны с 21 марта по 21 июня. Данные сведения являются научным фактом и соответствуют астрономическим срокам весны в Северном полушарии Земли. Однако в русской картине мира в обиходе сроками весны являются 1 марта – 31 мая.

В переносном значении весна используется в значении «год» как в русской (1), так и во французской (2) картинах мира. Во французском языке весна используется в значении «год», если речь идет о молодом человеке или девушке (2).

(1) *Сколько вёсен прошло.*

(2) *Elle compte à peine quinze printemps. 'Ей исполнилось лишь 15 лет'* (Здесь и далее перевод наш. – Е. Ш.).

Также в переносном значении весна связана с периодом человеческой жизни. В русской языковой картине мира весна в переносном смысле означает время расцвета, молодости, время на-

дежд и мечтаний, красоты (3, 4, 5).

(3) *Твоя весна уже прошла!*

(4) *Весны моей златые дни (Пушкин).*

(5) *Весна жизни.*

Данное значение совпадает с представлениями, нашедшими отражение во французской языковой картине мира, в которой весна также является символом молодости, жизнерадостности, начала, обновления, расцвета (6).

(6) *Au printemps de sa vie* (дословно: 'по весне жизни').

Образный и оценочный слои концепта «весна» могут быть изучены посредством анализа паремиологического фонда языка.

Материалом исследования послужили паремии, содержащие в своем составе концепт «весна», из сборника В. И. Даля «Пословицы русского народа» [2], электронного ресурса «Пословицы народов мира» [6], словарей *Proverbes-francais* [14], *Mon Poeme* [13], *LeParisien* [12].

В пословицах русского языка концепт «весна» употребляется, во-первых, в значении времени года. В пословицах, поговорках, приметах отмечаются природные особенности весны, реальные признаки состояния природы и погоды и отношение к ним. Весна – время таяния снега (7, 8), увеличения светового дня (9) прилета птиц (10, 11).

(7) *Весна отмыкает ключи и воды.*

(8) *Весна – зажги снега, заиграй овражки.*

(9) *Весна длинным днем красна.*

(10) *Увидел грача – весну встречай.*

(11) *Грач на горе – весна на дворе.*

Весна – пора дождей, дождь является одним из самых важных признаков весны, отраженных в паремиях (12–15).

(12) *Весенний дождь растит, осенний гноит.*

(13) *Весенний дождь лишним не бывает.*

(14) *Весной ведро воды – ложка грязи.*

(15) *Весною сутки мочит, а час сушит.*

Весна является одним из главных времен года в годовом цикле, определяющим жизнедеятельность земледельца. В русской языковой картине мира весна – это новый урожайный сезон, время возделывания земли, время посева. Поэтому в пословицах русского языка концепт «весна» тесно связан с сезонными полевыми работами, их жизненной важностью (16–20).

(16) *Весною день упустишь – годом не вернешь.*

(17) *Кто весною потрудится, тот осенью повеселится.*

(18) *Кто много спит весной, у того зимой бессонница бывает.*

(19) *Пришла весна, так уж не до сна.*

(20) *Вешняя пора – поел, да со двора.*

Помимо отражения данных реальных признаков состояния природы и сельскохозяйственного труда, важными являются также образные и оценочные признаки, выражающие чувства, эмоции, оценки, относящиеся к концепту «весна» в русской языковой картине мира.

Весна воспринимается как пора света, тепла и жизни, благодатная пора, пришедшая на смену зиме – олицетворению тьмы, холода и голода. У русского народа весна ассоциируется с красотой (21, 22).

(21) *Весна-красна.*

(22) *Весна днем красна.*

Весну представляют в виде юной красивой девушки либо женщины, восхваляют, называют ее «красной» (т. е. красивой), «матушкой» (23, 24).

(23) *Матушка весна всем красна.*

(24) *Весна-красна пришла – на все пошла.*

Несмотря на то, что в целом весна и ее приход, благодатные весенние дожди оцениваются положительно, весна ассоциируется также с голодом, что является традиционным для культур, связанных с натуральным хозяйством (25–26):

(25) *Krasna vesna, da golodna.*

(26) *Vesna ne мясна, осень не молочна.*

(27) *He будь в осень тороват, будь к весне богат.*

Французские пословицы, поговорки и приметы, содержащие концепт “printemps” («весна») также в первую очередь связаны со временем года, описанием его природных особенностей, таких как погода (28–33).

(28) *Jamais pluie au printemps, ne passa pour un mauvais temps.* ‘Никогда дождь весной не переходил в непогоду’.

(29) *Doux hiver, printemps desséché, pénible hiver, printemps mouillé.* ‘Мягкая зима, сухая весна; жесткая зима, влажная весна’.

(30) *Garde-toi Du printemps de janvier.* ‘Берегись январской весны’.

(31) *Février trop doux, printemps en courroux.* ‘Слишком мягкий февраль – весна в гневе’.

(32) *Février trop doux présage un printemps froid.* ‘Слишком мягкий февраль предвещает холодную весну’.

(33) *Jamais pluie au printemps, ne passe pour mauvais temps.* ‘Никогда дождь весной не станет плохой погодой’.

Также описывается поведение животных, в первую очередь, птиц (34–36).

(34) *L'hirondelle aux champs amène joie et printemps.* ‘Ласточка в полях приносит радость и весну’.

(35) *Le papillon blanc annonce le printemps.* ‘Белая бабочка объявляет весну’.

(36) *Quand le printemps arrive, le merle chante avec la grive.* ‘Когда приходит весна, черный дрозд поет с певчим дроздом’.

Большое количество французских поговорок и примет связаны с предсказанием характера весны и сроков ее

ожидания (37–41).

(37) *Une seule hirondelle ne fait pas le printemps.* ‘Одна ласточка не делает весны’.

(38) *Février et mars trop chauds mettent le printemps au tombeau.* ‘Слишком жаркие февраль и март кладут весну в могилу’.

(39) *S'il gèle à la Saint-Sulpice, le printemps sera propice.* ‘Если подмораживает в день Святого Сульпиция (29 января), весна будет благоприятной’.

(40) *À Saint-Valentin, le printemps est voisin.* ‘В день Святого Валентина весна не за горами’.

Отмечена важность сельскохозяйственного труда в этот период (39).

(41) *Fleurs de printemps sont fruits d'automne.* ‘Весенние цветы – это осенние фрукты’.

Также упоминаются трудности с удовольствием (42) и возможности их преодоления (43).

(42) *Au printemps tous les coqs sont maigres.* ‘Весной все петухи тощие’.

(43) *Tout ce qui pousse au printemps est bon pour la soupe.* ‘Все, что растет весной, хорошо для супа’.

Во французском языке слово «весна» (le printemps) мужского рода. Поэтому для носителей французского языка весна – это мужской образ. Так, например, король Людовик XIV исполнял в балете партию весны; весна представляется в виде юноши (44).

(44) *Le printemps parfumé, beau comme un jeune amant.* (Gautier). ‘Весна благоухающая, прекрасная, как молодой любовник (Готье)’ [10].

Таким образом, в результате рассмотрения концепта «весна» в русской и французской картинах мира были обнаружены сходства и различия. Результаты сравнения представлены в таблице.

Результаты сравнения концепта «весна»

	Русская картина мира	Французская картина мира
Определение весны как времени года между зимой и летом	+	+
Сроки	1 марта – 31 мая	21 марта – 21 июня
Использование понятия «весна» в значении «год»	+	+
Переносное значение молодости, расцвета, красоты	+	+
Отображение природных особенностей	+	+
Предсказание характера весны и сроков ее ожидания	+	+ отражается в большей степени
Связь весны с жизненно необходимыми сельскохозяйственными работами	+ отражается в большей степени	+
Весна – пора света, тепла и жизни	+ отражается в большей степени	+
Весна – голодное время	+ отражается в большей степени	+
Олицетворение весны	Женщина	Мужчина

Главные различия заключаются в разнице сроков весны, а также в олицетворении весны как женщины либо мужчины под влиянием рода имени существительного в языке. В русской картине мира весна в большей степени связана с интенсивными сельскохозяйственными работами и голодом, несмо-

тря на это весна вызывает радостные чувства. Во французской картине мира акцент делается на предсказание характера весны и сроков ее ожидания. Положительная оценка весны характерна как для русской, так и для французской картины мира.

Список литературы

1. Воркачев С. Г. Счастье как лингвокультурный концепт: монография. – М.: Гнозис, 2004. – 236 с.
2. Даль В. И. Пословицы русского народа [Электронный ресурс]. – URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/dal/index.php (дата обращения: 15.02.2020).
3. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
4. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. – URL: <https://gufo.me/dict/kuznetsov/весна> (дата обращения: 16.02.2020).
5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. – URL: <http://ozhegov.info/slovar/?q=весна> (дата обращения: 16.02.2020).
6. Пословицы народов мира [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.poslovitza.ru> (дата обращения: 15.02.2020).

7. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М.: Языки славянской культуры, 1997. – 825 с.
8. Титова Ю. В. Структура концепта и методы его описания [Электронный ресурс] // Вестник Ульяновского государственного технического университета. – 2010. – № 4 (52). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-kontsept-a-i-metody-ego-opisaniya> (дата обращения: 12.09.2020).
9. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. – URL: <http://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=4623> (дата обращения: 16.02.2020).
10. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.cnrtl.fr/definition/printemps> (дата обращения: 15.02.2020).
11. Dictionnaire de français LAROUSSE [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/printemps/63975?q=printemps#63258> (дата обращения: 15.02.2020).
12. LeParisien [Электронный ресурс]. – URL: <https://citation-celebre.leparisien.fr/rechercher/printemps> (дата обращения: 22.02.2020).
13. Mon poeme. Dictionnaire des meilleures citations et proverbes du monde ainsi que des poèmes français [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.mon-poeme.fr/proverbes-francais/> (дата обращения: 22.02.2020).
14. Proverbes-francais.fr. Dictionnaire des meilleurs proverbes et des plus belles citations françaises [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.proverbes-francais.fr/> (дата обращения: 22.02.2020).

УДК 811.111:659.1

Kshenovskaya Uliana Leonidovna

Senior Lecturer of the Department of English Language, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, sj7july@gmail.com

DEPICTING PRAGMATICS OF ADVERTISING DISCOURSE

The current research paper aims to articulate pragmatic strategies of advertising discourse. Advertising discourse is pragmatic in itself as it deals with particular communication strategies. These strategies are implemented within speech acts, presupposition and deixis. Advertisement has a persuasive and urging effect if it takes into account psychological and social factors of its target audience. Even if the potential consumers are not named explicitly a certain profile is presumed to exist. It may not match the real consumers, however, it is created as an ideal image that the real consumers would like to match. In identifying themselves with this profile, the potential consumers become both the narratees and the narrators of the advertising text. Advertising strategies and 'desired self' profile creation depend on a number of social factors, such as nationality, age, gender, education, social and family status, etc., that advertisers take into account making targeted marketing extremely powerful.

Keywords: pragmatics, advertising discourse, advertising strategies, presupposition, deixis, speech act, social factors, targeted advertising.

Кшеновская Ульяна Леонидовна

старший преподаватель кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, sj7july@gmail.com

К ВОПРОСУ О ПРАГМАТИКЕ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА

В статье рассматриваются прагматические стратегии рекламного дискурса. Рекламный дискурс прагматичен сам по себе, поскольку он включен в процесс персуазивной коммуникации, осуществляемой на основе определенных типов текста и реализующей попытку преимуще-

ственно вербального воздействия на реципиента посредством коммуникативных стратегий убеждения с целью добиться от него действий в интересах рекламодателя. Эти стратегии реализуются в пресуппозиции, дейксисе и речевых актах. Рекламный дискурс для достижения персуазивных целей принимает во внимание определенные социальные характеристики целевой аудитории (национальность, возраст, гендер, образование и др.), при этом пытаясь их изменить, создавая некий идеальный образ, с которым ассоциирует себя реципиент, в рамках коммуникативного эффекта, запланированного рекламодателем.

Ключевые слова: прагматика, рекламный дискурс, рекламные стратегии, пресуппозиция, дейксис, речевой акт, социальные факторы, таргетированная реклама.

The linguistic interest for the advertising discourse arises from the function of advertising texts in modern society. Advertising represents the society, mirroring its cultural dominants, moral values, etc. It is connected with the mass and mosaic character of sociocultural situation and the existence of 'mind industry'. The ability of advertising to affect human minds, create, shape, alter and dictate moral values, and, to a certain extent, to influence the social status of its potential consumers is of interest to researchers.

Advertising is referred to as a form of a discourse in the sense that it has influenced not only the structure of the language and the modality of lifestyle, but also the content of routine daily acts of communicative exchanges.

From the sociolinguistic point of view, advertising discourse is, in V. I. Karasik's terms, institutional discourse [3, c. 7]. Contrary to personal discourse, in which the speaker is presented with their rich inner world, institutional discourse represents a social institute. Institutional discourse presupposes communication within a specific framework of roles and statuses [4, c. 17]. It is the template character that distinguishes institutional discourse from personal one. Institutional discourse has two system-forming features: the aim and the participants of communication. The aim of advertising text is not only to attract potential consumers' attention, but also to motivate them (or at least the bigger the part of them) to act, i.e. to buy the product advertised. The main participants of advertising discourse are agents and

recipients, for example, an advertiser and a consumer. It should be noted that communicative clichés within institutional discourse are the keys to understanding of the relations system in a certain institution [5, c. 198–199].

Pragmatics is said to bridge the gap between the theoretical and the functional use of the language. It is, it seems, closer to 'the reality of the language' and values its immense possibilities of expression. Pragmatics is defined as the study of the aspects of meaning and ways of language use that are dependent on the speaker, the addressee and other features of the context of utterance, such as the following: the effect that the following have on the speaker's choice of expression and the addressee's interpretation of an utterance: the context of utterance, the observed principles of communication, the goals of the speaker. Pragmatics concerns given versus new information, including presupposition; deixis and speech acts [6, p. 21].

D. Crystal views presupposition from two different angles. From the semantic point of view it is defined as a condition which must be satisfied if a particular state of affairs is to obtain, or, in other words, what a speaker assumes producing an utterance prior to making an utterance as opposed to what is actually asserted. Presupposition is also analysed as a certain type of logical relationship between statements, contrasting with *entailment*. D. Crystal underlines that some linguists use the term presupposition in a narrower sense, in a two-part analysis of sentences which contrasts the information assumed

(or presupposed) by the speaker, and that which is at the centre of the speaker's communicative interest; in this sense presupposition is opposed to *focus* [1, p. 410].

The Glossary of Linguistic terms defines presupposition as a background belief, relating to an utterance that must be mutually known or assumed by the speaker and the addressee for the utterance to be considered appropriate in context, placed in the form of assertion, denial or question, and can generally be associated with specific lexical item or grammatical feature (presupposition trigger) in the utterance [7].

It is the presupposition trigger that has a strong impact on the reader/listener of the advertisement and that enables linguists to perform a more profound linguistic analysis. In linguistics there exists a taxonomy of presupposition triggers, presented by S. Levinson [6, p 26] (examples are ours).

1. Definite descriptions: *Watch in titanium ceramic, a new highly-scratch-resistant. Its unique colour and shine are obtained by the addition of titanium to ceramic and diamond power polishing. Self-winding mechanical movement. 42-hour power reserve* (Esquire).

2. Factive verbs: realize, (it) be odd that, be sorry/proud/indifferent/glad/sad that, know that, regret that: *What's more, nearly 80 % of women over the age of 30 don't get their recommended intake of milk products. Why? Because too often, they simply don't know what a serving size is or how many they need to have every day* (More Magazine).

3. Implicative verbs: managed (>> tried to), avoided (>> was expected to), forgot to (>> ought to have), happened to (>> didn't plan/intend to), intended to: *Forget blisters... High heel comfort all day long. Relieves pain instantly* (Cosmopolitan).

4. Change of state verbs: continue, arrive, begin, come, enter, go, leave, stop, take (>>X was in/at/with Y): *Visible signs*

of aging hair can begin to appear as early as your 20s (More Magazine).

5. Repetition on semantic (lexical units, such as return, again, another time, any more, come back, repeat, restore), lexical and syntactical levels: *Do your thing, sister. Do your thing. Unlimited youth. Just do it Nike* (Nike).

6. Expressions of temporal relations: while, after, as, before, during, since, whenever: *After exhaustive research on more than 20,000 effective ingredients, Shisheido discovered a remarkable Asian plant extract* (More Magazine).

7. Stressed constituents: *Treat your INNER GODDESS. SHE DESERVES IT* (Cosmopolitan).

8. Returned actions: back, in return, too: *Satisfaction guaranteed, or your money back* (More Magazine).

9. Comparisons: *Stop living with your wrinkles, start seeing smoother, younger-looking skin... 88 % of women saw firmer skin... Because you're worth it. L'Oreal. PARIS* (More Magazine).

10. Counterfactual conditionals: *If the notice had only said 'mine-field' in English as well as Welsh, we would/would never have lost poor Llewellyn* (Esquire).

11. Questions:

a) questions presenting alternatives that tend to trigger a presupposition that one of the two is true: *Are you into Length & Definition? (next page) ...or Length & Drama?* (Cosmopolitan);

b) questions containing interrogative pro-forms tend to trigger a presupposition containing an indefinite pro-form: *What can a car maker learn from a horse and a rider? (>> a car maker can learn something from a horse and a rider)* (Esquire).

Presupposition analysis focuses on presupposition triggers in the text of advertisement and their interpretation in order to find out the overall presupposition and hidden message of the advertisement [2, p. 55]. Let us decode presuppositions in the following example.

Stop living with your wrinkles... start seeing smoother, younger-looking skin. Give us 8 weeks, you'll see the results on deep-set wrinkles. Revi-talift. The world's #1 anti-wrinkle brand. More than smoothing. Advanced repair: 88 % of women saw firmer skin. 84 % saw revitalized skin. Because you're worth it. L'Oreal. PARIS (More Magazine).

The presuppositions found in this advertisement are as follows:

1. Stop living with your wrinkles (>> you have wrinkles, they are noticeable, you do not do anything about it).

2. Start seeing smoother, younger-looking skin (>> you have wrinkles; your skin is not smooth; your skin is not young; you see your old wrinkled skin).

3. Give us 8 weeks, you'll see the results on deep-set wrinkles (>> you have wrinkles; your skin has been neglected for so long, that deep wrinkles set in; we are professionals; we perform miracles; miracles take time).

4. The world's #1 anti-wrinkle brand (>> you have wrinkles; you want to get rid of them; there are other brands as well; we are the best).

5. More than smoothing (>> you have wrinkles; wrinkles may set in again; our product performs 'advanced' miracles).

6. Advanced repair (>> your skin is ruined; your skin needs extra effort; the process is rocket science; the product provides complicated professional treatment).

7. 88 % of women saw firmer skin. 84 % saw revitalized skin (>> there are other women with wrinkles; there are a lot of other women who have wrinkles; all women try our product; most women report a miraculous experience; most women have young skin now; we are professionals, we conduct research; you can trust both us and other women).

8. Because you're worth it (>> the product is for the selected few; you have been selected; it is expensive; you can afford it; you deserve your miracle).

Looking at the presuppositions, it is obvious that they serve a single purpose: to show the product in favourable light, claiming that the products is either the best or better than competitors'. The presuppositions of this advertisement fall into two groups: those describing the sphere of the product and those describing the target audience. Hence, the latter enables us to extract the abovementioned presuppositions to model a stereotypical image of the target consumer, namely, an aging woman who is worried about aging processes and wants to stop them, she is ready to wait and pay money as she needs the result – the younger self.

Along with presupposition, pragmatics is also concerned with deixis. Deixis is a technical term (derived from Greek) that means 'pointing' via language. Any linguistic term used to accomplish this 'pointing' is called a deictic expression [9, p. 13]. These expressions can be used to indicate people – *person deixis* ('me', 'you'), location – *spatial deixis* ('here', 'there'), or time – *temporal deixis* ('now', 'then'). G. Yule states that all these expressions depend, for their interpretation, on the speaker and the hearer sharing the same context.

Deixis is a form of referring that is tied to the speaker's context, with the most basic distinction between deictic expressions being 'near the speaker' versus 'away from the speaker'. In English *proximal terms* are 'this', 'here', 'now', and *distal terms* – 'that', 'there', 'then'. Person deixis operates on a basic three-part division, exemplified by the pronouns for the first person ('I'), second person ('you') and third person ('he', 'she', 'it'). It is quite obvious that third person pronouns are distal forms in terms of person deixis. Thus, their usage is a way of communicating the distance and professional expertise.

Personal deixis is widely used in advertisements, performing various functions there. It has been noted that

extensive use of the pronoun 'you' makes the customer an active participant of the action: they can change life, they can control natural processes. This is characteristic of advertising texts for seniors. For example, Nike advertisement features imperative sentences which contain deictic expressions indicating the power of an aging person to take control of the natural processes and prolong her youth: *Do your thing, sister. Do your thing. Unlimited youth. Just do it* (Nike).

Exclusive pronoun 'we' is used to signify a team of people working for the benefit of the customer. This kind of deictic expressions can be seen in advertisements targeted at older women concerned with the quality of the products and money paid for them:

Stop living with your wrinkles...start seeing smoother, younger-looking skin. Give us 8 weeks, you'll see the results on deep-set wrinkles. Revitalift. The world's #1 anti-wrinkle brand. More than smoothing. Advanced repair: 88 % of women saw firmer skin. 84 % saw revitalized skin. Because you're worth it. L'Oreal. PARIS (More Magazine).

Exclusion can be achieved through impersonal sentences, that is observable in the male-oriented advertising texts. The use of passive constructions assures the recipient that the information presented is objective and impartial:

IWC Pilot. Engineered for aviators. Big pilot's watch. Your wrist never felt this big before. The case of the top model in the IWC Pilot's Watch range is a gigantic 46,2 mm in diameter. And the technology inside it is even more impressive: the largest IWC-manufactured automatic movement with its Pellaton winding system is protected against strong magnetic fields by a soft iron inner case. And needless to say, envious glances. IWC. Engineered for men who know life (Esquire).

Seeing the technical characteristics of the product presented within the frame of

orientational conceptual metaphor 'more is up', the male recipient is ready to associate himself with the product advertised. The deictic 'we' would disperse the attention and that is not what either the customer or the advertiser wants.

The concept of distance mentioned above is also relevant to spacial deixis, where the relative location of people is being indicated. The truly pragmatic basis of special deixis is psychological distance. Physically close objects will tend to be treated by the speaker as psychologically close. Also, something that is physically distant will generally be treated as psychologically distant.

In temporal deixis the relative form 'now' indicates both the time coinciding with the speaker's utterance and the time of the speaker's voice being heard. In contrast, the distal expression 'then' applies to both past and future, as being distant from the present moment. One basic type of temporal deixis in English, as mentioned by G. Yule, is the choice of verb tense. The present tense is a proximal form and the past tense is the distal form. The ideas not likely to happen are presented with the distal verb forms as well, which mark their psychological distance from the present moment [9, p. 16].

The temporal deixis usually works in two spheres: the point from the moment of speaking lasting into the future (used to speak about the problems recipients might be having and the appearance of a completely new product which would change life from now on), and within the period from a point in the past with the result available in the present (used to present results of product testing or studying the market).

Shiseido. Imagine your skin without its age. After exhaustive research on more than 20,000 effective ingredients, Shiseido discovered a remarkable Asian plant extract, Makurossi, that inhibits damage caused by the wrinkle-triggering

enzyme. Using this unprecedented power of nature, Wrinkle-Resist24 comprehensively overrides the visible signs of aging. Now, smooth, youthful looking skin can be yours, for life. Benefiance WrinkleResist24. (More Magazine)

In attempt to express themselves, people do not only produce utterances containing grammatical structures and words, they perform actions via those utterances. According to G. Yule, actions performed via utterances are called speech acts. All the five main categories and, therefore, five different functions performed by speech acts: declarations, representatives, expressives, directives and commissives that G. Yule differentiates [9, p. 35] can be seen in advertising discourse:

- declarations in advertising are speech acts that are intended to change the world via utterance: *Priest, 'I now pronounce you husband and wife'.* <...> Sometimes a car lasts even longer than a marriage;

- representatives are speech acts that state what the speaker believes to be true, these are statements of facts, assertions, conclusions, and descriptions: *Visible signs of aging hair can begin to appear as early as your 20s. Be Ageless* (More Magazine);

- expressives state what the speaker feels or experiences, they can be statements of pleasure, pain, likes, dislikes, joy, or sorrow: *Now, smooth, youthful looking skin can be yours, for life!* (Shiseido Benefiance WrinkleResist24);

- directives express what the speaker wants in the form of commands, orders, requests, suggestions, either positive or negative: *Enhance your life* (Finn Comfort Shoes);

- commissives express what the speaker intends, committing themselves to some future action. Those are promises, threats, refusals, pledges that can be performed either alone, or as a member of a group or a community: *So what are you going to do now? – Grow up. Be a good parent. Drive* (Mercedes Benz).

As advertising texts belong to pragmatic genre, they have target audience and specific functions. According to A. M. Makedontseva, there are three basic functions of advertisement: informative, persuasive (or suggestive) and urging (stimulating) [8].

The informative function is realised primarily in the verbal component of the advertisement by means of naming the product, its characteristics, and advantages over similar products, giving information about its producer or dealer. It may also be realised in the iconic component, my means of images showing the product or something that depicts emotional response to it.

Advertising informs its consumers about its products and services with the only goal – to make consumer believe in high quality and superiority of the product and to generate consumer demand for it. So, we can speak of the informative-persuasive function of advertising, i. e. influencing mind and subconscious of the consumer in order to make them buy more. Persuasive function finds its realisation in both verbal and iconic components and is aimed at imposing a certain feeling, opinion, desire on the recipients of the message. Thus, the persuasive function of advertising discourse transforms into urging. In that case advertisements are oriented not only to the conscious but also to the subconscious of the recipient and the means employed are not logically grounded arguments supported by facts but the control mechanisms of latent desires of the recipients, their self-identification, fears etc. The urging function is aimed at making the consumer act in accordance with the advertisement and here its verbal component appears to be crucial.

Advertisements exert their persuasive and urging effect if they target their appeal to their potential consumers. Thus, breaking large market into smaller segments to concentrate on a specific group of

customers within this segmentation, allows advertising to exploit the information on psychological and social factors of the target segment, implement this information into its pragmatic strategies, which eventually makes marketing extremely powerful. Even though advertisements might not explicitly name their narratees they are likely to indicate a 'kind of person', a profile that is presumed to exist. This kind of person, may not match the real recipients of the advertising, but could be someone that they would like to match. In identifying themselves with this profile, the recipients 'become' both the narrators and the narratees of the advertising text.

Advertising strategies and narratee profile creation depend on a number of social factors, such as nationality, age, gender, education, social and family status, etc., and every factor requires its own research. However, in the examples given below aimed at only one particular age group, namely elderly customers, we can already observe advertisers taking into account information on social characteristics of the targeted group members in an attempt to sell a product/service to them.

The analysis of the advertising corpus selected for this study (150 texts in total) revealed the following range of thematic groups: skin care (43 %), health and medicine (15 %), hair care (14 %), food and drinks (8 %), hobbies and activities: travel, vacation packages, equipment, supplies (5 %), finance: investment, donations (5 %), home: kitchen appliances, home accessories (5 %), footwear (2 %), accessories (2 %), fragrance (1 %).

Interestingly, advertisers offer a wide range of topics for the targeted age group. It seems also noteworthy that there is transformation of the money topic from the sphere of loans and taxation discounts in, for example, Today's Parent Magazine which is targeted at working adults, into the sphere of donations in the More magazine –

which is suggestive of the material gain throughout the life. There is presupposition that the target audience (both male and female) has financial stability. This idea is supported by producers of expensive product range (Neutrogena, Olay, NeoStrata, RoC, L'Oreal Paris; Mercedes Benz, Rolex, Richard Mille, etc.). Beauty industry companies presume that aging female customers realise inevitability of aging processes and are ready to pay to stop them. Among other presuppositions about this age group the following deserve special attention: women are still preoccupied with their looks, though the purpose is not to stand out but to look younger, they have the desire for visible results, and are inclined to appeal to professionals for help. Hence, advertising for this age group often includes expert discourse. Presuppositions about aging male consumers' financial stability are: men's hard work has finally earned them freedom, luxury and time for themselves; life is short but there is still time to regain control of their life.

Have you noticed your hair changing? New Be Ageless breakthrough anti-aging scalp detoxifying collection with Advanced Color Protection. Be ageless. (More Magazine)

Now, smooth, youthful looking skin can be yours, for life. (Shiseido Benefiance WrinkleResist24)

You follow the same path your whole life. And one day you wake up and wonder... Is this it? I did something I didn't love for 35 years. So, if you love it, do it, do it with all your might. – So what are you going to do now? Grow up. Be a good parent. Drive. (Mercedes Benz)

Enhance your life. The most exquisite handmade walking shoes on Earth. (Finn Comfort Shoes)

As seen in the examples above, the most frequent linguistic patterns in the advertisements are rhetorical questions, imperatives, epithets, modal verbs, puns, metaphor, etc. Of all the abovementioned

expressive means, modal verbs require a commentary. On the one hand, they sound as a promise, a chance, on the other hand, they help the recipients feel more powerful to change their life. Puns and metaphors are closely connected with the conceptual metaphor and blending processes employed in the advertisements. The most typical structures are 'abstract is concrete' (which make the problem more clear-cut), 'life is a journey (way)', metonymical transfer 'you are your hair', which underlines the importance of hair care, 'food is fuel' and a novel one 'chewing gum is dental clinic staff'. Also, targeting at elderly audience advertisers use nostalgic references in their marketing materials, especially while applying storytelling techniques, which can help elderly customers relate to advertising message or spark their interest in the product or service advertised by

a company.

So, all of the abovementioned pragmatic strategies acting together can produce the desired effect and make advertisements both reflect and construct the reality, persuading its target audience that the constructed reality is not only more desirable but is achievable via product purchase.

Thus, focus on a specific group of customers, exploitation of socio-demographic and even personal data, and developing coherent pragmatic strategies accordingly, makes advertising in particular and marketing in general extremely powerful.

Further carefully designed studies of personalised and targeted advertising would shed more light on pragmatics in advertising discourse.

Список литературы

1. *Crystal D.* A Dictionary of Linguistics and Phonetics. Sixth Edition. – Blackwell Publishing, 2008. – 555 p.
2. *Cutting J.* Pragmatics and Discourse. – London, New York: Routledge, 2002. – 201 p.
3. *Карасик В. И.* О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сборник научных трудов / под ред. В. И. Карасика, Г. Г. Слышкина. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5–20.
4. *Карасик В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
5. *Куликова Е. В.* Языковая специфика рекламного дискурса // Вестник Нижегородского университета им. Н. А. Лобачевского. – 2008. – № 4. – С. 197–205.
6. *Levinson S. C.* Pragmatics. – Cambridge: Cambridge University, 1983. – 434 p.
7. *Loos E.* Glossary of linguistic terms [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.sil.org/linguistics/GlossaryOfLinguisticTerms/WhatIsPragmatics.html> (дата обращения: 12.01.2021).
8. *Македонцева А. М.* Рекламные объявления как разновидность креолизованных текстов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2009. – № 1. – С. 81–85.
9. *Yule G.* Pragmatics. – Oxford: Oxford University press, 2008. – 138 p.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 378.1

Егорычев Александр Михайлович

доктор философских наук, профессор, Российский государственный социальный университет; главный научный сотрудник, Институт демографических исследований Российской академии наук, почетный профессор, Новосибирский государственный педагогический университет; Москва, Россия, chelovekcap@mail.ru

ОБРАЗОВАНИЕ В ИНФОРМАЦИОННУЮ ЭПОХУ: ТРАДИЦИИ, ИННОВАЦИИ, ПРИОРИТЕТЫ

В исследовании рассмотрены вопросы, касающиеся функционирования и развития образования в условиях информационной эпохи, его роли и значения как в формировании человека новой формации, так и в определении вектора развития современного общества. Представлен анализ существующих подходов к пониманию сущности наступающей информационной эпохи, возможностей образования в гармонизации человека и окружающего его пространства. Результаты проведенного исследования позволили сделать соответствующие заключение и выводы, которые могут быть использованы как в дальнейших научных изысканиях по данной проблематике, так и в области их практического применения.

Ключевые слова: образование, информационная эпоха, общество знаний, традиции и инновации, информационные процессы.

Egorychev Aleksandr Mikhailovich

Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Russian State Social University; Principal Researcher, Institute of Demographic Research of the Russian Academy of Sciences, Moscow; Professor Emeritus, Novosibirsk State Pedagogical University; Moscow, Russia, chelovekcap@mail.ru

EDUCATION IN THE INFORMATION AGE: TRADITION, INNOVATION, PRIORITIES

The study examines issues related to the functioning and development of education in the information age, its role and significance, both in the formation of a person of a new formation, and in determining the vector of development of modern society. The analysis of existing approaches to understanding the essence of the coming information age, the possibilities of education in harmonizing a person and the surrounding space is presented. The results of the study made it possible to draw the appropriate conclusion and conclusions, which can be used both in further scientific research on this issue, and in the field of their practical application.

Keywords: education, information age, knowledge society, traditions and innovations, information processes.

Современная система образования, являясь важнейшей составляющей эффективного функционирования и развития мировой цивилизации, тем не менее всецело зависит от доминирующей идеологии развития мирового сообщества,

той парадигмы на которой строится вся система жизненной организации человека XXI в., исторической динамики развития человеческого сообщества, прежде всего того, что было взято из предыдущих эпох и положено в осно-

вание настоящего и будущего времени.

В своем естественном и органичном единстве обозначенные аспекты сегодня определяют миссию, цели, задачи, содержание и методико-технологическое обеспечение современного образования.

Информационно-технологическая составляющая мировой культуры и цивилизации начала XXI в. – явление сложное и противоречивое, которое вызывает многочисленные споры и дискуссии на самых разных площадках мирового сообщества (философской, политической, экономической, научно-образовательной и др.). Об этом говорит ряд серьезных работ известных отечественных и зарубежных ученых, которые, несмотря на свою противоречивость, можно разделить по направлениям, отражающим прежде всего авторскую исследовательскую специфику, выражающей то значение, которое придается рассмотрению предлагаемой позиции. Анализ позволил выявить следующие направления, которые сегодня доминируют в мировом научном сообществе:

– философско-прогностическое (Э. Тоффлер, 1999, 2003; Р. Барт, 2000; З. Бауман, 2002, 2008; С. Б. Синецкий и др.);

– постиндустриальное общество (О. Тоффлер, 1982; А. Этциони, 1986; D. Bell 1999, 2001 и др.);

– общество знаний (С. Castelfranchi, 2007; Н. Knoblauch, 2013; А. Ю. Булатецкая, 2019 и др.);

– геополитика современного мира (Э. Тоффлер, 2001; Ю. Хабермас, 2004; И. А. Василенко, 2010; М. Ф. Фридман, 2015 и др.);

– глобализация современного мира (Э. Гидденс, 2004, 2011; М. С. Ивченкова, К. Э. Багирова, 2018 и др.);

– информационное общество (М. Кастельс, 2000, 2004; М. Castells, 2003; Ф. Уэбстер, 2004; Дж. Рифкин, 2014 и др.);

– цифровая экономика (Н. В. Днепровская, 2013; Н. А. Колесникова,

2018; А. В. Михайлова, 2018 и др.);

– управление информационным обществом (Д. В. Чайковский, 2010; D. Innerarity, 2012; Е. В. Староверова, 2012 и др.);

– человек в информационном обществе. Цифровая культура (К. Ясперс, 1986; S. Fuller, 1998; Астахова, 2014; Н. Б. Кириллова, 2017; О. В. Шлыкова, 2018 и др.).

Все выделенные научные направления имеют свое хорошее авторское обоснование, тем не менее многие из них достаточно синонимичны и в целом имеют одно общее *основание*, на котором они разрабатываются – это новая идеологическая форма информационно-технологической организации человеческого сообщества начала XXI в. Именно данное основание сегодня определяет развитие всех социальных институтов, включая функционирование и развитие современной системы образования, ее цель, смысловое содержание и методико-технологическое обеспечение.

Научные и технологические количественные и качественные накопления (ресурс) прежних эпох в начале XXI в. получили мощное преобразование и развитие в самых разных направлениях, видах и формах во всех социальных сферах мирового сообщества. Можно уверенно говорить о том, что сегодня идет создание *новой информационно-технологической социальной природы*, которая начинает жить по своим законам, меняя все и вся в окружающем мире, где система образования выступает определяющим средством и механизмом ее функционирования и развития. Современные реалии показывают, что изменения в окружающем мире затронули практически все социальные институты, включая самого человека, его бытийный мир, сознание и мировоззрение, чувства и коммуникацию. Многие известные ученые отмечают, что изменения носят глобальный общемировой

характер, которые содержат в себе как позитивные, так и негативные последствия, касающиеся развития человека и человеческого сообщества, природы и космоса.

С середины XX столетия многие исследователи стали не только обращать пристальное внимание на развитие научно-технологической составляющей и то влияние, которое она может оказывать на социальное пространство человека, его социализацию, воспитание, обучение и развитие, но и строить футурологические прогнозы ближайшего и отдаленного будущего. Они стали говорить и писать об опасности механического засилья социального пространства человека (К. Ясперс, Р. Коэн, А. Этциони и др.), писали о том, как это может повлиять и уже влияет на человека и общество, кардинально меняет его социокультурную и духовную природу, вносит дисбаланс в социальное поведение и систему его многообразных отношений.

Начинают меняться средства, механизмы и технологии воздействия на человека, систему воспитания, социализацию подрастающего поколения и его интеграцию в общество. Качественно и системно меняется вся традиционная система образования и воспитания человека, все более подчиняясь влиянию наступающей эпохи и той идеологии, которую сегодня определяют адепты капиталистического мира. Начиная проявляться и отмечаться все новые процессы и тенденции, связанные с влиянием информационных процессов на человеческое сообщество, все его социальные институты и структуры. Прежние традиционные формы, виды, средства и механизмы, используемые человечеством многие столетия и даже тысячелетия в организации своего бытийного мира, повсеместно во всем мире стали медленно, но уверенно отвергаться и разрушаться. Мир стал

стремится к формализации и выработке некой удобной для всех *универсальности*, касаясь и самых древних социальных институтов человечества – культуры, семьи, образования.

Можно наблюдать, что система современного образования практически во всех странах все более технологизируется, задавая все новые векторы в своем функционировании и развитии, которые не только способствуют ее развитию, но и зачастую выступают провокационным механизмом, иногда мощным социальным вирусом, способствующим разрушению ее составляющих (компонентов). Все «инновационные» продукты, разрабатываемые и усердно внедряемые в систему современного образования, их влияние на человека и общество, по-настоящему можно оценить лишь в будущем измерении. Возникает опасность того, что будущее человечества уже сегодня наполняется «некачественным продуктом», который не способствует формированию более совершенной модели мировой цивилизации – ноосферы и человека, ей соответствующего.

Во многих развитых странах новый социально-экономический уклад (постиндустриальное общество, общество знаний) активно воздействует на разработку новых направлений и технологий в системе образования всех уровней (дошкольного, школьного, профессионального, дополнительного), которые направлены на формирование сознания и мировоззрения нового человека XXI в. Современные инновационные образовательные продукты мощно воздействуют на сознание обучающегося, активизируют развитие социокультурной среды нового порядка, включая виртуальную, в соответствии с наступающей информационной цивилизацией.

Все разрабатываемые инновационные образовательные продукты подаются как показатель высокой органи-

зации образовательного процесса, как некий прорыв в будущее, что, по мнению управленцев системы образования, способствует более качественному ее функционированию. Любая критика инноваций, сегодня активно внедряемых в образование, воспринимается как покушение на прогресс, а сам критик признается ретроградом. К огромному сожалению, многие инновационные разработки, активно насаживаемые сверху и поддерживаемые рьяными поборниками прогресса, не получают тщательного научного анализа и соответствующей экспертизы.

Считается, что использование в системе образования новейших информационных технологий раскрывает возможности человеческого интеллекта, позволяет увеличить его IQ. Это достаточно спорное утверждение. На это указывают многие известные исследователи (Дж. Флинн, Д. Робсон, Б. Братсберг, О. Рогенберг, В. Иноземцев, А. А. Фролов и др.).

Так Дэвид Робсон, журналист BBC Future, исследуя прошлое, настоящее и будущее интеллекта, пишет о том, что есть свидетельства того, что мы, возможно, уже достигли конца роста IQ, остановившимся и даже обратившимся вспять. Предотвращение дальнейшего снижения IQ должно стать приоритетной задачей мирового сообщества на будущее. Далее он приводит позицию Роберта Стернберга, психолога из Корнельского университета (США), который пишет о том, что «...более высокий IQ не принес с собой решения ни одной из главных проблем мира или страны – растущего неравенства доходов, широ-

ко распространенной нищеты, изменения климата, загрязнения окружающей среды, насилия, смерти от отравления опиоидами и других» [14].

Ученые, объясняя задержку роста интеллекта у человека в последние десятилетия, выделяют следующие основные причины: глобальную компьютеризацию всех сфер современного социума, несовершенство современной системы образования, общий ход развития мировой цивилизации начала XXI в.

Анализируя существующие многочисленные данные, касающиеся проблемы роста интеллекта в связи с модернизацией современной системы образования в XXI в. и качество прогресса мирового сообщества, можно сделать следующие умозаключения: система современного образования, несмотря на глобальную информационно-технологическую модернизацию, не способствует росту интеллекта человека; рост интеллекта IQ человека XXI в. не обязательно сопровождается прогрессом во всех областях и сферах человеческого бытийного мира.

Приведенные умозаключения, вполне естественно, порождают некоторые вопросы: Какую цель преследует система образования начала XXI в.? Какова должна быть истинная миссия и цель образования? Каков идеал человека ближайшего будущего должен определять смысл и содержание современной системы образования?

Можно представить следующую модель развития человека в глобальном информационном обществе XXI в. (см. рис.).

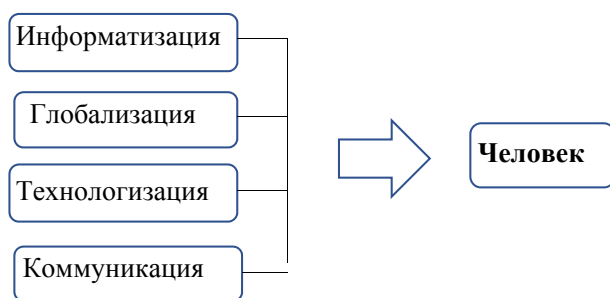


Рис. Модель развития человека начала XXI в.

При определяющей роли капитала в развитии мирового сообщества, когда все социальные сферы, подчинены закону получения прибыли, тем не менее многие ученые пишут о том, что в этой сложной и противоречивой системе наступающего общества знаний (информационно-технологического), неизменным условием становится идея «развития человека культуры», где гуманизм выступает как основная созидательная сила. Отметим, это достаточно спорное утверждение, никто не отменял антагонизм мира капитала и мира духовного разума. Триста с лишним лет утверждения капиталистической формации в организации человечества позволило капитализировать все и вся, включая человеческие ресурсы и жизненные силы человека, которые сегодня обозначаются как «человеческий капитал».

Сторонники так называемой антропологической революции XXI в. уверены в том, что она осуществит переход от типа массового человека индустриальной эпохи к новому человеческому типу – человеку практики. Этому будет способствовать новая система образования, главная цель которой – формирование свободной, творческой и самобытной личности, способной поддерживать высокий уровень самоорганизации, самообразования и работоспособности, способной жить и трудиться в условиях быстро меняющегося и непредсказуемого

мира (К. Робинсон, 2013; М. Н. Невзоров, 2017; А. А. Попов, 2017 др.). Как говорил Христос: «Блаженны верующие».

Ученые, придерживающиеся данного направления, считают, что прежняя система образования в новых условиях эффективно работать не способна, так как она перестала соответствовать реалиям. Ну это понятно всем, изменения, порождаемые новым временем, требуют постоянной модернизации системы образования. Это процесс естественный и должен быть заложен изнутри в систему образования, в каждую образовательную организацию. Самоорганизация и саморазвитие – основные свойства, присущие сложной открытой системе. Любые тяжеловесные надстройки над ней в виде управленческой структуры не только не позволяют ей творчески самоорганизоваться и развиваться, но и в целом ломают естественный ход развития всей социальной системы (социума).

Отметим те тенденции и векторы, которые сегодня активно утверждаются в отечественном образовании – это, прежде всего, стандартизация, компьютеризация, технологизация, демократизация, гуманизация, интернационализация, включая такие направления, как дистанционное образование, самостоятельность в обучении и др.

Новые направления заставляют ученых разрабатывать и новую концепцию отечественного образования, подгонять

ее под те реалии, которые начинают доминировать в отечественной образовательной политике, обосновывать научную базу для создания инновационных образовательных программ. Необходимо отметить, что в погоне за инновационными направлениями система отечественного образования стала терять свое основное преимущество – фундаментальность. Это отмечают практически все отечественные исследователи (Н. В. Садовников, А. Д. Московченко, Е. А. Пушкарёва, Ю. В. Пушкарёв, А. И. Субетто, А. Смирнов, А. Ф. Поломошнов и др.), видя выход из критической ситуации, сложившейся в системе образования в возвращении ее фундаментализации. По мнению Н. В. Садовникова, фундаментализации образования – это направленность образования на создание цельного, обобщающего знания, которое являлось бы ядром (основой) всех полученных студентом знаний, которое объединяло бы получаемые в процессе обучения знания в единую мировоззренческую систему, основанную на базе современной методологии [10].

Обозначенные тенденции и векторы породили множество специализаций в системе отечественного образования (коуч, ментор, тьютор, медиатор, фасилитатор, эдвайзер и др.). Е. И. Соколова, проведя серьезное исследование этимологий данных понятий, отмечает, что четкой границы их применения не существует ни в российских, ни в зарубежных научно-педагогических источниках. В русской педагогической терминологии к данному во многом синонимичному ряду терминов ближе всего находится понятие «сопровождение» [11]. Насколько такое синонимическое дробление специальностей в системе российского образования обосновано и продуктивно, необходимо изучать в контексте исторического отечественного культурного и образо-

вательного контекста. Можно уверенно говорить о том, что современная система отечественного образования модернизируется и трансформируется, прежде всего, как под воздействием наступающей информационно-технологической эпохи, так и под мощным давлением рыночной экономики, реализуя под этот проект все свои творческие силы и возможности.

Одним из векторов современного образования, порожденным социокультурной динамикой нового времени, является феномен «самостоятельность в обучении». Данный феномен (вектор), как показывает динамика социокультурного развития человечества, будет все более развиваться и утверждаться. Огромные потоки самой разной информации благодаря современным компьютерным технологиям становятся доступными обучающемуся любого уровня и возраста, независимо от его социального положения, возраста, интеллектуального развития, национальности, вероисповедания, состояния здоровья и пр.

Многие ученые, особенно западные (Л. Верт, У. Дайзард и др.), возлагают большие надежды на информационные технологии, которые активно используются в системе современного образования и которые, по их мнению, в ближайшем будущем просто произведут социокультурную революцию, которая позволит резко повысить научную и интеллектуальную составляющую в профессиональной подготовке будущих специалистов, выявить наиболее талантливых людей и в целом продвинуть человечество в своем развитии далеко вперед.

К огромному сожалению, данные прогнозы без глубокого и тщательного научного рассмотрения (анализа) могут остаться лишь оптимистической мечтой. На повестке мирового сообщества сегодня остается один важный вопрос,

который касается не просто профессиональной составляющей в подготовке будущего специалиста, но прежде всего формирования его как личности культурной и духовной, которой предстоит жить и работать в информационно-технологическом пространстве современного мира, соединять и сохранять в единое неделимое пространство прошлое, настоящее и будущее. То есть стоит главный вопрос, касающийся отечественного образования: *Какого человека мы творим?*

Синергетический принцип, сформулированный отечественными учеными Е. Н. Князевой и С. П. Курдюмовым, касающийся связи прошлого, настоящего и будущего, гласит: «Построение всякой сложной организации (структуры) связано с ее способностью включения элементов „памяти“, причем „памяти“ разной глубины... Существует связь с будущим, т. е. будущее, причем, неоднозначное будущее, влияет на настоящее и организует его, ведет отбор элементов настоящего, требуемых для построения определенной будущей организации. Существует связь с прошлым, прошлое не исчезает, а живет в настоящем... Непрерывно нарастающий ком прошлого разбухает и надывается, рождая искры природных и социокультурных инноваций» [8, с. 11–12].

Данный принцип свидетельствует о том, что все инновационные процессы современности своими корнями уходят в историческое социокультурное прошлое, являясь соединительным мостом прошлого, настоящего и будущего. Пройденные человечеством исторические этапы никуда не исчезают, они трансформируются в структурные уровни научного знания настоящего и будущего времени, ложатся в фундамент последующих цивилизаций, тем самым создавая прочную основу устойчивого развития человечества. Игнорирование данного принципа чревато

глобальными потрясениями для всего человечества. Забвение исторической памяти прошлых эпох ведет человечество, как ни странно, к потере истинной цели развития человека разумного и духовного.

Таким образом, в современном мировом сообществе поставлен архиважный вопрос, касающийся воспитательно-образовательного вектора, связанного с наступающей информационной эпохой. Резко актуализируется проблема, связанная с необходимостью разработки новой воспитательно-образовательной парадигмы, соответствующей характеристикам и параметрам новой эпохи, включая хорошо обоснованную теоретико-методологическую базу по формированию человека новой эпохи, его сознания и мировоззрения. Справедливо отмечает Б. Ю. Щербаков: «Современному человеку уже недостаточно умения оперировать информацией: у него должно сложиться информационное мировоззрение, осознание своего места и задач в формирующемся информационном обществе» [13, с. 40].

К огромному сожалению, сегодня в российском государстве и сообществе отсутствует идеал человека, закреплённый законодательно, соответствующий историческому архетипу русского (российского) народа. В связи с этим, в отечественном образовании отсутствует и цель-вектор по его формированию. Сегодня в начале XXI в. мы наблюдаем мощную динамику в развитии мирового сообщества, в основе которой лежит великая геологическая сила – человеческая мысль (по В. И. Вернадскому) [2]. Современная наука во взаимодействии с другими формами и видами познавательной деятельности человека (человеческого сообщества) породила и продолжает порождать огромный нескончаемый поток информации. Вполне понятно, что все увеличивающиеся информационные потоки нашего времени есть явление,

порожденное всем ходом эволюционно-го развития человека разумного (*Homo sapiens*). Данное явление, порожденное многотысячелетней историей человеческого сообщества, как и любое другое, должно быть не просто управляемым, а научно управляемым на основе такой социокультурной и духовно-нравственной парадигмы, которая исключает любые отклонения в развитии человека как сущности разумной, культурной и высоко духовной.

Феномен, который сегодня обозначают как «общество знаний», привлекает внимание многих известных ученых самого разного направления. Имеется достаточно большое количество научных работ, где раскрываются многочисленные его положительные и отрицательные аспекты, даются смелые футурологические прогнозы относительно развития человека и общества в рамках информационной эпохи. Отечественные исследователи А. П. Алексеев и И. Ю. Алексеева рассматривают общество знаний как «...динамично развивающееся общество, качественное своеобразие которого определяется действием совокупности факторов, включающей следующие: широкое осознание роли знания как условия успеха в любой сфере деятельности; наличие (у социальных субъектов разного уровня) постоянной потребности в новых знаниях, необходимых для решения новых задач, создания новых видов продукции и услуг; эффективное функционирование систем производства знаний и передачи знаний; взаимное стимулирование предложения знаний и спроса на знания (предложение стремится удовлетворять имеющийся спрос на знания и формировать спрос); эффективное взаимодействие в рамках организаций и общества в целом систем/подсистем, производящих знание, с системами/подсистемами, производящими материальный продукт» [1, с. 74].

Несмотря на размытость и неясность многих подходов к определению сущности понятия «общество знаний», можно дать следующее определение данному феномену. *Общество знаний современной эпохи – это динамическое состояние современного общества, которое характеризуется процессами и тенденциями своего развития, в основе которых лежит концепция построения постиндустриального общества, где доминирующими смыслами и ценностями становится культ знаний, соединенный с капиталом.*

Рассуждая об образовании начала XXI в., отечественные исследователи в монографическом издании «Информационная эпоха: новые парадигмы культуры и образования» (2019), отмечают: «Это сложный путь трансформации системы образования, во многом болезненный и небыстрый. Но без движения в этом направлении невозможно отвечать на вызовы времени» [7, с. 230]. Трудно не согласится с этим, однако этот путь еще и опасен своей непредсказуемостью, теми результатами, которые проявятся в будущем.

Наступление общества знаний (информационного) начинает вступать в противоречие с вечными законами развития природы и человека. Прав великий гений В. И. Вернадский, говоривший о том, что в эпоху индустриализации необходима «управляемая социоприродная эволюция», где должны быть совершенно новые подходы к жизненной организации человечества на основе новой научной парадигмы (ноосферной).

Сегодня становится понятным, что деятельность человека, все его инновации и разрабатываемые информационные технологии должны быть согласованы с законами существования живой природы и космоса. Управляемая социоприродная эволюция в своей основе должна опираться на обра-

зование и общественный интеллект. Именно образование должно стать той силой и социальным институтом, которые будут определять вектор развития человеческой цивилизации, где воспитание человека должно выступать государственным и общественным приоритетом.

Есть небольшие позитивные моменты в образовательной политике современной России. 22 июля 2020 г. был принят Государственной Думой РФ и 24 июля 2020 г. одобрен Советом Федерации Федеральный закон от 31 июля 2020 г. №304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в РФ» по вопросам воспитания обучающихся». Все образовательные программы в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, подлежат приведению в соответствие с новыми положениями Федерального закона не позднее 1 сентября 2021 г. Вполне возможно, это тот шанс, который нам дарит судьба, чтобы кардинально изменить миссию и цели российского образования, развернуть его к человеку на основе его исторической культуры. Это вопрос нашего понимания идеала российского человека, вопрос нашей мотивации на гуманизацию российской системы образования.

Вопрос гуманизации российского образования сложен, требует целенаправленной и системной деятельности всех социальных институтов и государственных структур, включая всеесильные СМИ, ответственными за распространение информации. Дело в том, что современные информационные каналы не имеют какой-то общей идеологии, определяющей распространение информации, отсутствуют и адекватные социальные механизмы информационной защиты человека и общества (финансовой, экономической, военной, научно-технической, духовно-нравственной и др.). В большей мере это касается

подрастающего поколения. Насколько известно, сегодня явно и скрыто организуются и реализуются информационные войны (внешние и внутренние), для которых характерны целенаправленность и системность информационного воздействия с целью получения определенного выигрыша в политической, военной, материальной, финансовой, воспитательной, иной сферах.

Тем не менее уже сегодня можно предположить те признаки, качества и свойства, которые должны характеризовать систему российского образования в наступающей информационной эпохе.

Во-первых, научно-образовательное сообщество должно выработать и утвердить новую воспитательно-образовательную парадигму, соответствующую вызовам нового времени и отвечающую историческим социокультурным основам развития России. Необходима огромная работа ученых всех направлений мира науки и, прежде всего, философов и представителей социогуманитарных наук по ее разработке. Основу новой парадигмы должны составлять те смыслы и ценности, которые позволяют человеку творить и развиваться как личности социальной, культурной, духовно-нравственной в условиях отечественной культуры.

Во-вторых, разрабатываемая воспитательно-образовательная парадигма не должна выражать универсальный подход, нивелируя все исторические национальные смыслы и ценности народов планеты Земля. Богатое культурное многообразие мирового сообщества позволяет учитывать его в разработке национальных систем образования, сохраняя уникальный социокультурный опыт жизнеосуществления народов мира.

В-третьих, народы мировой цивилизации, имеющие прекрасный исторический воспитательно-образовательный потенциал, должны не просто его учи-

тывать в разработке парадигмальных оснований национальной системы образования, но наполнять его содержание смыслами и ценностями родной культуры. Многообразие культур, имеющее выражение в национальных системах образования, – это важнейший принцип существования и развития человеческого сообщества, его выживания.

Таким образом, важнейшим социальным институтом любого государства и общества в динамично развивающемся мировом сообществе становится система образования. Образование как важнейший институт воспитания и социализации человека должно:

– иметь в себе механизмы, позволяющие безболезненно и своевременно

реагировать на вызовы времени, самостоятельно проводить ее модернизацию и при этом сохранять свой проверенный временем, огромный исторический национальный социокультурный и образовательный потенциал;

– обладать опережающим развитием, выражающимся в самостоятельной разработке перспективных направлений как собственной стратегии развития, так и стратегии развития всего российского общества, его важнейших институтов (культуры, науки, семьи).

В этом видится историческая преемственность развития социальной материи, человека как творца и выразителя высших законов существования жизни в бесконечном пространстве и времени.

Список литературы

1. Алексеев А. П., Алексеева И. Ю. Роль философии в обществе знаний // Ценности и смыслы. – 2011. – № 7 (16). – С. 73–83.
2. Вернадский В. И. О науке: [в 2 т.]. – Т. 1. Научное знание. Научное творчество. Научная мысль. – Дубна: «Феникс», 1997. – 576 с.
3. Егорычев А. М., Кувакина Е. С. Сущность, содержание и необходимость формирования гражданской позиции у выпускников отечественных вузов // ЦИТИСЭ. – 2020. – № 3 (25). DOI: <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2020.3.22>
4. Егорычев А. М., Ростовская Т. К., Калимжанова Р. Л. Система образования в эпоху глобализации: необходимость управления ее процессами и тенденциями // Молодежь и молодежная политика: новые смыслы и практики / под ред. С. В. Рязанцева, Т. К. Ростовской, Ю. А. Зубок. – Т. 5, № 1. Серия: Демография. Социология. Экономика. – М.: Экон-информ, 2019. – С. 152–164.
5. Инновационное развитие: потенциал науки и современного образования: монография / под общ. ред. Г. Ю. Гуляева. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2019. – 252 с.
6. Арпентьева М. Р., Медник Е. А., Рыбакова С. Е. [и др.] Инновационные технологии в образовании и воспитании одаренных детей: коллективная монография / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2017. – 94 с.
7. Информационная эпоха: новые парадигмы культуры и образования: коллективная монография / [О. Н. Астафьева, Л. Б. Зубанова, Н. Б. Кириллова и др.]; отв. ред. Н. Б. Кириллова. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2019. – 292 с.
8. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Синергетическое мировоззрение. – М.: КомКнига, 2005. – 240 с.
9. Профессиональное образование в России: вызовы, состояние, направление развития: коллективная монография / [А. М. Егорычев, С. Н. Фомина, Т. К. Ростовская и др.]; под ред. А. М. Егорычева. – М.: Изд-во РГСУ, 2019. – 352 с.
10. Садовников Н. В. Фундаментализация современного образования // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. – 2011. – № 24. – С. 782–786.
11. Соколова Е. И. Анализ терминологического ряда «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилитатор», «одвайзер» в контексте непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – № 4 (4). – С. 124–135.

12. Фролов А. А. Технология интеллектуального образования: монография. – Екатеринбург: Паритет, 2014. – 180 с.

13. Robson D. The Intelligence Trap: Why Smart People Make Dumb Mistakes. – W. W. Norton & Company, 2019. – 336 p.

УДК 372.881.111.1

Балкунова Елена Александровна

*учитель английского языка, Гимназия № 7 «Сибирская»,
Новосибирск, Россия, helenab56@gmail.com*

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье анализируются возможности применения образовательной технологии для развития познавательных и коммуникативных способностей обучающихся на уроках английского языка.

Ключевые слова: современные образовательные технологии, культурологический подход, познавательные способности обучающихся, коммуникативные способности обучающихся.

Balkunova Elena Aleksandrovna

*English Teacher, Gymnasium 7 "Sibirskaya",
Novosibirsk, Russia, helenab56@gmail.com*

TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT OF COGNITIVE AND COMMUNICATIVE SKILLS OF STUDENTS AT THE ENGLISH LESSONS

The author shows the possibilities of educational technology for the development of cognitive and communication skills of students.

Keywords: advanced classroom technologies, cultural approach, cognitive students' skills, communication students' skills.

В российской системе школьного образования реализуются федеральные государственные образовательные стандарты, которые предусматривают формирование духовно-нравственной личности и воспитание гражданина России в условиях поликультурного мира, развитие коммуникативных навыков и информационных умений личности, целостность общекультурного, личностного и познавательного развития обучающихся [8, с. 4].

Французский философ-гуманист М. Монтень, рассматривая человека как самую большую ценность, говорил: «Мир наш – только школа, где мы учим-

ся познавать» [3, с. 315].

Учитель – не только «проводник» для ученика в этом большом мире, но и «помощник» в процессе формирования в детском сознании позитивного отношения к миру, толерантности к людям, явлениям в обществе, с которыми приходится встречаться подрастающему поколению [4, с. 16]. Учитель английского языка учит ребят общаться на иностранном языке, знакомит их с нравами и традициями разных народов, приобщает к иноязычной культуре, чтобы они научились ценить культуру других народов и любить культуру своей Родины, проникаясь сознанием ее значимости

и пониманием важности своего места в мире.

В современных условиях учителям даны огромные возможности: использование разных образовательных технологий, интернет-ресурсов, путешествие в другие страны; а обучающимся – возможность получения дополнительной информации, чтобы стать всесторонне развитыми людьми, готовыми встречаться с представителями разных культур, что будет способствовать психологическому и личностному развитию детей, согласно требованиям ФГОС.

Чтобы успешно достигать поставленные цели и выполнять задачи педагогической деятельности в условиях реализации ФГОС, мы обратились к изучению существующих образовательных технологий.

В статье мы опираемся на точку зрения Н. Е. Буланкиной: «Язык является средством межкультурной коммуникации и одним из способов образования личности, обогащенной ценностями другой культуры» [2, с. 29] и рассматриваем возможности применения технологии развития познавательных и коммуникативных способностей обучающихся, которая базируется на использовании современных образовательных технологий в учебном процессе.

Данная технология строится на основе культурологического подхода в обучении иностранному языку. Проблемы культурологического подхода к образованию изучались философами, социологами, психологами, педагогами: М. М. Бахтиным, В. С. Библером, Л. С. Выготским, М. С. Коганом, Н. Ф. Федоровым и др. [1, с. 2]. Культурологический подход представляет собой совокупность методологических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы социальной и психологической жизни (в том числе сферы образования и педагогики) через призму системообразующих культурологических понятий, таких как «культура»,

«культурные образцы, нормы и ценности», «уклад, образ жизни», «культурная деятельность» и т. д. [6, с. 165].

Можно считать такой подход актуальным, так как он способствует достижению поставленной цели и возможности сформировать выпускника как Человека Мира, всесторонне развитой личностью (см. Приложение). Знания культуры страны изучаемого языка способствует более точному и глубокому его пониманию, ведь факты культуры изучаются не как «самоценность», а «преломляясь» и «отражаясь» в языке – в процессе его освоения [5, с. 160].

Технология понимается нами как решение педагогических задач и реализация следующих принципов: коммуникативной направленности обучения, личностно-ориентированного обучения, коллективного взаимодействия обучающихся, проблемности, интеграции, направленных на развитие мыслительной деятельности каждого ученика при опоре на его личный опыт, на использование практической ценности полученных знаний по другим предметам, на развитие познавательных и коммуникативных способностей обучающихся.

На определенных этапах урока и с учетом уровня подготовки обучающихся могут использоваться различные методы обучения: объяснительно-иллюстративный (лекция, рассказ, беседа, наблюдение), частично-поисковый (работа с книгами, журналами, словарями), проблемный (анализ текстов с разрешением проблемной ситуации на уроке), проектный (проект, рисунок, реферат, доклад, выставка), которые формируют мировоззрение Человека Мира, создают проблемную ситуацию на уроке, когда обучающиеся включаются в творческую, познавательную работу, чтобы найти пути решения предлагаемой проблемы. В результате обучающиеся получают дополнительную информацию, что обеспечивает не только развитие познавательных способностей, но

и творческую инициативу, их самостоятельность в обучении.

Одной из основополагающих идей технологии развития познавательных и коммуникативных способностей обучающихся является следующее утверждение – *освоение общекультурных знаний проходит лучше тогда, когда человек включен в игровую деятельность*, так как наряду с трудом и учением игра – один из основных видов деятельности человека. Й. Хейзинг о роли игры написал следующее: «Человеческая культура возникла и разворачивается в игре, как игра» [7, с. 2].

Если рассматривать место и роль игры в учебном процессе, то сочетание элементов игры и обучения во многом зависят от функций и классификации педагогических игр [8, с. 20]. Ролевая, сюжетная, имитационная игра мотивирует речевую деятельность, ведь учащиеся оказываются в ситуации, когда нужно согласно роли строить соответствующие высказывания. Через игры, в которых создаются и проигрываются самые разнообразные жизненные ситуации («В магазине», «В кассе кинотеатра», «В зоопарке», «День рождения друга» и другие игровые ситуации), ребята воспринимают нравы и обычаи народов изучаемого языка, сопоставляя их с традициями своего народа.

Изучение иностранного языка в тесной связи с национальной культурой народа способствует усилению коммуникативно-познавательной мотивации обучающихся и позволяет учителю разнообразить приемы и формы работы на уроках английского языка: разучивание песен, стихов, рифмовок на уроках английского языка способствует развитию у обучающихся чувства языка, формирует знание его стилистических особенностей. Кроме того, разучивание песен на уроках английского языка позволяет прикоснуться к культуре страны изучаемого языка, так как часто в них встречаются имена собственные, гео-

графические названия, реалии страны, поэтические слова, что способствует развитию познавательных способностей обучающихся

Форма работы на уроке с использованием пословиц и поговорок развивает познавательный интерес у ребят. Пословицы хранят крупницы народной мудрости. В них отражается история и мировоззрение народа, его традиции, нравы, обычаи, здравый смысл и юмор. Знание английских поговорок и пословиц обогащает словарный запас обучающихся, помогает усвоить образный строй английского языка, развивает память, приобщает к народной мудрости. Сравнивая английские и русские пословицы и поговорки, обучающиеся с интересом отмечают, что многие из них интернациональны. Изучая тему «Birthday», не обойтись без пословицы «Don't look a gift horse in the mouth», а тема «Food» была бы освещена не полностью без таких пословиц, как «An apple a day keeps the doctor away», «Hunger is the best sauce», «Appetite comes with eating».

На уроках используются следующие задания для работы с пословицами и поговоркам.

English proverb

Don't look a gift horse in the mouth (Даренному коню в зубы не смотрят)

Exercises

1. Read and translate:

I just wanted to ask you: "Do I have to take this TV set? I don't think it's a good one". "But it's a present. Don't look a gift horse in the mouth".

2. Use the proverb in your own situation.

Don't look a gift horse in the mouth (to have a birthday party; to invite somebody; to give something as a present).

Известно, что школьники всех возрастов с любопытством относятся ко всему, что связано со страной изучаемого языка. Они интересуются укладом повседневной жизни сверстников, их взглядами на жизнь, убеждениями, формами проведения досуга, увлечени-

ями. Так, если школьники 2–4 классов интересуются, например, какие праздники существуют в других странах, какие подарки дарят детям и взрослым, то учащиеся среднего и старшего школьного возраста хотят узнать, как и почему отмечают тот или иной праздник, проводят сравнение с традициями и обычаями своего народа. Поэтому отбор содержания происходит на основе учета возрастных особенностей обучающихся. Кроме того, при планировании обязательно учитывается краеведческий компонент: в конце каждой темы учащиеся выполняют проектную работу с опорой на знания культурных особенностей своего региона: «Театры Новосибирска», «„Глобус“ в Лондоне и Новосибирске», «Экологические проблемы Новосибирской области», «Любимые праздники России, Англии и Америки», «Знаменитые люди мира, России, Сибири» и т. д.

Система организации учебно-познавательной деятельности обучающихся осуществляется как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Обучающимся особенно нравится проведение нетрадиционных форм уроков – соревнование, КВН, круглый стол, уроки-дебаты. Организация проектной деятельности дает возможность обучающимся реализовать свои идеи, анализировать свою деятельность, учиться представлять свой опыт. Проведение недели английского языка в рамках внеурочной деятельности может заинтересовать подростков такими темами, как «Знаменитые английские и американские писатели-юбиляры», «Кухни мира», «Рождество и Новый год в других странах мира» и др. Посещение библиотек, музеев, организованные экскурсии по родному городу и поездки по городам России будут способствовать формированию культуры личности обучающихся.

Описываемая образовательная технология предполагает такие разные способы организации учебно-познавательной

деятельности учащихся, как коллективную, парную и групповую (работа в микро- и макрогруппах), а также индивидуальную работу, при которой учитель выступает в роли не только организатора, но и координатора, соучастника в учебном процессе.

Системой измерения результатов обучения, воспитания и развития обучающихся является совокупность тестирования, оценки проектных работ, индивидуальных и групповых заданий. При этом обратная связь может устанавливаться индивидуально (тест, анкета, реферат, карточки) и «публично» (устный опрос, круглый стол, общественный смотр, взаимоконтроль). Кроме того, уровень компетентности учащихся может оцениваться независимыми экспертами (участие ребят в олимпиадах по иностранным языкам различного уровня, например, в международном конкурсе «Британский бульдог»).

Таким образом, основными положениями технологии развития познавательных и коммуникативных способностей обучающихся являются следующие:

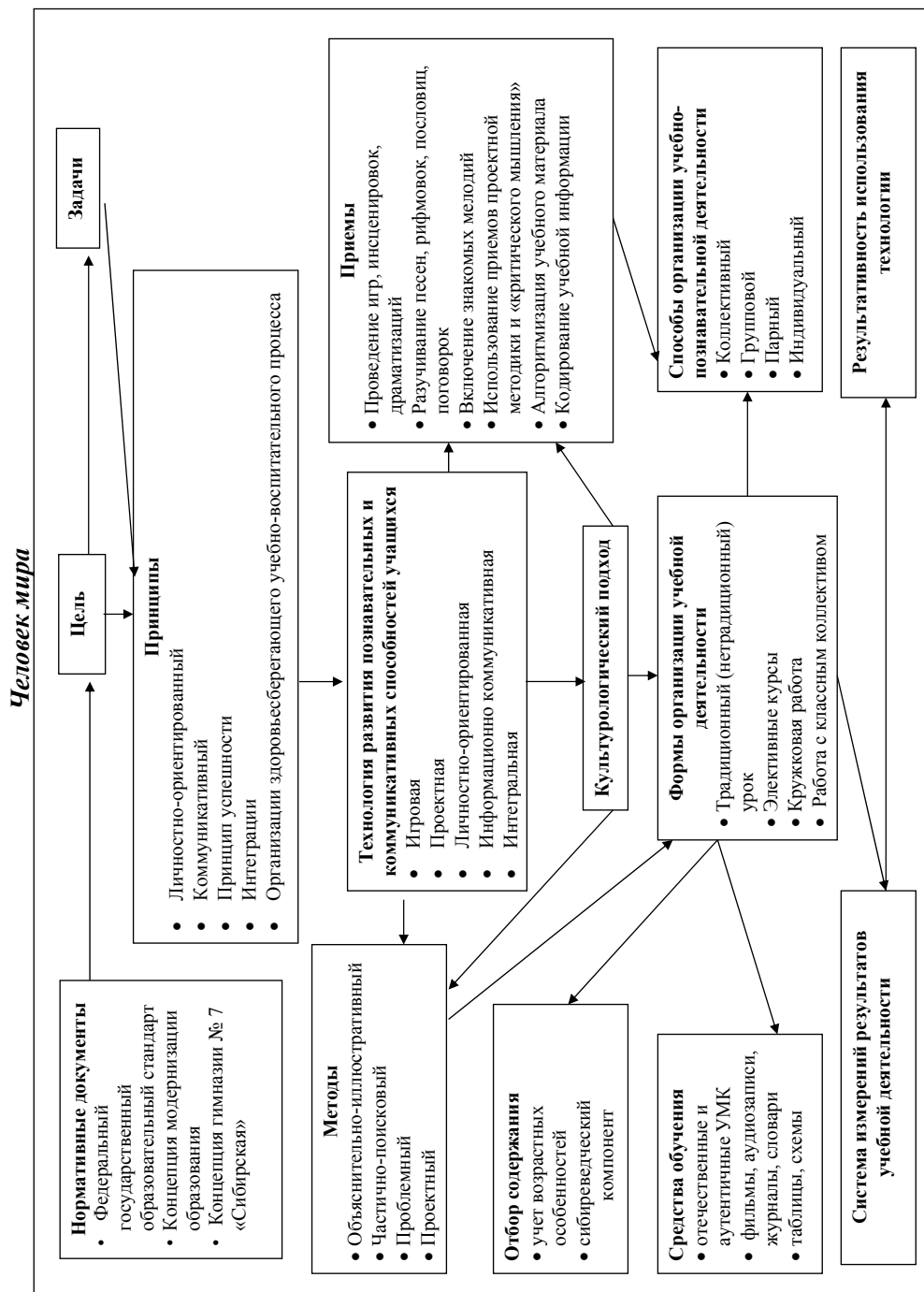
- культура есть способ самоидентификации народа [3, с. 315];
- культура «развертывается» в игре [8, с. 21];
- разнообразие культур, а не их унификация представляет собой ценность в мировом человеческом пространстве [6, с. 165];
- язык есть средство межкультурной коммуникации [2, с. 30];
- язык есть способ образования личности [2, с. 31];
- образование есть неотъемлемая часть национальной культуры [4, с. 116].

Работа по данной педагогической технологии позволяет сделать урок интересным и познавательным, формировать личность обучающегося как Человека Мира, которая сможет свободно и легко общаться на нескольких языках

и находить контакт с представителями другой культуры. Технология развития познавательных и коммуникативных способностей обучающихся в полной мере отвечает требованиям ФГОС, так как позволяет развивать универсальные

учебные действия и достигать планируемые результаты – личностные, познавательные, коммуникативные, регулятивные.

Приложение



Список литературы

1. *Арябкина И. В.* Осмысление идей культурологического подхода в контексте формирования культурно-эстетической компетентности современного учителя [Электронный ресурс] // Педагогика искусства. – 2010. – № 3. – С. 79–87. – URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/11_09_aryabkina.pdf (дата обращения: 16.11.2020).
2. *Буланкина Н. Е.* Проблемы моделирования образовательного пространства на пороге XXI в. // Сибирский учитель. – 2000. – № 6. – С. 29–35.
3. *Гуревич П. С.* Философия культуры. – М.: Аспект Пресс, 1994. – 315 с.
4. *Зарецкая И. И.* Профессиональная культура педагога: учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АПКИППРО, 2006. – 116 с.
5. *Коган Л. Н.* Теория культуры. – Екатеринбург: УрГУ, 1993. – 160 с.
6. *Колмогорова И. В.* Культурологический подход к формированию педагогической культуры учителя // Известия Уральского государственного университета. – 2008. – № 60. – С. 163–167.
7. *Перкас С. В.* Ролевые игры на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 4. – С. 2–10.
8. Проект научно-обоснованной концепции модернизации содержания и технологий преподавания предметной области «Иностранные языки». Учебный предмет «Иностранный язык» [Электронный ресурс]. – М., 2017. – 89 с. – URL: http://www.predmetconcept.ru/public/f48/download/Proekt_nauchno-obosnovanno_j_koncepcii_modernizacii_Inostrannyj_jazyk.pdf (дата обращения: 16.11.2020).
9. *Стронин М. Ф.* Обучающие игры на уроке английского языка (Из опыта работы): пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.

УДК 372.881.111.1

Бородина Татьяна Леонидовна

*кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, borodinat@rambler.ru*

Лисица Инна Валерьевна

*кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, foxinna@mail.ru*

КРИТЕРИАЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ ПИСЬМЕННЫХ ЗАДАНИЙ С РАЗВЕРНУТЫМ ОТВЕТОМ В ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ЭКСПЕРТНЫЙ ВЗГЛЯД

Авторы статьи описывают свой опыт экспертной работы по проверке заданий с развернутым ответом – письма личного характера и высказывания с элементами рассуждения, которые являются частью единого государственного экзамена по английскому языку. В статье обозначаются особенности критериального оценивания. Каждый критерий анализируется отдельно, указываются типичные ошибки, излагается позиция экспертов при выставлении итогового балла.

Ключевые слова: государственная итоговая аттестация, ЕГЭ по английскому языку, задания с развернутым ответом, письмо личного характера, эссе, критерии оценивания.

Borodina Tatiana Leonidovna

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the English Department,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, borodinat@rambler.ru*

Lisitsa Inna Valerievna

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the English Department,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, foxinna@mail.ru*

**CRITERIA-BASED ASSESSMENT OF THE UNIFIED STATE
EXAM'S WRITTEN PAPER: EXPERTS' VIEW**

The authors of the article describe their experience of expert work while marking English Unified State Exam's written paper that comprises a personal letter and an opinion essay. The article outlines the features of criteria-based assessment of students' performance. Each criterion is analyzed separately, typical errors are pointed out and the position of experts is revealed when giving the final score.

Keywords: state final examination, Unified State Exam in English, written paper, a personal letter, an essay, assessment criteria.

На протяжении многих лет основной формой государственной итоговой аттестации выпускников школ Российской Федерации является единый государственный экзамен (ЕГЭ), который одновременно является и вступительным экзаменом в высшие учебные заведения страны. Контрольно-измерительные материалы (КИМы) экзамена содержат однотипные задания и единые критерии оценки качества выполнения работ, которые применяются на всей территории РФ [8], что обеспечивает объективное выявление уровня сформированности необходимых компетенций обучающихся выпускных классов в соответствии с ФГОС среднего (полного) общего образования [10]. В отношении ЕГЭ по английскому языку проверяется уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции выпускников в основных видах речевой деятельности – аудировании, чтении, письме, говорении [4]. Отдельно проверяется уровень сформированности лексико-грамматических навыков. Не вызывает сомнений тот факт, что для успешной сдачи данного экзамена необходима систематическая подготовка [5, с. 103; 9, с. 357], в том числе и в самостоятельном режиме, который может быть организо-

ван при помощи учителя [3; 6].

Большая часть тестовых заданий проверяется автоматически, но обязательными являются задания открытого типа, предполагающие развернутый ответ, в котором экзаменуемый может с опорой на текст-стимул и план построить письменное высказывание, изложить собственное мнение, сопровождая необходимой аргументацией. Данный тип заданий проверяется экспертной командой по разработанным критериям оценивания. В связи с особенностями оценивания этих заданий рассмотрим их подробнее, используя многолетний опыт работы авторов данной статьи в качестве экспертов областной предметной комиссии по проверке экзаменационных работ участников государственной итоговой аттестации на территории Новосибирской области.

Раздел «Письмо» содержит два задания разного уровня сложности: личное письмо (задание 39) относится к базовому уровню, развернутое письменное высказывание с элементами рассуждения «Мое мнение» (задание 40) является заданием высокого уровня сложности. Согласно статистическому анализу, данный раздел из года в год вызывает больше всего трудностей у выпуск-

ников и имеет самый низкий средний процент выполнения. Для сравнения: в 2020 г. экзаменуемые продемонстрировали следующие результаты: по аудированию – 72,4 %; по чтению – 76 %; по грамматике и лексике – 72,5 %; по говорению – 71,8 %, в то время как для письменной части показатель составил только 62,6 %. При этом следует отметить, безусловно, положительную динамику при выполнении задания 39, средний процент выполнения в 2020 г. составил 74,9 % [1, с. 26].

Одной из ошибок, которые могут существенно повлиять на итоговый балл, является нарушение требований к объему письменного текста, выраженному в количестве слов. Принимая во внимание допустимое отклонение 10 %, оцениванию подлежит работа, в которой 90 слов и более, при этом, если в личном письме более 154 слов, эксперт отсчитывает 140 слов, начиная с самого первого, и проверяет только эту часть работы. Таким образом, оценка будет снижена как по критерию «Решение коммуникативной задачи», так и по критерию «Организация текста». Требуемый объем установлен на основе проведенных исследований и полностью соответствует современным подходам к оцениванию уровня владения иностранным языком [2, с. 10].

В качестве положительной тенденции последних лет следует отметить, что большинство экзаменуемых стилистически верно оформляют письмо личного характера, соблюдают нормы вежливости и придерживаются неофициального стиля. В основном снижение баллов по данному критерию происходит в двух случаях: во-первых, это неточные ответы на поставленные вопросы, во-вторых, это неверно заданные другу по переписке вопросы.

Прежде чем ответить на вопрос, следует обратить внимание не только на его содержательную часть, но и на

грамматическую форму глагола, например, если вопрос задан в прошедшем времени и про определенное событие, ответ обобщающего характера в Present Simple не будет принят как верный. Если вопрос содержит вторую часть, требующую уточнения (Why?), отсутствие данного уточнения будет означать неполный ответ и может привести к снижению балла по данному критерию.

Самой типичной ошибкой, которая возникает при запросе информации, можно считать вопросы, которые не соответствуют стимулу. Экзаменуемые часто не учитывают формулировку задания, не уделив достаточно внимания грамматическим формам, или неверно определяют коммуникативный центр. Также можно утверждать, что основное количество грамматических ошибок приходится именно на эту часть задания 39.

При выставлении балла по критерию «Организация текста» эксперт проверяет правильность деления текста на абзацы, логичность высказывания и корректное использование средств логической связи, наличие всех необходимых структурных элементов. Следует отметить, что с данным критерием экзаменуемые справляются наиболее успешно, во многом благодаря методическим рекомендациям, представленным на сайте Федерального института педагогических измерений. Тем не менее проблемной зоной можно назвать использование средств логической связи, которые либо не используются при переходе от одного структурного элемента к другому, либо используются неверно.

Третьим и последним критерием оценивания задания 39 является «Языковое оформление». Согласно статистике, именно этот критерий существенно снижает общий средний балл при оценивании письма личного характера.

Несмотря на тот факт, что получить максимальный балл по данному критерию возможно даже при наличии двух лексико-грамматических и двух орфографических и пунктуационных ошибок, средний процент выполнения задания по данному критерию составляет 59,4 % [1, с. 27]. Некоторая часть ошибок возникает в ситуациях, когда исправлено слово в предложении, но оставшаяся часть не согласуется с новым вариантом.

Задание 40 – задание высокого уровня сложности, оно предусматривает письменное изложение собственного мнения по одной из предложенных проблемных тем. Успешное выполнение этого задания требует не только знаний о правилах написания подобного рода сочинений [7], но и соблюдения определенных условий и выдерживания ряда параметров, которые при оценивании соотносятся с пятью критериями, являющимися обязательным рабочим инструментом эксперта [4].

Некоторую тревогу вызывает достаточно вольная трактовка обучающимися и их наставниками критериев оценивания письменного высказывания. Первым важным условием, при котором работа экзаменуемого проверяется, является соблюдение объема высказывания (180–275 слов). Прежде чем эксперт начинает проверку работы по критериям, он обязательно подсчитывает количество слов в работе. Несмотря на прозрачность этого требования, небольшой процент обучающихся из года в год продолжает его игнорировать, тем самым экзаменуемые лишают себя возможности улучшить на максимально возможные 14 баллов свой итоговый экзаменационный балл по предмету.

Ведущим критерием оценивания работы является «Решение коммуникативной задачи», так как оценивание работы экзаменуемого в «0» баллов по этому критерию автоматически позво-

ляет эксперту выставить такой же балл по остальным критериям, и вся работа даже при наличии требуемого объема слов оценивается в «0» баллов.

Максимальному баллу по критерию «Решение коммуникативной задачи» соответствует высказывание, которое содержит все требуемые аспекты (общее количество б):

1) наличие введения в соответствии с выбранной проблемой;

2) высказывание своего мнения по данной проблеме, поддерживаемое 2–3 аргументами;

3) высказывание чужого мнения по этой же проблеме с аргументацией;

4) объяснение автора высказывания, почему не согласен с чужим мнением;

5) наличие заключения в соответствии с выбранной проблемой;

6) правильно выбранное стилевое решение.

Допускается одна неточность в отношении 6-го аспекта: наличие либо риторического вопроса, либо стяженной формы ряда глаголов, либо разговорных выражений, либо сниженной лексики. Неточность, неполнота раскрытия аспектов, отсутствие одного и более из перечисленных выше требуемых аспектов ведет к вариативному (в зависимости от количества нарушений) снижению баллов по данному критерию. Под неточностью и неполнотой раскрытия аспектов следует понимать:

а) некорректную формулировку проблемы во введении;

б) наличие только одного аргумента в поддержку собственного мнения по выбранной проблеме или неточность выбранных аргументов;

в) некорректное изложение противоположной точки зрения, а также отсутствие или несоответствие аргумента в поддержку противоположного мнения;

г) наличие несогласия автора с противоположным мнением без объяснения, или предлагаемый аргумент не соответ-

стует заявленному противоположному мнению;

д) наличие заключения без четкого подтверждения авторской точки зрения, при этом изменение своей точки зрения в заключении говорит об отсутствии этого аспекта.

Согласно критерию «Организация текста» оценивается:

- 1) логика изложения авторских мыслей;
- 2) связность предложений внутри абзаца и абзацев между собой во всем тексте;
- 3) абзацное деление текста согласно логике высказывания, наличие вступительной и заключительной частей высказывания.

Соблюсти логику построения высказывания достаточно легко и просто, если следовать предлагаемому в задании 40 плану, который отражает все необходимые части высказывания. Этот же план подсказывает минимальное количество абзацев в работе. В отношении средств логической связи следует отметить следующее: зачастую, участники ЕГЭ и их наставники считают, что наличие любых коннекторов (т. е. элементов, которые служат связующими звеньями между частями текста) априори считается экспертами в пользу экзаменуемого. Однако необходимо подчеркнуть, что высокий уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции предполагает владение разнообразными коннекторами, которые выстраивают свои логические цепочки, ряды, и замена хотя бы одного коннектора используемого ряда коннектором другого ряда ведет к ошибке. Более того, наличие коннекторов базового уровня говорит о скудности запаса слов в этой области, что также ведет к снижению балла по данному критерию.

Лексическая сторона речи оценивается по критерию «Лексика» и должна соответствовать высокому уровню иноязычной коммуникативной компетен-

ции, поэтому скудность лексического запаса – только базовая лексика, повторы лексических единиц – является основанием для снижения балла по данному критерию. Эксперты также учитывают ошибки неправильного употребления слова в контексте, а также ошибки в лексических коллокациях, словообразовании и употреблении фразовых глаголов.

Согласно критерию «Грамматика» оценивается грамматическая правильность речи. Снижение баллов по этому критерию обусловлено количеством грамматических ошибок в следующих сферах:

- 1) видовременные формы английского глагола, неличные формы глаголов, модальные глаголы;
- 2) формы английского существительного (формы множественного числа и притяжательного падежа);
- 3) формы степеней сравнения прилагательных и наречий;
- 4) употребление артиклей и других служебных частей речи;
- 5) порядок слов в разных коммуникативных типах английского предложения.

К грамматическим ошибкам также относятся пропуск обязательного члена предложения и словообразовательные ошибки, если полученный дериват не соответствует своей синтаксической роли в предложении. Кроме того, высокий уровень иноязычной компетенции предполагает знание разнообразных грамматических структур, при помощи которых обучающийся строит сложные или осложненные грамматическими конструкциями предложения. В этой связи повторы одних и тех же конструкций, преобладание простых нераспространенных предложений свидетельствуют о недостаточно развитой грамматической компетенции и являются основанием для снижения балла по этому критерию.

Критерий «Орфография и пунктуация» позволяет эксперту выставить балл за работу, учитывая количество орфографических и пунктуационных ошибок. К первым относятся все ошибки в написании слова, если они не меняют значение слова, неразборчивое написание слова или буквы. Пунктуационными ошибками считаются некорректное использование знаков препинания в конце предложения, не выделение запятой вводных слов, элементов пере-

числения, нарушения в оформлении цитирования.

В целом участникам ЕГЭ по английскому языку следует внимательно знакомиться с документацией, которая официально регламентирует проведение экзамена на территории Российской Федерации, уделяя особое внимание спецификации и кодификатору, критериям оценивания заданий открытого типа и самим инструкциям в КИМах демоверсии предстоящего экзамена.

Список литературы

1. *Вербицкая М. В., Махмурян К. С., Трешина И. В.* Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2020 года по иностранным языкам [Электронный ресурс]. – М., 2020. – 38 с. – URL: https://lyc504u.mskobr.ru/attach_files/upload_users_files/5fabd2d0de576.pdf (дата обращения: 26.11.2020).

2. *Вербицкая М. В., Махмурян К. С.* Методические рекомендации обучающимся по организации индивидуальной подготовки к ЕГЭ 2020 года. Английский язык [Электронный ресурс]. – М., 2020. – 36 с. – URL: <http://doc.fipi.ru/o-nas/novosti/metod-rekomendatsii-dlya-vypusknikov-po-sam-podgotovke-k-ekzamenam-2020/angliyskiy-yazyk-ege.pdf> (дата обращения: 26.11.2020).

3. *Гончарова Т. В., Калинина В. В.* Роль педагогической диагностики в самостоятельной подготовке к ЕГЭ по английскому языку [Электронный ресурс] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 12, № 1. – С. 151–155. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-pedagogicheskoy-diagnostiki-v-samostoyatelnoy-podgotovke-k-ege-po-angliyskomu-yazyku/viewer> (дата обращения: 20.11.2020).

4. Демоверсии, спецификации, кодификаторы [Электронный ресурс]. – URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!tab/151883967-11> (дата обращения: 20.11.2020).

5. *Кульнина Е. А., Кульнин А. Д.* О некоторых условиях успешной сдачи ЕГЭ по иностранному языку [Электронный ресурс] // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 1 (134). – С. 102–105. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37009404> (дата обращения: 20.11.2020).

6. *Куприянова М. Е.* Профессиональная компетентность преподавателя английского языка при подготовке к ЕГЭ [Электронный ресурс] // Общество: социология, психология, педагогика. – 2018. – № 12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-prepodavatelya-angliyskogo-yazyka-pri-podgotovke-k-ege> (дата обращения: 20.11.2020).

7. *Мильруд Р. П., Максимова И. Р.* Эссе как жанр, прием обучения и инструмент педагогического измерения [Электронный ресурс] // Язык и культура. – 2020. – № 49. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/esse-kak-zhanr-priem-obucheniya-i-instrument-pedagogicheskogo-izmereniya> (дата обращения: 20.11.2020).

8. Нормативно-правовые документы [Электронный ресурс]. – URL: <https://fipi.ru/ege/normativno-pravovye-dokumenty> (дата обращения: 20.11.2020).

9. *Носкова М. В., Разуваева А. А.* Курс по выбору по английскому языку для обучающихся нефилологического профиля как средство повышения уровня знаний при подготовке к ЕГЭ [Электронный ресурс] // Лингвистика и лингводидактика в свете современных научных парадигм: сборник научных трудов / отв. ред. А. И. Фе-

дорюк. – Иркутск: Аспринт, 2020. – С. 355–360. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44188312&pf=1> (дата обращения: 20.11.2020).

10. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 19.11.2020).

УДК 808.5

Варламова Елена Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент; доцент Департамента английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации; доцент кафедры филологии, Академия труда и социальных отношений, Москва, Россия, ev302@mail.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ ЛИЧНОСТЬ РОССИЙСКОГО ПЕДАГОГА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЕ

Статья обращается к проблеме рассмотрения языковой личности педагога в ее взаимосвязи с культурой. В данном аспекте личность выступает в качестве лингвокультурной. Особое внимание уделено вопросу формирования требований к педагогу как носителю национальной культуры и его деятельности по преподаванию иностранных языков в условиях российской многонациональной действительности. Отмеченные требования культур выступают основой для формирования образа педагога в поликультурном социуме. На примере российского и зарубежного фольклора показаны черты принятых в обществе образцов личности педагога и результатов его деятельности. Сделан вывод о том, что взгляды на лингвокультурную личность педагога в поликультурном социуме имеют сходства, обусловленные универсальностью образовательной деятельности, а также различия, определяемые уникальностью каждой отдельно взятой культуры.

Ключевые слова: национальная культура, иноязычная культура, обучение иностранным языкам, лингвокультурная личность, образ педагога.

Varlamova Elena Yurievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; Associate Professor of the Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation; Associate Professor of the Department of Philology, Academy of Labor and Social Relations, Moscow, Russia, ev302@mail.ru

LINGUISTIC AND CULTURAL PERSONALITY OF RUSSIAN TEACHER IN MULTICULTURAL SOCIAL SPACE

The article considers linguistic personality of a teacher in relation with the cultural aspect. Such the point of view determines linguistic and cultural nature of teacher's personality. The problem of requirements to a teacher, who fulfils their professional activity in the Russian multicultural space on the basis of the personal native cultural experience, deserves the author's particular attention. These cultural requirements form the basis of the teacher's image in multicultural space. The key features of teacher's personality and the results of their professional activity have been pointed out by means of analysis of the Russian and foreign folklore. According to the conclusion, the images of teacher's linguistic and cultural personality in Russia and abroad have some features in common as the universal nature of the educational activity; but there are some different features, caused by uniqueness of the Russian culture and a certain foreign culture.

Keywords: national culture, foreign culture, foreign-language teaching, linguistic and cultural personality, image of teacher.

В науке и методике все чаще становятся актуализироваться вопросы культуры, образования с учетом культуры как социального феномена, проблемы

становления культурно направленной личности. Отмеченные тенденции коснулись также языковой подготовки, направленной на формирование языковой личности студента в вузе. В языковой подготовке студентов решение профессионально направленных задач по усвоению ими иностранного языка в контексте культуры напрямую связано с оказанием образовательного воздействия на личность, которая определяется как лингвокультурная. В статье затронут отдельный аспект проблемы, касающийся личностного становления российских будущих педагогов в их языковой подготовке, во взаимосвязи процессов становления лингвокультурной личности как гражданина Российской Федерации и лингвокультурных требований, сформулированных к педагогам поликультурным обществом на протяжении истории его развития.

Культура как социальный феномен оказывает свое влияние на формирование требований к педагогу и его профессиональной деятельности. Формирование данных требований происходило постепенно, что обусловлено определенными реформами и явлениями в социальной сфере, а также развитием и становлением поликультурного социума, его культуры. Культура поликультурного общества выступает комплексным феноменом, интегрирующим в себе культуры отдельных народов – этносов и наций. Каждая культура в своем содержании отражает те ценности народа и его установки, которые определяют характеристики личности, осуществляющей образование и воспитание подрастающего поколения.

Культура определяет общие требования к педагогу и его профессиональной деятельности; однако каждая культура во всем своем многообразии также оказывает влияние на формирование образа педагога, в единстве его значимых качеств и характеристик. В этом про-

является лингвокультурная специфика требований, предъявляемых к педагогу и осуществляемой им образовательной деятельности.

Важность осмысления педагогом как общих, так и лингвокультурных требований обусловлена тем, что выполняя обучающую деятельность в образовательных организациях, педагогу необходимо учитывать специфику культуры образовательной среды. Зная характерные для той или иной культуры черты и требования, сформировавшиеся в процессе культурного развития социума, педагог имеет возможность целесообразно планировать и осуществлять образовательный процесс, подбирать методы и формы, применение которых позволит решать поставленные образовательные задачи.

Особую значимость данные положения приобретают для педагога, осуществляющего обучение иностранным языкам и ознакомление учащихся с иноязычной культурой. Собственно иноязычная культура определяет направленность овладения педагогом профессиональной иноязычной речью [11]. В условиях российской действительности учет специфики национальной культуры позволит педагогу организовывать и осуществлять образовательный процесс с позиций гражданина Российской Федерации, на основе реализации принципа диалога культур (родной и иноязычной). Педагог также сможет обеспечить усвоение обучающимися иностранного языка и иноязычной культуры посредством опоры на родной язык и явления культуры родного народа (родной национальной культуры).

Особенности российской национальной культуры затронуты в многочисленных научных работах (среди которых труды Н. А. Бердяева, Л. Н. Гумилева, И. А. Ильина, В. О. Ключевского, Д. С. Лихачева и др.). Среди общепринятых особенностей, характеризующих

русскую культуру в ее развитии, в качестве значимых для педагога в его профессиональной деятельности по обучению иностранным языкам и ознакомлению с иноязычной культурой следует выделить следующие:

1) неукорененность русского человека, его равнодушие к житейским благам и излишнему комфорту;

2) расточительное потребление природных богатств и небрежное отношение к дарам природы в сочетании с культом русской земли – Руси, которой, собственно, и принадлежат русские как часть целого. Следовательно, другой особенностью является признание Руси первичной и людей – вторичными;

3) признание идеалом православия, которое сочетало единство и свободу, что находило свое отражение в соборности. Ценность соборного единения людей превышала признание интересов отдельного человека как личности;

4) неустойчивость, обусловленная неразрешимыми противоречиями, которые лежат в основе русской культуры: авторитарность и коллективность, всеобщее согласие и деспотический произвол, самоуправление сообществ народа и жесткая централизация власти;

5) мобилизационный тип развития: использование материальных и человеческих ресурсов посредством их сверхнапряжения в условиях дефицита необходимых ресурсов (финансовых, интеллектуальных и др.). Незрелость внутренних факторов развития обусловила противоречие между запросами государства и возможностями населения по их выполнению. Вследствие этого государство становилось авторитарным (тоталитарным) и его развитие обеспечивалось посредством принуждения и насилия. Следствиями такой особенности русской культуры являются нелюбовь народа к государству при одновременном осознании необходимости его защиты, терпение, безропотное подчинение структурам власти;

6) приоритет общественного начала: подчинение личных интересов задачам социума;

7) двусмысленность, бинарность, двойственность, выраженное стремление сочетать несочетаемое (западное и восточное, европейское и азиатское, языческое и православное христианское и др.). Данная черта объясняет инверсию как форму динамики культуры – ее маятниковые переходы от одного полярного значения культуры к другому, ему противоположному;

8) сосуществование в культуре старых и новых элементов: старое не меняется быстро, новое появляется в результате революционного скачка, разрушения старого;

9) гибкость, приспособляемость российской культуры к условиям выживания и национальных катастроф, социальных потрясений.

Выделенные особенности российской культуры оказали влияние:

а) на формирование российского национального менталитета, присущего представителям русского народа;

б) на социокультурный образ личности российского педагога;

в) на обобщенный образ педагога в иноязычных культурах.

Образ педагога является концептом, формирование которого обусловлено воздействием многих факторов: социальных процессов, экономических и политических событий, развитием культуры государства и отдельных народов, населяющих то или иное государство.

Исследуя проблему развития образа педагога в социуме, А. И. Дорофеев [2] выделил значимые компоненты, составляющие образ личности:

– внешность, внешний вид человека как способ выражения его бытия, жизнедеятельности и характера;

– поступки, предпринимаемые в той или иной ситуации, действия человека, его поведение, что в комплексе раскрывает сущность личности;

– язык, отражающий способ жизнедеятельности человека, его отношение к окружающей предметной и социальной действительности, намерения и направленность предпринимаемых действий, а в образовательном контексте – уровень образованности и воспитанности;

– личностный опыт, биография человека; в культуре данный аспект находит свое выражение в создаваемых произведениях искусства (в области скульптуры, живописи, литературы);

– социокультурная личностная составляющая, формируемая под влиянием культурного развития общества и социально-политических процессов;

– имидж, конструируемый под влиянием СМИ и интернета.

Все отмеченные компоненты образа личности находят свое выражение в содержании культуры определенного народа. В статье мы затронем социокультурный личностный аспект требований культур (русской и зарубежных) к педагогу и его профессиональной деятельности.

Во всех культурах образ учителя основан на подходе к педагогу как транслятору культуры подрастающему поколению. Сущность понятия культуры как социально-образовательного явления затрагивали и продолжают изучать в своих научных работах многие ученые и исследователи (П. Ф. Дик, Л. Н. Коган, А. И. Кравченко, Л. В. Мардахаев, Э. С. Маркарян и др.). Основываясь на том, что содержание культуры является комплексным и включает совокупность явлений, которые характеризуют уникальность народа (по Л. В. Мардахаеву [6]), применительно к социально-образовательной сфере культура обращается к накопленному опыту народа, страны с населяющими ее народами, опыту человечества (социума).

Являясь ключевым участником культурной трансмиссии (т. е. передачи под-

растающему поколению культурного опыта), педагог оказывает определенное воздействие на процессы дальнейшего культурного развития общества, нации. По мнению Е. А. Поспелова [10], образовательная деятельность педагога, его единство с обществом или, наоборот, отдаление от социума способствуют процессам культурного процветания или угасания народа.

Все изложенное доказывает важность образовательной деятельности педагога как гражданина родной страны. Актуальность рассматриваемого вопроса усиливается в отношении педагога, осуществляющего ознакомление подрастающего поколения с иноязычной культурой и обучение иностранным языкам. Деятельность такого педагога определяет направленность личности каждого учащегося как носителя определенной культуры, качества, характеризующие гражданскую позицию личности, ее отношения к иным культурам и их носителям. В решении образовательных задач по обучению иностранному языку и ознакомлению учащихся с иноязычной культурой педагогу важно сохранить собственную национально-культурную идентичность, твердую гражданскую позицию, соответствующую требованиям к педагогу в российском культурно-образовательном пространстве.

С учетом того, что обучение иностранным языкам (в том числе русскому как иностранному) является востребованным в мировом сообществе, педагог имеет возможность осуществлять образовательную деятельность как в России, так и за рубежом. Данное обстоятельство диктует необходимость ознакомления педагога с социально-культурными представлениями, сложившимися в иноязычных культурах касательно обучающей деятельности, а также ожиданиями носителей иноязычных культур результатов педагогического труда.

Отметим, что важным в данном аспекте является то, что российскому педагогу необходимо лишь владение информацией о требованиях, предъявляемых к учителю и его профессиональной деятельности в зарубежных культурах. Заимствование личностью педагога культуры, изменение личностных качеств и отношений, свойственных носителям иноязычной культуры, исключены, так как во всех ситуациях социальной и профессиональной направленности российский педагог должен сохранять свою позицию носителя культуры российского сообщества.

Обратимся к образу педагога в российской культуре.

Российской наукой и культурой накоплен огромный опыт, посвященный изучению профессиональных и личностных качеств, характеризующих педагога комплексно, как гармонично развитую личность, способную осуществлять педагогическую деятельность с учетом особых условий образовательной среды, а также взаимодействовать с обучающимися различных социальных категорий, с учетом их индивидуально-личностных особенностей. Такие подходы к педагогу и его профессиональной деятельности обусловлены масштабами российского государства, контрастными различиями областей и регионов в России, многочисленностью населяющих Россию народов, объединенных в единую российскую нацию.

Ранее рассмотренные особенности российской культуры (например, мобилизационный тип развития, неустойчивость, двусмысленность и бинарность) обуславливают требование сформированности у педагога потребности в саморазвитии и стремлений к профессиональному самосовершенствованию. Необходимость решения вопросов и проблем личностного и профессионального развития педагога (учителя)

доказана в научных работах В. А. Кан-Калика [3], Л. М. Митиной [8] и др. В исследованиях А. Г. Асмолова [1], Н. В. Кузьминой [4], А. К. Марковой [7] показано, что особенности российского национального менталитета обуславливают тот факт, что в российской действительности педагог выступает носителем традиций и жизненного опыта своего народа, выразителем абсолютной и объективной истины. Ключевым положением в работах Л. В. Мардахаева [5] является то, что педагог в России – это личность, готовая в своей профессиональной деятельности к самоотдаче и проявляющая честность, высокую нравственность. Е. И. Пассов [9] подчеркивает актуальность сформированной у педагога гражданской позиции как основы осуществления им профессиональной деятельности в изменяющейся образовательной среде. Таким образом, мы видим, что общие требования к педагогу и его профессиональной деятельности находят свое отражение в формирующихся идеалах и образах его как профессионала.

Однако возникает вопрос о том, насколько требования культуры влияют на формирование образа педагога в российской действительности и мировом культурном сообществе?

Для получения ответов на этот вопрос в рамках статьи мы будем основываться на том, что традиционно сложившееся отношение к педагогу в культуре прослеживается посредством обращения к народному фольклору.

В российской национальной культуре примерами почитания образованного человека, осуществляющего обучающую деятельность, могут послужить следующие пословицы и поговорки:

- Почитай учителя как родителя.
- Побольше грамотных – поменьше дураков.
- Дерево и учитель познаются по плоду.

– По ученику и об учителе судят.
 – Хочешь прожить один год – посеи хлеб; хочешь прожить десять лет – разведи сад; хочешь прожить сто лет – учи людей.

– От учителя наука.

– Учитель в школе, что посев в поле.

В зарубежных культурах социокультурные требования к личности педагога (к учителю) обусловлены развитием общества, в его историческом и современном аспектах, последовательным формированием менталитета представителей того или иного народа (ценностей, установок, отношений).

В силу того что зарубежные культуры отличаются от российской, подход к педагогу также дифференцирован. Обобщенный образ педагога складывается из качеств, признанных в социокультурных условиях за рубежом. Такими качествами выступают:

– толерантность личности, умение взаимодействовать с носителями различных культур, национальностей, восприятие педагогом окружающих такими, какими они являются;

– индивидуальность личности, уникальность, проявляющаяся как во внешности, так и в индивидуальном стиле профессиональной деятельности;

– образованность и эрудированность в профессиональной предметной области, активная жизненная позиция педа-

гога в передаче культурного опыта широким группам населения (посредством участия в конференциях, семинарах, выставках, телепередачах, публикациях и изданиях и др.).

Отношение к педагогу (учителю) и его профессиональной деятельности можно проследить в следующих зарубежных пословицах:

– Груда книг не заменит учителя. (Китай)

– Каждый учитель учит по-своему. (Куба)

– Родители создают тело, учителя – душу. (Монголия)

– Только уважая учителя, сам станешь учителем. (Вьетнам)

Изложенное показывает, что требования к педагогу в содержании российской и зарубежных культур имеют много сходных черт, что объясняется универсальностью педагогической профессии и признанием ее ценности в воспитании подрастающего поколения, образовании общества. Различия в культурах обуславливают различные социокультурные требования к педагогическому стилю и способам обучения. Во всех культурах педагог выступает личностью образованной, высоко нравственной, с устойчивыми жизненными принципами и гражданской позицией, не подверженной сторонним влияниям.

Список литературы

1. *Асмолов А. Г.* Оптика просвещения: социокультурные перспективы. – М.: Просвещение, 2015. – 447 с.
2. *Дорофеев А. И.* Образ учителя и письменности в европейской культуре [Электронный ресурс]. – URL: <http://tochkapsy.ru/2663> (дата обращения: 05.12.2020).
3. *Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
4. *Кузьмина Н. В.* Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1995. – 32 с.
5. *Мардахаев Л. В.* Основы социально-педагогической технологии: учебное пособие. – М.: Перспектива, 2011. – 89 с.
6. *Мардахаев Л. В.* Социальная педагогика: Полный курс: учебник для бакалавров. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2013. – 817 с.
7. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.

8. *Митина Л. М.* Психология профессионального развития учителя. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. – 204 с.
9. *Пассов Е. И., Кузовлев В. П., Царькова В. Б.* Учитель иностранного языка: мастерство и личность. – М.: Просвещение, 1993. – 159 с.
10. *Поспелов Е. А.* Эволюция роли личности учителя в культуре России XX века: философский анализ: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Ставрополь, 2003. – 24 с.
11. *Mardakhaev L., Varlamova E.* Foreign-language communicative competence of teacher as basis of educational activity in polycultural environment [Электронный ресурс] // ЦИТИСЭ. – 2017. – № 1 (10). – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28806416> (дата обращения: 05.12.2020).

УДК 81.112.2(077)

Вьюшкова Людмила Николаевна

*кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, l_vyushkova@mail.ru*

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СЛУШАНИЮ: АНАЛИЗ ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА

Анализ научных публикаций по методике обучения слушанию, опубликованных за последние 20 лет, позволил автору выявить проблемы, связанные с использованием понятийно-терминологического аппарата и наметить пути их решения.

Ключевые слова: методика обучения слушанию, понятийно-терминологический аппарат, анализ научных исследований.

Vyushkova Ludmila Nikolaevna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the English Department, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia,
l_vyushkova@mail.ru*

METHODS OF TEACHING LISTENING: ANALYSIS OF THE CONCEPTUAL AND TERMINOLOGICAL APPARATUS

Analysis of scientific publications on the methodology of teaching listening over the past 20 years allowed the author to identify problems associated with the use of the conceptual and terminological apparatus and outline ways to solve them.

Keywords: methods of teaching listening, conceptual and terminological apparatus, analysis of scientific research.

Перезагрузка педагогического сознания, связанная с постоянным обновлением ФГОС общего и высшего образования, предполагает тщательный анализ понятийно-терминологической системы наук, изучающих «Homo audientis» («Человека слушающего»), воспринимающего речь на родном или на иностранном языках, при учете общей психологической, лингвистической

и педагогической базы данных процессов.

Ситуацию, сложившуюся с методической терминологией, образно можно представить так: в научный портфель под названием «Слушание» втиснуто большое количество понятий: виды слушания, способы слушания, учебное слушание, стратегии слушания и т. д. Исследователи продолжают активно

заполнять портфель, причем часто без анализа и переоценки имеющегося содержания.

Утрата четкой научной содержательности термина совсем не безопасна как для дальнейшего развития науки, так и для совершенствования практики. Проведенный нами анализ диссертационных исследований и научных статей по методике обучения слушанию, опубликованных за последних 20 лет, доказывает, что проблема существует.

Приведем конкретные примеры небрежного использования терминологии. Так, рассматривая особенности формирования лингвистической компетентности студентов, авторы публикации выделяют «необходимость умелого сочетания всех видов продуктивной речевой деятельности (говорение, письмо, чтение, слушание)» [6, с. 67]. Но наука однозначно относит к продуктивным видам речевой деятельности только го-

ворение и письмо.

Проанализируем фрагмент статьи, представляющий знаниевый компонент содержания обучения студентов слушанию как виду речевой деятельности.

«1. Основные понятия: а) слушание; б) элементы процесса слушания: внимание, понимание, реагирование; в) виды слушания: неререфлексивное и рефлексивное; приемы неререфлексивного и рефлексивного слушания.

2. Сведения: а) о коммуникативных функциях слушания; б) о механизмах процесса аудирования; в) о причинах неэффективного слушания; г) о роли невербальных средств общения в ходе аудирования.

3. Правила и условия продуктивного слушания» [8, с. 84].

Данное содержание автор предлагает далее в «сжатом и удобном для восприятия виде», в форме схемы (вот ее часть):



Знакомство с этой информацией вызывает ряд вопросов, связанных с использованием терминов.

Вопрос первый. В схеме появляется термин «культура слушания». Почему он не включен в перечень основных понятий и сведений? Что он обозначает? Его содержание сводится к знанию правил и условий эффективного слушания и причин неэффективного слушания (как подсказывает схема)?

Второй вопрос. Каково содержание понятия «структура слуша-

ния», введенного в схему? Это «элементы процесса слушания: внимание, понимание, реагирование»? И что означает слово «элементы»? Или это упомянутые в сведениях механизмы (точнее, психологические механизмы) аудирования?

И последнее. Термины «продуктивное слушание» и «эффективное слушание» используются как синонимы?

Согласитесь, излишне много вопросов возникает при чтении статьи. Но это, на наш взгляд, не вина автора,

а, скорее, беда теоретической основы методической науки.

Попытка рассмотреть понятийно-терминологический аппарат методики обучения слушанию как систему (т. е. упорядоченное множество взаимодействующих элементов) выявила проблемы, связанные с упорядоченностью и взаимодействием используемых терминов. Покажем это на примере только одного понятия, включенного в научный портфель: «виды слушания».

Первая проблема, с которой мы сталкиваемся, это отнесение термина к одной из парадигм «основные понятия». Например, нереклексивное и реклексивное слушание исследователи обозначают и как способы слушания [9, с. 270], и как виды слушания [8, с. 84], и как типы слушания [10, с. 205].

Вторая проблема связана с определением видов слушания. Насколько она актуальна, становится понятно, если ввести в поисковик Яндекс данный термин. Например, читаем: «Виды слушания: активное (рефлексивное), эмпатическое, пассивное» [7, с. 204] – и делаем вывод: «Эмпатия – это активно-пассивное слушание». Качество публикуемых на многочисленных сайтах «научных» текстов вызывает претензии, а предъявить их порой некому – авторство не указывается.

Как обстоят дела с определением видов слушания в научных статьях и диссертационных исследованиях?

В лингводидактике различают учебное и коммуникативное (речевое) аудирование. Основанием для данной классификации стало разграничение явлений:

– аудирование как вид речевой деятельности («процесс слухового и смыслового восприятия звучащей информации»);

– аудирование как вид учебной деятельности («организованный и управляемый процесс восприятия информации,

в котором происходит овладение техникой аудирования, результатом которого является контролируемое усвоение учебного материала») [5, с. 10].

Безусловно, речь идет о самостоятельных процессах, однако противопоставленные термины «учебное и коммуникативное аудирование» [1, с. 186], «речевое и учебное умения слушать» [13, с. 5] не помогают это понять. Учебное аудирование продолжает оставаться коммуникацией и речевой деятельностью. Видимо, термины должны подчеркнуть учебный или естественный характер речевой деятельности.

В научной литературе используется, кроме названной, еще несколько классификаций видов слушания. Самая устоявшаяся и распространенная из них связана с различением слушания: глобального, детального и критического. Отвечает ли она современному уровню знаний о слушании?

Ретроспективный анализ исследуемой проблемы показал, что точкой отсчета для методики обучения слушанию на родном языке можно считать 1990 г. – год издания «Методики преподавания русского языка в школе» под редакцией М. Т. Баранова, где впервые в раздел «Развитие речи учащихся» был включен параграф «Обучение слушанию», написанный Т. А. Ладыженской. Но, определяя задачу «целенаправленно развивать: глобальное, детальное, критическое восприятие текста» [11, с. 267], Т. А. Ладыженская не объединяет их термином «виды чтения», под которым они позже стали использоваться. Более того, она подчеркивает их нерядоположенность: «Критическое восприятие основывается и на глобальном, и на детальном восприятии...» [11, с. 268].

В рассматриваемой классификации нарушается, как нам кажется, требование логики: деление объема понятия должно проводиться по определенному основанию (признаку, критерию, харак-

теристике). Если глобальное и детальное слушание различаются объемом извлекаемой информации, то критическое слушание противопоставлено некритическому с точки зрения оценки высказывания.

Попытка упорядочить разные классификации видов слушания была принята нами еще 25 лет назад в статье «Учим слушать» [3]. За прошедшие годы получили развитие разные классификации. И сегодня их система, с нашей точки зрения, должна выглядеть следующим образом:

1. По объему извлекаемой информации: слушание глобальное, детальное и выборочное [12, с. 7].

2. По наличию оценки услышанного: некритическое и критическое слушание, предполагающее способность к выражению собственной точки зрения относительно воспринятого на слух.

В диссертационном исследовании, посвященном профессионально-педагогической компетентности учителя [4, с. 16], используется термин корректирующее слушание – связанное с контролем и оценкой усвоения материала. Показательно, что с помощью термина на первый план в этом процессе выходит коррекция, а не оценка.

3. С точки зрения самоконтроля восприятия: нерефлексивное и рефлексивное (от лат. *reflexio* – обращение назад, отражение) слушание.

Некоторые исследователи предлагают расширить данную классификацию, взяв за основание способ коммуникативного реагирования учителя на речевое высказывание учащегося, и выделяют корректирующее, нерефлексивное, рефлексивное и эмпатическое слушание [4, с. 16]. Очевидно, что каждый из видов слушания имеет собственные способы реализации, и тогда в данную классификацию можно включить все известные виды слушания. На наш взгляд, такой подход неоправдан, и даже

сам диссертант по другому признаку выделяет эмпатическое слушание, «целью которого является уловить эмоциональную окраску сообщения и его значение для говорящего, проникнуть во внутренний мир обучаемого» [4, с. 17].

Эмпатическое слушание занимает особое место в деятельности слушателя, особенно педагога. Педагогическая эмпатия – одна из определяющих характеристик личности учителя, она отражает процесс его настройки на внутренний мир другого человека для эффективного взаимодействия с учащимися, родителями, коллегами.

Выделив в структуре эмпатии три компонента, педагогическая наука [2, с. 7] предлагает критерии их сформированности:

1) эмоциональный компонент – сопереживание и сочувствие как формы соучастия в эмоциональном состоянии партнера; произвольная децентрация, перенос своего Я в состояние окружающих, сонастроенность с ними на единую эмоциональную волну;

2) когнитивный компонент – понимание эмоционального состояния другого человека через осознание собственных переживаний, перевоплощение, интроспекцию; активное эмпатическое слушание;

3) поведенческий компонент – умение конгруэнтно выражать свое собственное подлинное Я; способность передавать партнеру понимание его переживаний в вербальных и невербальных формах.

Такое понимание эмпатического слушания подтвердило его место в классификации видов слушания, предложенной нами много лет назад и описанной далее.

4. По цели слушателя, определяемой на основе высказывания:

- информативное слушание, нацеленное на понимание чужих мыслей;
- эмоциональное (эмпатическое) слушание, целью которого является понимание чувств говорящего;

– инструктивное слушание, нацеленное на превращение полученной информации в действие [3, с. 11].

Исследования последних лет позволяют по-новому взглянуть на сложившуюся систему основных методических понятий: цель обучения слушанию, объект восприятия и понимания и пр. Так, в диссертационном исследовании Т. В. Финаевой (2018) в качестве цели обучения слушанию названо формирование «перцептивной компетенции, т. е. способности к активному восприятию и пониманию» [14, с. 5]. Данный термин нам представляется востребованным, так как позволит реализовать идею взаимосвязанного обучения слушанию и чтению, причем с опорой на более разработанную методику обучения чтению.

В качестве объекта перцепции диссертант рассматривает не традиционный текст, а дискурс, понимаемый как «совокупность текста (лингвистическая составляющая), ситуативного контекста (коммуникативная составляющая), социокультурного контекста (социокультурная составляющая) и интерактивности (психоэмоциональная и прагматическая составляющие)» [14, с. 8].

Продуктом восприятия и понимания дискурса, по мнению исследователя, будет «представление о картине мира партнера по общению, а результатом является коммуникативное поведение слушающего» [14, с. 8].

Дальнейшую разработку обозначенной в статье проблемы мы связываем с решением двух задач:

– во-первых, совершенствование имеющегося понятийно-терминологического аппарата методической науки с точки зрения упорядоченности и правильного взаимодействия терминов;

– во-вторых, перезагрузка методики обучения слушанию, введение в оборот базового концепта «культура слушателя» и раскрывающих его понятий: языковая личность слушателя, культурное поле слушателя, перцептивная компетенция, культура слушания (аудирования), дискурс как объект слушания и др.

Очевидно, что решение названных задач потребует усилий всего методического сообщества и специальных исследований, посвященных совершенствованию понятийно-терминологической системы методики обучения слушанию.

Список литературы

1. Бутусова А. С. Обучение аудированию (слушанию) иноязычных текстов: методика и опыт // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2017. – № 3. – С. 185–192.
2. Веденева Л. В. Становление эмпатии у будущих учителей в условиях гуманизации учебно-воспитательного процесса: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2001. – 28 с.
3. Вьюшкова Л. Н. Учим слушать // Русский язык в школе. – 1995. – № 5. – С. 8–13.
4. Жилиясова М. М. Формирование профессионально-педагогической компетентности слушания у будущего учителя: на примере учителя иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2010. – 23 с.
5. Ибакаева Е. К. Обучение младших школьников аудированию как виду речевой и учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2010. – 22 с.
6. Ильмушкин Г. М., Пискунова Е. Н. Специфика формирования лингвистической компетентности студентов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2010. – № 6 (14). – С. 64–72.
7. Копылова Т. Р. Молчание в структуре слушания как вида речевой деятельности (на материале русского конструктивного речевого поведения) // Вестник Удмуртского университета. Серия: История и филология. – 2020. – Т. 30, № 2. – С. 204–211.

8. Коренева А. В. Обучение слушанию как виду речевой деятельности в вузовском курсе «Русский язык и культура речи» // Русский язык в школе. – 2008. – № 7. – С. 83–87.

9. Кулакова Н. В. Развитие аудитивных умений как одного из компонентов лингвистических способностей младших школьников // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8, № 2 (27). – С. 268–272.

10. Кулюпина Г. А. Слушание как выражение обратной связи в процессе коммуникации // Вестник Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова. – 2013. – № 3. – С. 204–206.

11. Методика преподавания русского языка в школе / [М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов и др.]; под ред. М. Т. Баранова. – М., 1990. – 368 с.

12. Михина А. Э. Методика формирования стратегий аудирования у студентов языкового вуза: английский язык: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2009. – 26 с.

13. Нефедова Н. В. Обучение слушанию как виду речевой и учебной деятельности учащихся старших классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2004. – 22 с.

14. Финаева Т. В. Формирование перцептивной компетенции на основе аудиовизуальных средств (у студентов-лингвистов): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2018. – 24 с.

УДК 378.147.88

Глухова Ирина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры восточных и романо-германских языков, Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия, irenevl@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме формирования исследовательской компетенции у будущих магистров педагогического образования. Рассмотрено понятие исследовательской компетенции, компоненты и особенности процесса ее формирования в учебной и внеучебной деятельности в контексте требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование». Представлен опыт формирования данной компетенции у магистрантов, обучающихся теории и методике преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: исследовательская компетенция, компетентностный подход, научно-исследовательская работа, магистр педагогического образования.

Glukhova Irina Vladimirovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Oriental and Romano-Germanic Languages, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia, irenevl@mail.ru

RESEARCH COMPETENCE OF MASTERS OF EDUCATION: ITS FORMATION WITHIN THE FRAMEWORK OF RESEARCH ACTIVITIES AT UNIVERSITY

The paper describes the formation of the research competence of Master's students in the field of Education. The concept of research competence, components and peculiarities of its formation in learning activities and extracurricular activities are analyzed in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard of Higher Education. Emphasis is placed on the necessity of

additional tools to promote the development of research competence. The author's experience in the formation of research competence among Master's students studying theory and practice of teaching foreign languages is presented.

Keywords: research competence, competence-based approach, research activity, Master of Education.

В статье рассматривается актуальная проблема формирования исследовательской компетенции как важной составляющей профессиональной подготовки магистра педагогического образования. В соответствии с ФГОС ВО 3++ направления подготовки 44. 04.01 «Педагогическое образование» магистерская программа должна быть нацелена на подготовку специалистов высокой квалификации в области образования и науки, владеющих методологией научного исследования, способных самостоятельно заниматься научно-исследовательской деятельностью, а также руководить проектными работами обучающихся [7]. Поэтому научно-исследовательская деятельность является обязательным разделом Основной профессиональной образовательной программы магистратуры и ориентирована на формирование универсальных и профессиональных компетенций, предусмотренных требованиями ФГОС ВО 3++. Соответственно, она должна быть включена в учебную деятельность посредством теоретических дисциплин, а также во внеучебную деятельность (научно-исследовательская работа, научно-исследовательская практика, написание и защита выпускной квалификационной работы).

Магистерская программа направленности (профиля) «Восточные и европейские языки: теория и методика преподавания» определяет научно-исследовательскую деятельность как один из основных типов профессиональных задач выпускника и предполагает решение таких задач в будущей деятельности, как разработка научно-методических и учебно-методических материалов, обеспечивающих реализа-

цию программ профессионального обучения, СПО и (или) ДПП, а также их рецензирование и экспертиза. Поэтому в результате освоения магистерской программы, выпускник должен сформировать свои профессиональные компетенции (в том числе исследовательские), овладеть исследовательскими умениями и навыками, научиться технологии проведения научно-исследовательской работы, связанной с его профессиональной деятельностью, а также получить опыт самостоятельного научного исследования.

В контексте статьи рассмотрим «Модель специалиста с высшим профессиональным образованием», предложенную В. Д. Шадриковым [4; 5]. Она основана на понимании компетенции как хорошей осведомленности кого-либо в рамках своих полномочий или прав: «компетенция относится не к субъекту деятельности, а к кругу вопросов, относящихся к деятельности. Компетенции – это функциональные задачи, связанные с деятельностью, которые кто-то может успешно решать. Это приобретение личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи» [4, с. 15–16]. Это означает, что знания, способности, личностные качества и умения – это не компетенции, а условия для их формирования или способ их реализации. Согласно данной модели, специалисту необходимы: мотивация к обучению на протяжении всей жизни (lifelong learning); владение навыками самостоятельного поиска и приобретения знаний; умение трансформировать знания в конкретные предложения для решения профессиональных задач; способность к саморазвитию и профессиональному росту; наличие ана-

литических навыков; умение работать в команде; владение современными информационными технологиями. Суммируя вышесказанное, отметим, что эти требования предполагают наличие именно исследовательских компетенций как потенциального условия для профессиональной самореализации и успешной карьеры специалиста.

В понимании «исследовательской компетенции будущих педагогов» мы используем определение Т. А. Шкериной: «это интегральная характеристика личности, определяющая способность к исследовательской деятельности в педагогике, знание основных компонентов этой деятельности и умение их реализовать, признание ее значимости для решения профессиональных задач» [6, с. 8].

Наш анализ состояния исследуемой проблемы с позиции компетентностной парадигмы образования показывает, что большинство ученых (О. С. Андреева, Н. П. Анисимова, И. В. Васильева, О. В. Ракитина, О. А. Селиванова и др.) традиционно включают формирование данной компетенции в процесс учебной деятельности [1–3]. Соответственно, учебный план Основной профессиональной образовательной программы магистратуры предусматривает обязательное изучение следующих дисциплин: «Методология научно-педагогического исследования», «Инновационные процессы в образовании», «Проектирование траектории саморазвития». Результатом их освоения является знание проблем теории и практики современного профессионального образования, методологических подходов к научному исследованию в профессиональной сфере; формирование навыков научно-исследовательской работы; умение вести научную дискуссию и представить результаты своего исследования в виде презентации, научной статьи

и т. д. Очевидно, что содержание этих дисциплин должно быть непосредственно связано с теми видами будущей профессиональной деятельности, которые закреплены в магистерской программе.

Обязательным является также «Научно-исследовательский семинар „Методика написания научных статей“», цель которого ознакомить магистрантов с актуальными проблемами теории и методики обучения иностранным языкам и методологии научного исследования, подготовить магистрантов к осуществлению самостоятельной научной деятельности и написанию научных статей по проблемам методики преподавания иностранных языков. В результате освоения этой дисциплины обучающиеся развивают умения самостоятельного научного анализа проблем в сфере образования, приобретают навыки проведения своего научного исследования, а также овладевают умением аргументированно представлять свое понимание и видение исследуемой научной проблемы. Кроме того, «Научно-исследовательский семинар „Методика написания научных статей“» позволяет магистрантам включиться в профессиональное научное сообщество и вырабатывать свой стиль научно-исследовательской деятельности.

Наш опыт работы в магистратуре показывает, что предшествующий уровень образования – бакалавриат/специалитет, как правило, уже дает выпускникам определенную степень готовности к научно-исследовательской деятельности, но она достаточно индивидуальна. Это подтверждается результатами самодиагностики, которую мы предлагаем магистрантам-первокурсникам провести в начале учебного года. Они анализируют и оценивают уровень своих исследовательских умений и навыков, перечисленных в анкете (например, умения формулировать тему, цель, объект, предмет, задачи исследования; выбрать

методы исследования; назвать этапы исследования и т. д.). Анализ ответов респондентов текущего учебного года показывает, что 89,8 % магистрантов испытывают затруднения в организации научно-исследовательской деятельности; 66 % респондентов оценивают свой уровень исследовательских умений и навыков как низкий, 23,8 % – как средний и 10,2 % – как высокий. Мы также считаем целесообразным выявлять уровень готовности магистрантов первого курса к научно-исследовательской деятельности перед началом изучения следующих дисциплин «Методология научно-педагогического исследования», «Инновационные процессы в образовании», «Научно-исследовательский семинар „Методика написания научных статей“», «Проектирование траектории саморазвития». Как вариант, можно использовать тесты, отражающие краткое и упрощенное содержание будущей дисциплины. Такие тесты должны включать задания на выявление степени владения основными терминами и положениями дисциплины, кругозора в области педагогики и методики преподавания иностранных языков (например, что такое метод научного исследования; как называется научное предположение или допущение; как называется исследование объекта в контролируемых или искусственно созданных условиях). Результаты тестирования начального уровня готовности к исследовательской деятельности, с одной стороны, помогают корректировать содержание занятий, а с другой – становятся базой для сравнения с результатами следующего тестирования, например, на втором курсе обучения, отражая таким образом, динамику и эффективность формирования исследовательской компетенции.

Внеучебная деятельность магистрантов также включает научно-исследова-

тельную работу, в процессе которой формируются способность осуществлять поиск и обработку теоретического материала в области теории и практики преподавания иностранных языков и навыки планирования и проведения педагогического эксперимента, анализа его результатов. Данная компетенция предполагает знание выпускником источников научной информации, необходимой для обновления содержания образования в области теории и методики преподавания восточных и европейских языков и трансформации процесса обучения, исследовании в области теории и методики преподавания восточных и европейских языков, методы работы с научной информацией; владение приемами дидактической обработки научной информации в целях ее трансформации в учебное содержание; умений вести поиск и анализ научной информации, осуществлять дидактическую обработку и адаптацию научных текстов в целях их перевода в учебные материалы, а также владение методами работы с научной информацией и учебными текстами.

Наш анализ организации научно-исследовательской деятельности магистрантов, обучающихся по программе «Восточные и европейские языки: теория и методика преподавания» показывает, что для повышения ее эффективности необходимо делать акцент на учете личностного интереса к проводимому исследованию; осознании магистрантом своей ответственности за результаты исследования; преобладании консультирующей роли преподавателя во взаимодействии с магистрантом, а также использовании работы в команде для приобретения опыта сотрудничества при решении исследовательских задач.

Список литературы

1. *Андреева О. С., Селиванова О. А., Васильева И. В.* Комплексная диагностика компонентов исследовательской компетенции у студентов педагогических направлений подготовки // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, № 1. – С. 37–58.
2. *Анисимова Н. П., Ракитина О. В.* Модель поэтапного и последовательного формирования научно-исследовательских компетенций педагогических кадров в системе вузовского и послевузовского образования // Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетенций: монография / под науч. ред. М. В. Новикова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – С. 129–130.
3. *Селиванова О. А., Андреева О. С.* Разработка и реализация модели формирования практико-ориентированной исследовательской компетентности педагогов в образовательном пространстве университета // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2015. – Т. 1, № 4. – С. 268–281.
4. *Шадриков В. Д.* Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия: Психология. – 2006. – № 1. – С. 15–21.
5. *Шадриков В. Д.* Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.
6. *Шкерина Т. А.* Формирование исследовательской компетенции будущих бакалавров-педагогов-психологов в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2013. – 23 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/70836032/1cafb24d049dcd1e7707a22d98e9858f/> (дата обращения: 15.12.2020).

УДК 808.5

Дмитриенко Елизавета Валерьевна

*магистрант кафедры иностранных языков гуманитарного факультета,
Новосибирский государственный технический университет,
Новосибирск, Россия, lizadmtr99@mail.ru*

**ПРОБЛЕМА ЛОЖНЫХ ДРУЗЕЙ ПЕРЕВОДЧИКА
ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ С РУССКОГО
НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК**

В статье рассматривается категория слов «ложные друзья переводчика» с точки зрения обучения языку и переводу, делается акцент на трудностях их перевода, анализируются результаты эксперимента и делаются частные и общие выводы.

Ключевые слова: ложные друзья переводчика; межъязыковая интерференция; графическая, фонетическая, грамматическая и семантическая общность; обучение переводу.

Dmitrienko Elizaveta Valerievna

*Postgraduate student of the Department of Foreign Languages, faculty of Humanities,
Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia, lizadmtr99@mail.ru*

**THE PROBLEM OF FALSE FRIENDS OF TRANSLATOR DURING
TRANSLATION TRAINING FROM RUSSIAN TO ENGLISH**

This paper examines the category of words "false friends of the translator" from the point of view of teaching language and translation, focuses on the difficulties of their translation, conducts an experiment, analyzes its results, and makes particular and general conclusions.

Keywords: false friends of translator; interlanguage interference; graphic, phonetic, grammatical and semantic similarity; translation training.

При обучении переводу студентов-лингвистов одну из основных проблем представляют те феномены языка, которые вызывают межъязыковую интерференцию, под которой понимают «взаимное приспособление языка говорящего и языка слушающего и соответствующие изменения норм обоих контактирующих языков» [14, с. 43].

Наибольшие трудности при переводе связаны с проявлением лексической интерференции (или вмешательства лексики одной языковой системы в другую), которая непосредственно влияет на адекватный перевод. Особое внимание при этом заслуживает проблема перевода межъязыковых омонимов, или ложных друзей переводчика. Иначе говоря, при обучении переводу студент сталкивается с проблемой ложного отождествления отдельных элементов систем родного и иностранного языков.

Трудности перевода такой лексики состоят, прежде всего, в сходной форме слов языка источника и языка перевода, что свидетельствует о важности заявленной проблемы и поиском способов ее преодоления. Именно в этом заключается актуальность статьи.

Цель исследования – выявить и подтвердить наличие проблемы «ложные друзья переводчика» при обучении переводу студентов-лингвистов посредством проведения учебного эксперимента и проанализировать полученные результаты.

Понятие «ложные друзья переводчика» было введено французскими учеными М. Кесслером и Ж. Дерокиной в 1928 г. и в настоящее время широко используется не только переводчиками, но и преподавателями самых разных языков. У студентов, особенно на начальном этапе изучения языка, такая категория слов может вызвать значительные трудности.

Категорию слов «ложные друзья переводчика» можно охарактеризовать как слова «сходные в обоих языках по форме, но отличающиеся по значению и употреблению» [1, с. 5]. При переводе этих слов могут возникать «ложные отождествления, так как межъязыковые аналогии имеют некоторую графическую (или фонетическую), грамматическую, а часто и семантическую общность» [5, с. 6]. По мнению Р. А. Будагова, «...словосочетание „ложные друзья переводчика“ достаточно длинное и открытое... оно как бы показывает, какие ловушки ожидают всех, кто имеет дело с разными языками» [6, с. 66].

При этом важно разделять «ложных друзей переводчика» в устной и письменной формах речи. Это необходимо в случае сопоставления языков с совершенно разными системами письма или, наоборот, в случае языков с общим алфавитом, но фонематически непохожими словами.

Проблема ложных друзей переводчика появляется в результате взаимодействия языков, в то же время она может возникнуть и в результате случайных совпадений.

На первый взгляд может показаться, что ложные друзья переводчика способны ввести в заблуждение только тех людей, которые начинают изучать язык или плохо им владеют. На самом же деле, как отмечают исследователи, ситуация складывается прямо противоположно: большинство «ложных друзей» (за исключением нескольких наиболее очевидных случаев, в основном связанных с омонимией) опасны даже для профессионалов, хорошо знающих и уверенно использующих иностранный язык.

Ложному отождествлению отдельных элементов систем родного и иностран-

ного языков способствует смешение языков. Так возникают семантические кальки и нарушения стилистической связности или лексической сочетаемости не только в процессе использования иностранного языка, но и при переводе на родной язык и даже при употреблении слов на родном языке.

Для того чтобы выявить и подтвердить то, что ложные друзья переводчика представляют собой проблему при обучении переводу, мы разработали план проведения учебного эксперимента с целью выявления у студентов трудностей в переводе, связанных со словами категории «ложные друзья переводчика». Респондентами эксперимента стали студенты-лингвисты 4-го курса (60 человек).

Для перевода с русского на английский язык им были даны предложения, содержащие «ложные друзья переводчика»:

1. *На тот момент я не чувствовал к ней ничего, кроме симпатии.*

2. *Ее всегда отличала от других экстравагантность.*

3. *Тема данной работы всегда будет актуальна.*

4. *И тогда мы сразу же поехали на автобазу.*

5. *Ты знаешь аккорды для этой песни?*

6. *Джону всегда нравился ром.*

7. *Она выиграла, потому что ей попался валет.*

В результате эксперимента студенты представили следующие варианты перевода выделенных слов.

1. «Симпатия». При переводе самыми частотными вариантами стали: слово *sympathy* (46 %) и словосочетание *liked her* (23 %). Такой результат указывает на то, что почти половина студентов попали под влияние «ложного друга» и неправильно идентифицировали слово. В то время как почти четверть студентов во избежание ошибки предприняли попытку синтаксически

перестроить предложение. Точный вариант перевода – *affection* – встречается только у 3 % респондентов. Остальные же использовали различные варианты: *a great affection; great attraction; very nice for her; was about to fall in love; feeling* и *felt in love*.

2. «Актуальный». При переводе на английский язык самым частотным стало слово *actual* (31 %). Вторым по использованию стало слово *relevant* (26 %) – этот вариант является наиболее подходящим. Встречаются также варианты: *popular; important* и *up-to-date* (по 9 %), а также *essential* или *a matter* (по 2 %). В 12 % случаев студенты вообще не смогли дать перевод и поставили прочерк.

3. «Автобаза». Самыми частыми вариантами перевода стали – *autobase* (23 %) и *car station* (20 %). На варианте перевода *autobase* нужно остановиться отдельно. Это наиболее частая ошибка не только у студентов, но и у практикующих переводчиков. Русское слово «автобаза» относится к потенциально существующим ассиметричным диалексемам, т. е. из-за отсутствия реального эквивалента сходной формы возникает «ловушка» для переводчика. В английском языке есть морфемы *auto* и *base*, но слова *autobase* – нет. Эта ошибка часто возникает при переводе с русского языка на иностранный по причине того, что внимательность переводчика снижается из-за наличия сходных с родным языком морфем, которые кажутся ему эквивалентными. Адекватный перевод лексемы «автобаза» – *depot* – значилась только у 6 % респондентов, а процент пропуска этого слова составил 22 %.

4. «Ром». В качестве английского перевода слова было предложено 10 различных вариантов – среди них фигурировали названия других напитков: *brandy, scotch, gin, whiskey*, а также *hard beverages*. В некоторых случаях перевода орфография английского слова «ром»

различалась: *rome, romm, rom, rum* (два первых встречаются в 28 %, а два последних в 21 % соответственно). Правильным переводом считается *rum*.

5. «Валет». Общее количество вариантов английского перевода достигает 14. Сюда также входят единичные случаи использования таких слов, как *a lover; a win card; a special card; trump card; a "V"*. Если говорить о наиболее частотном варианте, то 38 % респондентов предложили перевод *Jack*, что является полным эквивалентом. Его синоним *knave* был предложен только в 4 % случаев. Как и в случае перевода слова «ром», было зафиксировано 4 варианта орфографии английского слова: *valet, vallet, vailet u vallette*. Первое слово является эквивалентом русскому «слуга», что никак не ассоциируется с картой. *Vallet* сходно по написанию с названием коммуны на западе Франции, а последние два варианта совпадают с написанием имени.

6. «Аккорды». Процент правильного варианта перевода – *chords* является доминирующим – 41 %. Студентами также были предложены и синонимичные переводы – *notes* и *tabs*. Второе место по частотности у слова *accords* (38 %), что означает «соглашения». Некоторые респонденты полностью перестроили предложение и представили вариант перевода *How is it played?*

Так, в переводе большей части предложений есть и непереуведенные (в двух – это количество достигает достаточно большого процента, занимая второе и третье место по количеству использований).

Для чистоты эксперимента студентам для перевода давалось немного времени при условии, что они не пользовались словарями, переводчиками и т. п.

Проанализировав полученные результаты, можно сделать следующие выводы. Во-первых, в некоторых случаях респонденты, заметив подвох и не

зная точного переводного эквивалента, ставили прочерк. Во-вторых, при обнаружении «ложного друга» и незнании его перевода в отдельных случаях были использованы синонимичные варианты, которые нередко искажали смысл всего предложения. Исходя из этого, можно сделать общий вывод: при переводе слов категории ложных друзей переводчика вероятность неправильного отождествления есть даже у тех, кто профессионально занимается переводом.

Причиной возникновения данных ошибок является лексическая интерференция, т. е. «все изменения в составе лексического инвентаря, вызванные межъязыковыми связями, а также изменения в функциях и употреблении лексико-семантических единиц, в и смысловой структуре» [9, с. 129].

Хотя обсуждаемый вопрос привлекал внимание многих специалистов по переводу и преподаванию иностранного языка, тщательно разработанные методические пособия по обучению перевода данной категории слов для большинства языков отсутствуют, если не брать в расчет списки в словарях, отдельных статьях и учебных изданиях.

Надежным источником информации служат словари ложных друзей переводчика разных языков [2; 5; 8], которые содержат комментарии, направленные на:

- 1) предупреждение ошибок при использовании иностранного языка,
- 2) улучшение качества переводов с иностранного на родной язык,
- 3) повышение культуры родной речи в целом.

В теоретическом и практическом отношении для студентов-лингвистов подобные словари будут весьма полезны, так как в них содержится описание всех значений того или иного интернационального слова, которые отражают его стилистические, эмоционально-экспрессивные, основные грамматические особенности и лексическую сочетаемость.

Различия в лексической сочетаемости соответствующих русских и английских слов создают значительные трудности при переводе, но они не всегда наглядно отражены в двуязычных словарях.

Подобных трудностей можно избежать при регулярном, но не машинном переводе, поскольку переводчик, опираясь на свой языковой инстинкт, «чувствует», в каких допустимых сочетаниях использовать слово, найденное в словаре. Однако это в основном относится к родному языку, и в гораздо меньшей степени – к иностранным языкам.

Предотвращение интерференции является одной из наиболее актуальных проблем языковой подготовки студентов-лингвистов. В методике обучения иностранным языкам интерференции уделяется большое внимание, а именно проблемам:

1) преодоления межъязыковой интерференции при обучении студентов иноязычной лексике [11];

2) преодоления лингвокультурной интерференции при обучении студентов неязыковых вузов [12];

3) языковой интерференции при обучении студентов-переводчиков второму иностранному языку [7, с. 145] и др.

Говоря о психологической природе интерференции, необходимо отметить, что она проявляется там, где умения и навыки использования языка различаются по критерию устойчивости.

Важную роль играют прочные навыки, которые также участвуют в предотвращении интерференции, на что указывает Е. Г. Беляевская [4, с. 77]. Если навыки одинаковы, то никакой интерференции не наблюдается. Поэтому для проявления интерференции необходимы объективные условия, создаваемые спецификой изучаемого языка: наличие в нем дифференциальных признаков, которые могут быть противопоставлены внутри одного языка или при контакте с родным, т. е. наличие внутри-

языковых и межъязыковых оппозиций [15, с. 225].

В случае с лексической интерференцией возникают ошибки из-за несовпадения семантических объемов слов. Студенты часто не осознают это несовпадение и подсознательно переносят особенности употребления слова из родного языка на иностранный [3, с. 241].

Ознакомление со значением слова – это только первый этап его изучения. Владеть словом можно лишь на практике, в ситуации. Помимо запоминания слова и его значения важно знать его сочетаемость с другими словами, контекст его употребления [13].

По мнению Ю. В. Барышниковой, качество языковой подготовки студентов-бакалавров повышается, если в программу подготовки включить спецсеминар по психологическим проблемам обучения иностранному языку, а именно по проблеме интерферирующего влияния родного языка при овладении иностранным [3, с. 243].

Если студенты будут знать о влиянии интерференции и категории слов «ложных друзей переводчика», они будут подсознательно «чувствовать» слова или словосочетания, которые могли бы вызвать интерференционные ошибки. Это знание помогло бы избежать ошибки и других видов интерференции (например, орфографическую или грамматическую, когда студенты пишут предлоги по аналогии с русским языком).

Помимо этого, рекомендуется использовать упражнения на сопоставление и противопоставление «ложных друзей» с целью ознакомления студентов с имеющейся трудностью [1, с. 17]. Примерами подобных межъязыковых упражнений могут служить следующие.

1. Подберите из предложенных вариантов эквивалент к английским словам:

• *Complexion*

1) цвет лица; 2) комплекция тела; 3) комплекс.

- *Decade*

1) двенадцать дней; 2) десять дней;
3) десять лет.

2. Работа в парах. Обсудите разницу в значениях приведенных ниже пар слов. Назовите английский эквивалент для русского слова, русский – для английского. Составьте предложение с данными словами.

- *Ammunition* – амуниция;
- *genial* – гениальный;
- *interview* – интервью;
- *artist* – артист.

Подобные упражнения могут помочь студентам первого курса, которые вынуждены будут обращаться к словарям, а также использовать слова в контексте, что позволит им понять мельчайшие различия в значениях. Все это поможет быстрее запомнить значения слов, в большей степени подвергающихся интерференции [10].

Таким образом, «ложные друзья переводчика» – это слова, сходные в обоих языках по форме, но отличающиеся по значению и употреблению. Как показал эксперимент, эти слова представляют собой опасность не только для начи-

нающих изучать язык, но и для тех, кто уже давно изучает язык и тесно связан с процессом перевода.

Специальные словари «ложных друзей переводчика» – полезный и надежный ресурс, тем не менее они имеются не для каждой пары языков, поэтому студентам, помимо обычных двуязычных словарей, следует обращаться к одноязычным словарям и таким словарям, где значение слова рассматривается через оппозиции. Это поможет подобрать наиболее подходящий вариант на языке перевода. Кроме того, регулярная практика перевода позволит студентам выработать внутреннее «чутье» при выборе слов.

В то же время преподавателям необходимо осведомить учащихся о существующей проблеме интерференции и разработать систему упражнений, включающих перевод категории слов «ложные друзья переводчика», что поможет студентам успешно справиться с влиянием интерференции при обучении переводу с русского на иностранный язык.

Список литературы

1. Алиева К. В. Виды упражнений по преодолению лексикосемантической интерференции в русской речи учащихся-лакцев. – Махачкала, 2012. – 32 с.
2. Англо-русский и русско-английский словарь «ложных друзей переводчика» / сост. В. В. Акуленко, С. Ю. Комиссарчик, Р. В. Погорелова, В. Л. Юхт. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 384 с.
3. Барышникова Ю. В. О профилактике лексической интерференции при обучении английскому языку // *Ното Loquens: актуальные вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: сборник научных статей* / под ред. И. Ю. Щемелевой. – СПб.: Астерион, 2013. – С. 239–245.
4. Беляевская Е. Г. Когнитивная лингвистика и преподавание иностранных языков // *Вестник МГИМО Университета*. – 2013. – № 5 (32). – С. 76–83.
5. Борисова Л. И. «Ложные друзья» переводчика с английского языка / под ред. В. Н. Комиссарова. – М.: ВЦП, 1982. – 184 с.
6. Будагов Р. А. О новых изданиях словарей типа «ложные друзья переводчика» // *Известия АН СССР. Серия Литература и языки*. – 1970. – Т. 29, № 1. – С. 65–68.
7. Букина А. Н. Языковая интерференция как методическая проблема при обучении студентов-переводчиков второму иностранному языку // *Вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации: сборник научных статей* / отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. – Чебоксары: Изд-во ЧГУ им. И. Я. Яковлева, 2015. – С. 143–147.

8. *Готлиб К. Г.* Немецко-русский и русско-немецкий словарь «ложных друзей переводчика». – М.: Советская энциклопедия, 1972. – 448 с.
9. *Жлуктенко Ю. А.* Лингвистические аспекты двуязычия. – Киев: Вища школа: Изд-во при Киевском университете, 1974. – 176 с.
10. *Луговец В. В.* Принципы преодоления интерференции русского языка при изучении английского языка (лексический аспект). – СПб., 2016. – 57 с.
11. *Тимофеев А. В.* К вопросу преодоления межъязыковой интерференции при обучении иноязычной лексике студентов технического вуза // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – № 12. – С. 147–151.
12. *Федорова Н. П.* Преодоление лингвокультурной интерференции в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2010. – 205 с.
13. *Шамов А. Н.* Технологии обучения лексической стороне иноязычной речи: монография. – Нижний Новгород: Изд-во НГЛУ, 2016. – 230 с.
14. *Щерба Л. В.* О понятии смешений языков // Щерба Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Т. I. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1958. – С. 40–53.
15. *Al-Faki I. M., Siddiek A. G.* The Effect of Timely Interference of English Language Teachers on the Improvement of Learners' Oral Performance // International Journal of Applied Linguistics and English Literature. – 2015. – № 2 (6). – P. 222–235.

УДК 372.881.111.22

Жадан Елена Михайловна

*учитель немецкого языка высшей категории, Гимназия № 7 «Сибирская»,
Новосибирск, Россия, elena_zh64@mail.ru*

ПЛАНИРОВАНИЕ УРОКА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье описывается модель дидактического анализа, реализующая деятельностный подход в обучении иностранным языкам, учитывающая необходимость гармонизации взаимодействия его субъектов, в наибольшей степени подходящая для обучения в разных его формах и для планирования урока иностранного языка в условиях дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, деятельностный подход, гармонизация взаимодействия, модель дидактического анализа, планирование урока немецкого языка.

Zhadan Elena Mihailovna

*the Highest Category Teacher of the German Language, Gymnasium 7 "Sibirskaya",
Novosibirsk, Russia, elena_zh64@mail.ru*

PLANNING THE GERMAN LANGUAGE LESSON IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING

The article describes the didactic analysis model realizing activity approach in teaching foreign languages and taking into consideration the necessity of harmonization of its subjects interaction, mostly suitable for teaching in various forms and it can be used for planning a foreign language lesson in the context of distance learning.

Keywords: distance learning, activity approach, harmonization of interaction, didactic analysis model, planning the German language lesson.

Цифровизация образования ставит перед учителем новые вызовы, на которые ему необходимо быстро и адекватно отвечать. В условиях дистанционного обучения, когда урок не ограничивается рамками одного помещения, необходимо использовать такие модели планирования урока иностранного языка (ИЯ), которые позволят обучающимся и учителям построить эффективное сотрудничество, направленное на достижение целей обучения.

Деятельностный подход в обучении ИЯ и гармонизация взаимодействия его субъектов, требующие особой логики принятия решений при планировании урока ИЯ, применимы также для дистанционного обучения в разных его формах (в формате видеоконференции или самостоятельной работы). После постановки и формулирования цели принимается решение не о содержании урока, а о том, через какие виды учебной деятельности и какие социальные формы ее организации обучающиеся могут достичь поставленной цели. Только после этих решений подбираются соответствующее содержание и средства его презентации. Деятельность учителя сводится к организации, регулированию, мотивированию, подбадриванию, помощи по требованию, к консультированию, к корректировке, к созданию комфортной обстановки, атмосферы для взаимодействия [1, с. 39].

Наиболее подходящей для планирования урока ИЯ в условиях дистанционного обучения является Модель дидактического анализа (ДА). Каждый учитель при подготовке к конкретному уроку выстраивает ряд задач. Эта модель предлагает возможности основательно и пошагово эти задачи решать. Уроки, которые подготовлены согласно Модели ДА, имеют преимущества, потому что учащиеся должны задуматься над решением поставленных задач, которые решаются не случайно или про-

извольно, не регулируются напрямую учебником, а соответствуют логическим, обоснованным критериям решений.

Модель ДА ставит следующие вопросы и отвечает на них.

- Какое значение имеет тема для настоящего, а какое для будущего?
- Какие конкретные задачи из этого вытекают? Какие шаги должны быть сделаны для их решения?
- До какой степени тема урока имеет примерное значение и как распространяется на нечто общее?
- Как тема урока может стать воображаемой и доступной для учеников?

Модель ДА трактуется В. Клафки [10] как ядро подготовки к уроку. [2, с. 12].

Пять принципов диалектики по Клафки [9]:

- развитие личности обучающихся и воспитания на принципах солидарности с другими людьми;
- интеракционизм: новые знания приобретают одновременно и обучающиеся, и педагоги;
- приобретение знания через открытия;
- сотрудничество обучающихся и педагогов;
- демократическое воспитание.

ДА имеет ряд характеристик:

1) используется в качестве аргументации отобранного содержания образования;

2) при подготовке к уроку учитель должен тщательно спланировать ход урока, включающий в себя грамотную подачу материала, учитывая его полезность для учеников и своевременность. При этом В. Клафки предусматривает для учителя две позиции. Первая: учитель поддерживает и реально оценивает потенциальные способности ученика, который находится в процессе обучения и совершает ошибки. Вторая: учитель помогает формированию необходимых качеств ученика, т. е. он ориентируется на конечный результат, образ выпускни-

ка школы, который В. Клафки трактует следующим образом: во-первых, это гражданин, воспитанный в демократическом обществе, который в состоянии нести ответственность за это общество и государство, во-вторых, это член религиозной общины;

3) охватывает широкий круг вопросов, позволяющий учителю провести всесторонний анализ содержания образования и обучения: связь данного содержания с окружающим миром, о каких основных закономерностях, принципах, методах и техниках его изложения может идти речь; учет необходимости данного содержания для учеников, важности опыта, способностей и навыков, приобретаемых учениками для жизни с педагогической точки зрения; значимость данного содержания для будущего ученика; структура содержания; значимость опыта, событий, ситуаций, которые облегчают усвоение данного содержания учениками [8, с. 201];

4) ДА – это также и методический анализ, который помогает методически реализовать тему урока и при этом фокусируется на четырех тематических сферах: урок дробится на части; выбирается соответствующая форма его организации, работы, игры, упражнений, повторения материала; используются дополнительные материалы; прописываются организационные условия урока;

5) в центре ДА стоит вопрос о важности конкретной темы и содержания урока, где важность понимается с трех позиций: объем базовых знаний культуры, важность для ученика, важность для ребенка в будущем. Такое погружение в каждое конкретное урочное содержание с помощью ДА дает учителю возможность многогранно и всесторонне изучить материал урока, учитывая при этом важность каждой конкретной темы и ее содержания для каждого отдельного ученика. ДА дает возможность увидеть основные принципы, законы, критерии,

феномены проблемы, методы, техники, которыми необходимо пользоваться при представлении конкретного содержания урока. Также он помогает выявить, насколько важны приобретаемые знания для обучающихся, насколько они полезны и пригодны в их будущей жизни. Одновременно ДА выявляет важность конкретного содержания урока для будущего каждого ученика отдельно. ДА методологически подразумевает такую разработку урока, которая учитывает условия проведения урока: структуру, форму, средства, а также организацию [7, с. 462].

С точки зрения выбора методов обучения В. Клафки высоко оценивал теорию поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина [3, с. 8]. Как известно, Гальперин полагал, что в ходе практической деятельности у человека образуется ориентировочная схема действия, осуществление которой приводит сначала к внешней речи (действия проговариваются вслух), потом к внутренней речи (действие проговаривается для себя, т. е. в интимном ключе), становясь самосознанием, наконец, оно усваивается в форме навыка [8, с. 284].

Итак, при планировании урока необходимо ответить на следующие вопросы.

1. Что должны делать обучающиеся?

Учебная цель может быть обозначена как «Описание умений» или «Компетенция».

Здесь выделяются три области:

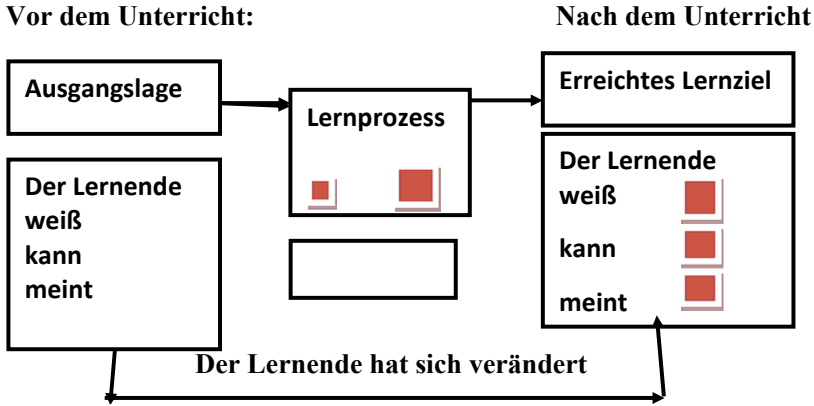
а) когнитивная – речь идет о репродукции знаний: методических и абстрактных знаний, разных форм пониманий (понять сообщения, интерпретация положения вещей); употребление знаний, способности к анализу и синтезу;

б) аффективная – речь идет об интересах и отношении (готовность к ответам, к общему сотрудничеству), подходе, оценивании, высказывание собственного мнения (согласия, отказа). При этом

ученики становятся ближе к мнению, способам общения, принципам других людей и культур. Результаты этой учебной цели проявляются, как правило, через недели, месяцы и годы;

в) психомоторная – речь идет часто

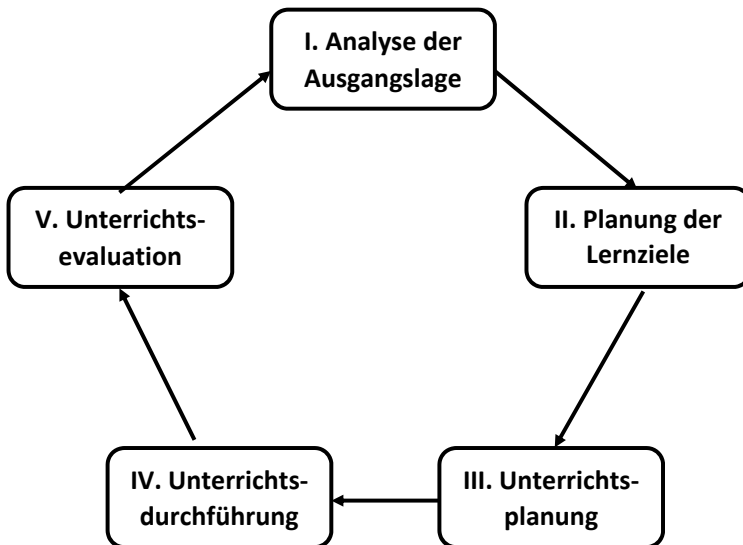
о краткосрочных аспектах урока ИЯ, во время которых обучающиеся двигаются. Это могут быть гимнастические упражнения, ролевые игры, изучение лексики при ходьбе, хлопании, ритмическое говорение [1, с. 40].



При разработке урока ИЯ учитель должен использовать схему, которая должна учитывать тот факт, что разные

ученики имеют разный уровень знаний, и, соответственно, учебный путь для разных обучающихся – разный.

Fünf-Schritte-Schema



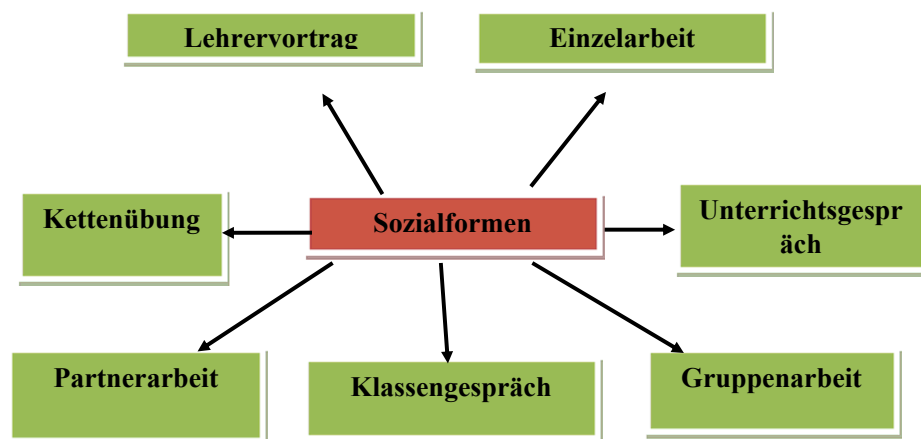
В итоге учебные цели можно разделить на:

а) знания – мы хотели бы достичь того, чтобы обучающиеся после урока знали то, чего они ранее не знали;

б) умения/навыки – мы хотели бы достичь того, чтобы обучающиеся после урока могли сделать то, чего до урока они не могли сделать;

в) отношение – мы хотели бы достичь того, чтобы обучающиеся после урока чувствовали, испытывали или хотели того, чего они ранее не чувствовали, не испытывали или не хотели, так как их отношение к людям, проблемам и т. д. изменились.

2. Что должны обучающиеся сделать на уроке / дистанционном уроке, чтобы учебная цель была достигнута?



При выборе социальных форм учителю необходимо учитывать, какой урок он проводит: обычный урок, урок-видеоконференция или это самостоятельная работа в режиме урока дистанционного обучения.

4. Чем будет обеспечена учебная деятельность?

Материал, с помощью которого осуществляется учебная деятельность, это инструмент для достижения преследуемой цели. В качестве материала могут быть использованы: диалог, упражнения, городской план и т. д.

5. Каким образом или с помощью каких носителей будет донесен до детей учебный материал?

Учителю на уроке / уроке дистанционного обучения необходимы мультимедийные и вспомогательные средства: компьютер, аудио/видеофайлы, учебники и т. д. (носители и усилители материала).

При этом мы имеем тесную взаимосвязь между деятельностью учителя и деятельностью обучающихся. Основой служит утверждение: чем меньше делает учитель, тем больше пространство для деятельности учеников.

3. Как должны работать обучающиеся, чтобы то, что они делают, было как можно эффективнее?

6. Что должен я сам как учитель делать на уроке?

Учитель больше не стоит в центре урока, его не должно расстраивать то обстоятельство, что он стоит в конце цепочки урока. Суть современного (деятельностного) урока состоит в учении через деятельность. Чем меньше роль учителя на уроке, тем больше шансов вовлечь обучающихся в процесс обучения. Особенно актуальна такая роль учителя при удаленном обучении.

Фазы урока в Модели ДА

1. Введение. В отличие от начала традиционного урока (приветствие, наведение порядка, контроль домашнего задания, представление запланированного хода урока) введение – это вход в занятие, подведение к теме. При этом речь идет о мотивации обучающихся, пробуждении любопытства к тому, что они должны изучить, об активизации их фоновых знаний и имеющегося опыта.

Эта фаза урока не должна занимать более 10 мин.

2. Презентация. Обучающимся представляется новый материал: аудирование, текст для чтения, графические изображения, диаграммы, картинки и т. д. Здесь речь идет о том, чтобы обучающиеся предложенный материал смогли понять глобально. Ученики сами не работают с новым материалом: грамматическими правилами или новыми словами. Этим они будут заниматься после презентации. Предложение часто содержит некоторые с осторожностью выбранные примеры нового учебного материала: новые звуки, морфемы, слова, языковые формы и структуры предложений.

3. Семантизация. На фазе презентации обучающиеся должны в общем и целом понять, о чем идет речь. Но они, возможно, еще не до конца осознают, что они должны или обязаны понять. Семантизация означает знакомство на уровне слова и (или) предложения со значением новых языковых единиц, а на уровне текста – с его смыслом и значением. Обучающиеся работают с новыми словами и структурами, значение которых им еще не совсем понятно. Они не могут все понять и все объяснить, но они должны это понять более глобально

и детально.

4. Тренировка. Здесь обучающиеся учат новый языковой материал, который был представлен на предыдущих стадиях. Ничто не усваивается без тренировки, поэтому эта фаза считается наиболее важной и требует, соответственно, большого количества времени. Нельзя забывать о разных уровнях знаний обучающихся, что требует дифференцированного подхода при подборе заданий. Тренировка требует разнообразия упражнений. Упражнение может не ограничиваться одним уроком, выходить за его рамки и стать частью домашнего задания (с обязательным разъяснением способа выполнения работы дома) [1, с. 44].

Пример плана урока, разработанного согласно модели ДА в условиях очного обучения

Тема урока: «Продукты питания»
(5 класс).

- Образовательная цель: Обучающиеся смогут детально понять вкусовые предпочтения немцев.
- Обучающиеся смогут понять содержание текста (глобально, детально) о продуктах питания.
- Обучающиеся смогут разыграть диалог «В магазине» [4, с. 147].

Zeit, Min	Etappe der Stunde	Lernziel	Lern-aktivität	Sozial form	Übungsma-terial	Hilfsmittel	Lehraktivität
1	2	3	4	5	6	7	8
5	Einführung in die Situation	1. Aktivierung des Vorwissens der Schüler. 2. Abheben von Sprachschwierigkeiten	Die Schüler machen Igelwort „Lebensmittel“ komplett	Plenum	Papierblättchen	Pinnwand	Der Lehrer motiviert zur Äußerung, reguliert, hilft sich orientieren
10	Präsentation	Die Lerner können den Text global verstehen	Die Lerner lesen und verstehen den Inhalt des Textes, beachten die Sinnabschnitte, ordnen den Bildern zu	Partnerarbeit	Text, Kärtchen mit Bildern „Lebensmittel“	Lehrbuch	Der Lehrer beobachtet und hilft
5	Semantisierung	Die Lerner können den Text detailliert verstehen	Die Lerner machen Zuordnungsaufgabe	Plenum	Text, Kärtchen mit Wörtern	Lehrbuch	Der Lehrer regelt, billigt, veranlasst zur Überprüfung
3	Übung	Die Lerner können das Vokabular zum Thema kennen	Die Lerner ordnen den Substantiven (Lebensmitteln) passenden Verben zu	Partnerarbeit	Kärtchen mit Wörtern Arbeitsblatt	-	Der Lehrer regelt, billigt, veranlasst zur Überprüfung
8	Übung	Ergänzung des Gesprächsrolle, Rollenspiel	Die Lerner suchen aus den Übungen passende Wörter zum Gespräch aus, spielen Dialog mit verteilten Rollen	Partnerarbeit	Arbeitsblatt	-	Der Lehrer beobachtet und hilft

1	2	3	4	5	6	7	8
10	Anwendung	Projektarbeit (die Schüler können Dialog simulieren)	Die Lerner besprechen das Produkt der Projektarbeit, verteilen die Aufgaben, bereiten sich auf Präsentation vor	Gruppenarbeit	-	-	Der Lehrer beobachtet, fixiert Fehler und Punkte
5	Ergebnis und Bewertung	Die Schüler können ihre Lernfähigkeit analysieren, Schwierigkeiten bestimmen, sie überwiegen, ihre Arbeit und Können bewerten	Analyse der Vorbereitung und Präsentation, nennen Schwierigkeiten, positive Momente bei der Projektarbeit	Plenum	-	-	Der Lehrer motiviert, sagt vor, gibt Analyseplan, bewertet

Пример плана урока в условиях дистанционного обучения

В качестве примера использования Модели ДА при планировании урока ИЯ предлагаю разработку урока во 2-ом классе по УМК «Вундеркинды Плюс» [6], где

I. Речевая зарядка. Задания 1, 2 относятся к фазе «Введение»;

II. Грамматическая основа предложения. Задания 1, 2 относятся к фазе «Презентация», задание 3 – к фазе «Семантизация», задания 4, 5 к фазе «Тренировка» и задание 6 – к фазе «Итог и оценивание».

Thema 8: „Das kann ich! Das mache ich!“

Stunde 5

I. Речевая зарядка.

Задание 1. Пройди по ссылке <https://cloud.mail.ru/public/7W8w/ThRxMR2CL>, посмотри видео, спой пе-

сенку вместе с автором и повтори алфавит и буквосочетания.

Задание 2. Прочитай слова, выдели в них известные тебе буквосочетания: spielen, sprechen, schreiben, schwimmen, heißen, reisen, spazieren, waschen.

II. Грамматическая основа предложения.

Задание 1. Пройди по ссылке <https://learningapps.org/view11016269> и выполни задание.

Задание 2. Пройди по ссылке <https://learningapps.org/watch?v=p5v7r67ok20> и выполни задание.

Задание 3. С. 88. Посмотри таблицу, прочитай, обрати внимание, как изменяется корневая гласная у глаголов lesen (читать) и sprechen (говорить).

Задание 4. С. 88, упр. 24. Послушай, отметь правильный вариант ответа на вопрос «Что слышит Фони?»

1	a. Meine Mama liest.	3	a. Meine Freundin singt.
	b. Meine Mama lernt.		b. Meine Freundin
2	a. Mein Papa spricht.	4	a. Mein Freund spricht.
	b. Mein Papa spielt.		b. Mein Freund liest.

Задание 5. С. 89, упр. 27. Мой младший брат и я.

Перепиши предложения на рабочий лист. Вставь в слова пропущенные буквы.

Задание 6. Пройди по ссылке <https://learningapps.org/view11352830>, выбери

и вставь в предложение нужную форму глагола.

Вернись к заданию 5, проверь себя и оцени («5» – если буквы вставлены правильно в 8–9 предложениях, «4» – в 6–7, «3» – в 4–5, «2» – меньше 3-х).

Список литературы

1. Биммель П., Каст Б., Нойсер Г. Планирование урока немецкого языка. – Мюнхен: Гете-институт, 2011. – 216 с.
2. Воробьев Н. Е., Новакова О. В. Дидактическая система В. Клапки // Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 80–84.
3. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «формирование умственных действий и понятий». – М., 1965. – 51 с.
4. Яцковская Г. В. Немецкий язык. 5 класс: учебник для общеобразовательных организаций. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2014. – 192 с.
5. Daum E., Schenk W. Großes Schulwörterbuch Russisch. – Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 1990. – 953 S.
6. Захарова О. Л. Немецкий язык. 2 класс: учебник для общеобразовательных организаций и школ с углубленным изучением немецкого языка: в 2 ч. – Ч. 2. – М.: Просвещение, 2018. – 118 с.

7. *Klafki W.* Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung // Die deutsche Schule. – 1958. – № 10. – S. 450–471.

8. *Klafki W.* Neue Studien für Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2. – Weinheim: Beltz, 1991.

9. *Klafki W.* Kritisch-konstruktive Didaktik [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.tep-online.info/didak/klafkikk/klafkikk.htm> (дата обращения: 15.12.2020).

10. Wikipedia, die freie Enzyklopädie. [Электронный ресурс]. – URL: https://de.wikipedia.org/wiki/Wolfgang_Klafki (дата обращения: 15.12.2020).

УДК 811.581

Ибрагимова Регина Рафиковна,

старший преподаватель кафедры востоковедения, Новосибирский национальный исследовательский государственный университет; старший преподаватель кафедры теории, истории культуры и музеологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, irr1986@ya.ru

Чистякова Агния Николаевна

кандидат исторических наук, доцент кафедры теории, истории культуры и музеологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, Chifeng2008@ya.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЧЭНЬЮЙ В ПРЕПОДАВАНИИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Фразеологизмы – ярчайшее отражение национальной культуры, ее самобытности и колорита. Знание фразеологизмов указывает на высокий уровень владения языком и всегда ценилось в китайской культуре. Поэтому при подготовке специалистов, владеющих китайским языком, необходимо уделять большее внимание преподаванию данного аспекта. Преподавание чэньюй позволяет расширить не только словарный запас учащихся, но и культурологические компетенции.

Ключевые слова: китайский язык, фразеологизмы, чэньюй, методика преподавания.

Ibragimova Regina Rafikovna

Senior Lecturer of the Department of Oriental studies, Novosibirsk National Research University; Senior Lecturer of the Department of Theory, History of Culture and Museum Studies, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, irr1986@ya.ru

Chistyakova Agniya Nikolaevna

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory, History of Culture and Museum Studies, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, Chifeng2008@ya.ru

USE OF CHENGYU IN TEACHING OF CHINESE LANGUAGE

Idioms are striking expression of the national culture, its' identity. Knowledge of idioms indicates high level of proficiency in the foreign Language and has always been highly valued in the Chinese culture. Therefore, it is important to pay more attention to teaching of idioms while training Chinese language specialists. Teaching chengyu not only improves students' vocabulary, but also expands their cultural knowledge.

Keywords: Chinese language, idioms, chengyu, teaching methods.

Фразеологизмы – неотъемлемая часть любого языка. Именно фразеология сочетает в себе культурные и языковые особенности того или иного народа, делает речь более красочной и выразительной. Знание устойчивых выражений и умение ими пользоваться в речи говорит о высоком уровне владения языком. Все это не является исключением и для китайского языка. Правильно, к месту использовать в речи фразеологизмы всегда ценилось в Китае и считается показателем образованности и начитанности.

В Китае есть установленный минимум устойчивых выражений, которые ребенок должен знать при окончании младшей школы [1]. В 2004 г. Комитет по образованию КНР принял специальное постановление о включении тестов на знание всех видов фразеологизмов в материалы вступительных экзаменов в вузы [5, с. 15]. Кроме того, в учебники для иностранцев обязательно включаются фразеологизмы, а в некоторых изданиях составляются специальные приложения. В экзамене HSK фразеологизмы также включены в задания.

На занятиях китайского языка изучение фразеологии становится особенно актуальным на старших курсах. Однако выпускники редко используют устойчивые выражения в своей практике. Вероятно, это связано с тем, что, во-первых, на уроках уделяется недостаточно времени изучению фразеологизмов, и еще меньше времени – на отработку практического применения; а во-вторых, устойчивые выражения запоминаются студентами значительно труднее отдельных слов. Поэтому мы считаем крайне важным уделять больше внимания изучению идиом на занятиях китайского языка. Однако простое зазубривание часто не позволяет использовать фразеологизмы в речи. В связи с этим мы предлагаем рассмотреть особенности идиом и упражнения к ним для бо-

лее глубокого изучения и лучшего запоминания устойчивых выражений.

Фразеология китайского языка очень богата, включает в себя чэньюй (идиомы), сехоуюй (недоговорки), яньюй (пословицы), гуаньюньюй (фразеологические сочетания), суюй (поговорки). В статье главным образом будут рассмотрены именно чэньюй как наиболее распространенный тип фразеологизмов.

Чэньюй (букв. «готовое выражение») – устойчивое фразеологическое словосочетание, построенное по нормам древнекитайского языка, семантически монолитное, с обобщенно переносным значением, носящее экспрессивный характер, функционально являющееся членом предложения [5, с. 18]. Чэньюй в течение многих столетий сохраняют свою самобытную форму и яркую национальную окраску, отражая реалии китайской действительности [8, с. 69].

Чэньюй в китайском языке соответствуют всем свойствам фразеологизмов, выделенным Н. М. Шанским [5, с. 11].

1. Являются в структурном отношении сложными раздельнооформленными образованиями, представляют собой словосочетания.

2. Воспроизводятся в речи как готовые целостные единицы.

3. Обладают постоянством состава и фиксированным порядком следования компонентов.

4. Являются значимыми языковыми единицами, обладают целостным значением.

5. Характеризуются непроницаемостью структуры, т. е. недопустимы какие-либо вставки.

6. Фразеологизмам присуща образность.

7. Обладают экспрессивностью.

Изучение фразеологизмов дает богатый материал не только для более углубленного изучения языка, но и для рассмотрения культуры, истории и литературы Китая, поскольку чэньюй бе-

рут свое начало именно в мифах, исторических событиях, литературных произведениях.

Чэньюй представляют собой краткие выражения, чаще всего состоящие из четырех иероглифов (однако бывают и из 3, и из 5 иероглифов и более, например, 天有不测风云, 人有旦夕祸福 [4, с. 940] – в природе существуют неожиданные штормы, а в жизни непредсказуемые беды и удачи (*обр. невозможно все предвидеть*)). Стоит отметить, что грамматический строй данного типа устойчивых выражений не соответствует грамматическим нормам языка, в некоторых из них может не быть даже сказуемого, без которого не существует китайское предложение (например, 九牛一毛 – один волосок с девяти быков (*обр. в знач. капля в море, ничтожно мало, всего ничего, с гулькин нос, кот наплакал*) [3, с. 576], 六六大顺 – желаем вам всего самого лучшего, 天罗地网 – на небе силки и сети на земле (*обр. в знач. сплошное кольцо окружения; сети, из которых не вырваться*) [2, с. 668]). Кроме того, нет каких-либо грамматических показателей, благодаря которым легко понять связь между словами, в таких случаях остается опираться лишь на последовательность слов. Студенты обязательно должны знать данные особенности, так как это значительно может упростить вычленение идиом в тексте.

Чэньюй впервые встречаются в учебниках для среднего уровня (3–4 курс) владения языком. Значительная часть иероглифов в составе данных фразеологизмов уже известна обучающимся. Таким образом, изучение фразеологизмов на занятиях позволяет расширять и иероглифический, и словарный запас.

Цель статьи – представить опыт авторов по работе с идиоматическими выражениями в преподавании китайского языка.

Как уже говорилось выше, чэньюй

тесно связаны с историей, культурой и литературой Китая. Комплексная работа с идиомами повышает не только уровень языка, но и расширяет знания студентов о Китае, что в некоторой степени может восполнить недостаток или полное отсутствие в программе часов для предметов историко-культурологического цикла. Так, встретив новую идиому, например, в учебном тексте, можно предложить студентам попробовать догадаться, исходя из значения иероглифов, что может значить фразеологизм. Например, 拔苗助长 – тянуть ростки, чтобы помочь их росту (*обр. в знач. перестараться, переусердствовать, погубить дело торопливостью*) [1, с. 964]; 杯弓蛇影 – принять отражение лука в стакане за змею (*обр. в знач. пугаться созданного собственным воображением*) [2, с. 600]. Здесь стоит обратить внимание студентов на то, что в чэньюй, пришедших из классического языка – вэньянь, иероглиф равен слову, чего нельзя сказать о современном китайском языке, где большинство слов-компонентов чэньюй утратили качества самостоятельного слова. Также нередко встречаются устаревшие значения иероглифов. Кроме того, нередко иероглиф в идиоме имеет совершенно иное чтение, не совпадающее с современными произносительными нормами. Например, 否极泰来 pǐ jí tài lái (когда гексаграмма «Пи» («Упадок») доходит до своего предела, приходит гексаграмма «Тай» («Процветание»); *обр. в знач. за горем следует радость*), в котором иероглиф 否 читается как pǐ, а не fǒu, а значит, выступает и в ином значении [5, с. 41].

В зависимости от уровня владения языком студентам может быть предложена история, связанная с происхождением того или иного чэньюй, на китайском или на русском языке. При переводе с китайского языка подключается еще несколько форм работы:

ную идиому, перевести предложения с русского на китайский язык, соотнести чэньюй и его объяснение на китайском языке.

В результате такой работы обучающиеся не только значительно легче запоминают фразеологизмы, но и учатся применять их в своей речи, таким образом, демонстрируя собеседнику высокий уровень владения китайским языком.

Однако подготовка к данной работе требует от преподавателя значительных временных затрат. Для облегчения работы преподавателей авторами было

подготовлено методическое пособие, в которое вошло 50 наиболее часто употребительных идиом (пособие находится в печати).

Издание имеет практическую направленность, предназначено для обучающихся, владеющих базовыми знаниями китайского языка. Пособие начинается с ребусов, представленных в виде иллюстраций к тому или иному чэньюй. Студентам необходимо догадаться, какой фразеологизм изображен на этой картинке. Примером могут служить следующие рисунки.



Следующий блок одновременно представляет собой ответы к картинкам и задания, направленные на запоминание выражений и отработки их применения в речи.

Таким образом, пособие состоит из четырех частей:

1. Общие задания к ребусам и устойчивым выражениям.
2. Ответы к ребусам с историями.
3. Упражнения.
4. Ответы к упражнениям.

Авторы включили в пособие различные упражнения, направленные на запоминание чэньюй, иероглифов в их составе и употребление в речи. В качестве примера можно привести следующие упражнения.

1. Вспомните чэньюй, в составе которых есть числительные.

2. Вспомните значения следующих чэньюй: 天罗地网, 亡羊补牢, 望梅止渴.

3. Вставьте пропущенный иероглиф: 提心吊___; ___牛一毛; 望梅止___.

4. Соотнесите чэньюй и их объяснения:

- 1) 搬弄是非
- 2) 六六大顺
- 3) 万事如意

A. 把别人的话传来传去, 有意挑拨, 或在背后乱加议论, 引起纠纷.

B. 祝福中年人士家庭幸福, 工作顺利, 事业有成, 身体健康.

B. 祝人顺心如意 的用语.

5. Подберите синонимы и антонимы.

Чэньюй являются неотъемлемой частью китайского языка, поэтому овладение ими – важнейшая задача изучающих китайский язык. Методика, представленная в статье, является ре-

зультатом многолетней работы авторов, она показала свою эффективность в преподавании китайского языка. Благодаря ассоциативным и разнонаправленным заданиям студенты быстрее и значительно легче усваивают идио-

матические выражения и учатся активно использовать их в своей речи. Опыт авторов также изложен в пособии, которое может быть использовано другими преподавателями в своей практике.

Список литературы

1. 200 чэньюй, которыми должен владеть младший школьник, и их толкование (小学生必须掌握的200个成语及注释) [Электронный ресурс]. – URL: <https://wenku.baidu.com/view/8fcdcc66dd88d0d232d46a1d.html> (дата обращения: 15.10.2020).
2. Большой китайско-русский словарь: в 4 т. / под ред. И. М. Ошанина. – М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1983–1984. – Т. 3. – 1103 с.
3. Большой китайско-русский словарь: в 4 т. / под ред. И. М. Ошанина. – М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1983–1984. – Т. 4. – 1064 с.
4. Большой словарь чэньюй: иллюстрированное издание (成语大词典). – Пекин: Международная компания «Издательство Шанью», 2009.
5. *Войцехович И. В.* Практическая фразеология современного китайского языка. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 509 с.
6. Куриный пух и чесночная шелуха [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kt250.com/chengyu/126502.html> (дата обращения: 20.10.2020).
7. Новый практический курс китайского языка: сборник упражнений (新实用汉语课本。综合练习册). – Пекин: Изд-во Пекинского университета языка и культуры, 2007. – Ч. 4. – 153 с.
8. *Чэнь Шуан.* Китайские идиомы (чэньюй 成语) как компонент содержания межкультурной компетенции // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2013. – № 3 (23). – С. 69–75.

УДК 378.2

Калашникова Любовь Алексеевна

кандидат педагогических наук, директор Гимназии № 7 «Сибирская»; доцент кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, kalashnikova_23@mail.ru

Асмолкина Евгения Даниловна

учитель английского языка, Гимназия № 7 «Сибирская», Новосибирск, Россия, english-69@mail.ru

КОНСОЛИДАЦИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК РЕСУРС ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

В статье рассмотрены этапы сотрудничества педагогического вуза и школы, направленное на формирование профессиональной компетентности молодого учителя, приведены возможные пути такого сотрудничества, предложены варианты практических заданий для пассивной и активной педагогической практики студентов и магистрантов.

Ключевые слова: социальное партнерство, ознакомительная практика, активная практика, учитель-наставник, системно-деятельностный подход, ФГОС.

Kalashnikova Lubov Alekseevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Headteacher of Gymnasium 7 "Sibirskaya"; Associate Professor of the English Department, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, kalashnikova_23@mail.ru

Asmolkina Evgenia Danilovna

English Teacher, Gymnasium 7 "Sibirskaya", Novosibirsk, Russia, english-69@mail.ru

CONSOLIDATION OF OPPORTUNITIES FOR INSTITUTIONS OF HIGHER PROFESSIONAL AND SECONDARY GENERAL EDUCATION AS A RESOURCE FOR IMPROVING THE QUALITY OF YOUNG TEACHERS TRAINING

The article presents the stages of cooperation between a Teachers Training University and a school aimed at developing the competence of a young teacher, possible ways of cooperation are given, the variants of practical tasks for passive and active pedagogical practice of students and undergraduates are offered.

Keywords: social partnership, passive practice, active practice, a teacher mentor, system-activity approach, Federal State Educational Standard.

Национальный проект «Образование в Российской Федерации» задал вектор развития всех образовательных систем, направленный в том числе на достижение таких целей, как создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности, забота о педагогах и их постоянном профессиональном росте. Одной из программ нацпроекта является программа «Современная школа», задачи которой – обновление содержания и технологии преподавания общеобразовательных программ на уровнях основного общего и среднего общего образования, вовлечение всех участников системы образования (обучающихся, педагогов, родителей (законных представителей), работодателей и представителей общественных объединений) в развитие системы общего образования, внедрение новых методов обучения и воспитания, в том числе за счет обновления материально-технической базы [1]. Все эти задачи планируется реализовать к 2024 году.

И реализовывать эти задачи предстоит нам, сегодняшним руководителям образовательных организаций и педагогических вузов, учителям, преподавателям высшей школы. А для этого

необходима консолидация наших возможностей, усилий, ресурсов в рамках социального партнерства для того, чтобы молодым специалистам, приходящим в школы после получения профессионального педагогического образования, решение поставленных задач было по плечу.

Социальное партнерство в образовании видится нам как особый тип взаимодействия образовательных учреждений разного уровня, нацеленный на максимальное согласование и реализацию интересов всех участников образовательного процесса – школьников, учителей, студентов и преподавателей вузов.

Наше образовательное учреждение – Гимназия № 7 «Сибирская» города Новосибирска – на протяжении многих лет является базовой площадкой для прохождения практики студентов и магистрантов Новосибирского государственного педагогического университета. Многолетнее партнерство позволило выделить три важнейших направления, которые способствуют повышению качества подготовки молодых педагогов (рис. 1).

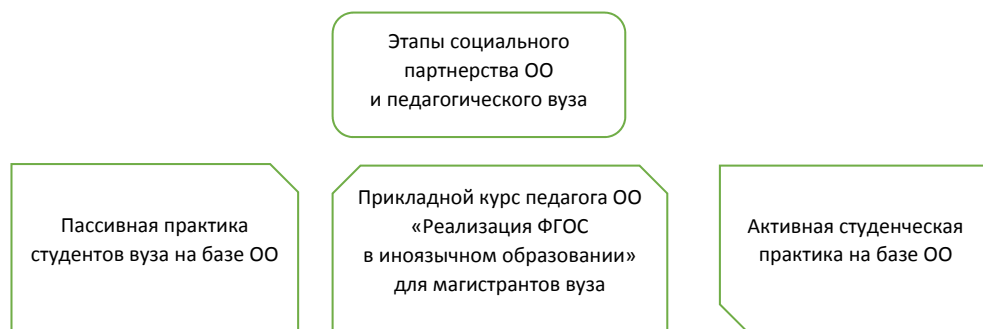


Рис. 1. Направления консолидации возможностей «Школа – вуз»

Как же реализуются эти подходы в реальных условиях?

Пассивная (ознакомительная) практика проводится у студентов 2 курса бакалавриата факультета иностранных языков НГПУ. Ребята приходят на уроки иностранных языков к нашим учителям-стажистам, чтобы не только увидеть методики и технологии проведения современного урока, но и научиться анализировать увиденный урок с точки зрения Федерального государственного образовательного стандарта (схема анализа урока в соответствии с ФГОС, с которой работают студенты, приведена в Приложении 1). В ходе практики, которая проходит во второй учебной четверти, посетив 5–6 уроков, студенты оценивают их, задают вопросы учителям, просят обосновать необходимость применения тех или иных приемов, форм организации образовательного процесса, поделиться другими методиками, позволяющими в полной мере выполнять требования ФГОС в плане личностных, предметных и метапредметных результатов. Таким образом, студентам предоставляется возможность получить первичные профессиональные умения и навыки, в том числе умения и навыки научно-исследовательской деятельности.

По итогам практики каждый участник готовит отчет, включающий в себя анализ урока, внеклассного мероприятия, характеристику образовательного

учреждения, индивидуальное задание, что позволяет студентам не только учиться проводить уроки, но и овладеть умениями аналитической деятельности, которая также необходима современному учителю.

На втором направлении сотрудничества включаются магистранты первого курса. Прикладная дисциплина «Реализация ФГОС в иноязычном образовании» включает в себя два этапа: теоретическая часть с выполнением ряда практических заданий в ноябре и практическая часть в марте учебного года. Данный курс магистрантам читает педагог школы.

Теоретическая часть включает следующие вопросы для рассмотрения:

- нормативно-методическое обеспечение образовательного процесса ФГОС, преэминентность ФГОС НОО, ООО, СОО;
- планируемые образовательные результаты с практическим анализом заданий, направленных на проверку достижения этих результатов;
- программа формирования универсальных учебных действий (УУД);
- особенности итоговой оценки достижения планируемых результатов;
- реализация системно-деятельностного подхода как важнейшая особенность нового образовательного стандарта на примере разбора учебных ситуаций, провоцирующих самостоятельную осознанную учебную дея-

тельность детей. (примеры заданий для работы магистрантов приведены в Приложении 2);

– дидактическая модель образования, основанная на компетентностной образовательной парадигме;

– технологическая карта урока, реализующего формирование УУД, с выполнением практического задания по данной теме;

– разработка рабочей программы по учебному предмету;

– принципы управления качеством образовательного процесса, анализом условий реализации основной образовательной программы;

– модели реализации внеурочной деятельности, выполнение практического задания по разработке шаблона курса внеурочной деятельности (примеры заданий приведены в Приложении 3).

Практическая часть включает в себя сравнительный анализ традиционного урока и урока современного типа, проводимого с соблюдением требований ФГОС; рассмотрение образовательных технологий и классификации уроков; просмотр видеоурока, заполнение карты анализа этого урока с последующим обсуждением.

Зачетное задание представляет собой разработку технологической карты авторского урока, а затем презентация части разработанного занятия (двух-трех его этапов) на 15–20 минут. Этапы урока для представления в аудитории магистранты определяют самостоятельно.

Третий этап взаимодействия организаций среднего и высшего образования – организация активной практики студентов и магистрантов на базе школы. Данный этап является самым главным и ответственным для практикантов. Ведь именно в этот период студенты вовлечены в свои первые профессиональные пробы и на деле реализуют все знания и умения, которые получили за время обучения в вузе и пассивной практики.

Учитель иностранного языка образовательной организации выполняет не только роль обучающего и консультирующего наставника – стажиста, но и роль коучера – учителя, направляющего и сопровождающего процесс активной практики, помогает студентам сделать первые самостоятельные шаги в организации образовательного процесса.

Основой будущего урока является технологическая карта, которую студенты готовят для проведения урока, консультируясь с учителем-наставником. Студенты составляют технологическую карту не только с точки зрения правильности структуры урока, но и выстраивают работу, направленную на конечный результат – достижение цели урока, выполнение требования ФГОС в плане личностных, предметных и метапредметных результатов. Немаловажную часть работы составляет и подбор дополнительного материала. Студенты полны свежих идей, всегда находят интересную дополнительную информацию, соответствующую возрастным и психологическим особенностям детей. Практиканты подбирают виды заданий для разных этапов урока, учитывая градацию по степени сложности, оптимальное количество разных видов деятельности. Домашнее задание продумывается с точки зрения возможности выбора как по сложности, так и по типу и форме. Не забывают включать здоровьесберегающий этап в виде занимательных физминуток, а заканчивают урок этапом рефлексии. По окончании каждого урока учитель-наставник проводит анализ урока совместно со студентом, определяет удачные методические приемы, разбирает ошибки и недочеты. Это мотивирует будущего молодого специалиста на решение важной задачи – проведение урока, в рамках которого системно-деятельностный подход будет реализован в полном объеме.

В течение активной практики студенты также привлекаются и к проведению внеклассных мероприятий по предмету. Так, в 2019/2020 учебном году практикантами была подготовлена викторина «Английская и американская литература», проведенная ими в рамках недели иностранного языка в гимназии.

Учителя-наставники обучают студентов и направляют их работу на всех этапах практики, присутствуют на уроках, внеклассных мероприятиях, анализируют их. Такая совместная работа позволяет студентам не только попробовать себя в будущей профессии, но и почувствовать поддержку опытных учителей, поверить в свои силы.

Такое специальным образом организованное взаимодействие учреждения высшего профессионального образования и школы, сочетание теории и практики в необходимом и достаточном количестве позволяет подготовить бакалавров и магистрантов к работе учителя на новом, более качественном уровне, что дает возможность будущему молодому специалисту быстрее адаптироваться в педагогическом коллективе, включиться в профессиональную деятельность, соответствовать требованиям, предъявляемым администрацией образовательных организаций к учителю, к его методической подготовке.

Приложение 1

Схема анализа урока по ФГОС

Класс _____
 Предмет _____
 Автор учебника _____
 Тема урока _____

	Этапы анализа	Баллы
1	2	3
1	Основные цели урока: образовательная, развивающая, воспитательная. Прослеживается ли реализация поставленных учителем целей урока?	
2	Организация урока: тип урока, структура урока, этапы, их логическая последовательность и дозировка во времени, соответствие построения урока его содержанию и поставленной цели	
3	Каким образом учитель обеспечивает мотивацию изучения данной темы (учебный материал)	
4	Соответствие урока требованиям ФГОС	
4.1	Ориентация на новые образовательные стандарты	
4.2	Нацеленность деятельности на формирование УУД	
4.3	Использование современных технологий: проектная, исследовательская, ИКТ и др.	
5	Содержание урока	
5.1	Научная правильность освещения материала на уроке, его соответствие возрастным особенностям	
5.2	Соответствие содержания урока требованиям программы	
5.3	Связь теории с практикой, использование жизненного опыта учеников с целью развития познавательной активности и самостоятельности	
5.4	Связь изучаемого материала с ранее пройденным материалом, межпредметные связи	

1	2	3
6	Методика проведения урока	
6.1	Актуализация знаний и способов деятельности учащихся. Постановка проблемных вопросов, создание проблемной ситуации	
6.2	Какие методы использовались учителем. Какова доля репродуктивной и поисковой (исследовательской) деятельности? Сравни соотношение: примерное число заданий репродуктивного характера («прочитай», «перескажи», «повтори», «вспомни») и примерное число заданий поискового характера («докажи», «объясни», «оцени», «сравни», «найди ошибку»)	
6.3	Соотношение деятельности учителя и деятельности учащихся. Объем и характер самостоятельной работы	
6.4	Какие из перечисленных методов познания использует учитель (наблюдение, опыт, поиск информации, сравнение, чтение и т. д.)	
6.5	Применение диалоговых форм общения	
6.6	Создание нестандартных ситуаций при использовании знаний учащихся	
6.7	Осуществление обратной связи <i>ученик – учитель</i>	
6.8	Сочетание фронтальной, групповой и индивидуальной работы	
6.9	Реализация дифференцированного обучения. Наличие заданий для детей разного уровня обученности	
6.10	Средства обучения. Целесообразность их использования в соответствии с темой, этапом обучения	
6.11	Использование наглядного материала в качестве иллюстрирования, для эмоциональной поддержки, для решения обучающих задач. Наглядный материал избыточен, достаточен, уместен, недостаточен	
6.12	Формирование навыков самоконтроля и самооценки	
7	Психологические основы урока	
7.1	Учет учителем уровней актуального развития учащихся и зоны их ближайшего развития	
7.2	Реализация развивающей функции обучения. Развитие качеств: восприятия, внимания, воображения, памяти, мышления, речи	
7.3	Ритмичность урока: чередование материала разной степени трудности, разнообразие видов учебной деятельности	
7.4	Наличие психологических пауз и разрядки эмоциональной сферы урока	
8	Домашнее задание: оптимальный объем, доступность инструктажа, дифференциация, представление права выбора	
9	Наличие элементов нового в педагогической деятельности учителя (отсутствии шаблона)	
Итого:		
За каждый критерий ставятся баллы от 0 до 2: 0 – критерий отсутствует, 1 – проявляется частично, 2 – в полном объеме		

Практическое задание «Виды учебных ситуаций»**Задание**

Распределите приведенные учебные ситуации по видам, заполнив таблицу.

Вид учебной ситуации	Пример учебной ситуации	Этапы урока, на которых можно использовать учебную ситуацию
Ситуация-проблема		
Ситуация-иллюстрация		
Ситуация-оценка		
Ситуация-тренинг		

Предложите, на каком этапе урока лучше использовать данную учебную ситуации для организации самостоятельной осознанной учебной деятельности детей.

Этапы урока: постановка учебной задачи, актуализация знаний, объяснение нового материала, первичное закрепление, динамическая пауза, самостоятельная работа с проверкой по эталону, включение нового знания в систему знаний и повторение, рефлексия деятельности.

Ситуации

1. Фрагмент урока в 3 классе. Тема: «Множественное число существительных». На экране изображены животные во множественном числе. Посмотри на картинки и назови количество разных животных в зоопарке. Например, two lions (2 льва) и т. д.

2. Фрагмент урока английского языка в 3 классе. Тема: «Счет от 13 до 19». Дети повторяют счет до 12, этот материал им знаком. На доске записан числовой ряд: 13, ..., ..., ..., ..., ..., 19. thirteen,

nineteen. Учитель спрашивает, как восстановить счет, ведь мы еще не умеем считать до 19, но нам даны два числа 13 и 19. Мы видим, что 13 – thirteen, знаем, что three – это 3. Nineteen – 19, nine – 9.

3. Фрагмент урока повторения в 5 классе. Тема: «Глагол can». Учитель демонстрирует картинки на экране, изображающие разные виды деятельности – катание на лыжах, коньках, плавание, катание на роликах и т. д. Вопрос обучающимся: «What can you do in winter/summer?» («Что ты можешь делать зимой/летом?»). Ответ: «I can...» («Я могу...»).

4. Фрагмент урока в 5 классе. Тема: «Мой любимый герой». После прочтения текста «Человек-паук» ответь на вопросы: «Нравится ли тебе герой? Почему?» А теперь скажи, кто является твоим любимым героем и почему. Затем подумай и назови отрицательного героя и почему он тебе не нравится.

Приложение 3

Практическое задание «Внеурочная деятельность на уроках иностранного языка»

Задание 1. Придумайте задание краеведческого характера с использованием частично-поискового метода на уроках иностранного языка или во внеурочной работе по этому предмету

Задание 2. Сформулируйте тему проекта по иностранному языку.

Задание «Профессиональные пробы»

1. Предложите сквозной курс для обуча-

ющихся 5–8 классов (4 темы разного уровня трудности), который бы позволил ребятам попробовать себя в конкретной профессии с необходимостью знания иностранного языка.

2. Предложите тематику курсов для обучающихся 5–8 классов, которая бы позволила ребятам попробовать себя в четырех разных профессиях с необходимостью знания иностранного языка.

Класс	Тема профессиональной пробы	Продукт для обучающихся
5 класс		
6 класс		
7 класс		
8 класс		

Список литературы

1. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. – URL: <https://projectobrazovanie.ru/#project17> (дата обращения: 20.10.2020).

УДК 378.147

Кирина Кристина Александровна

ассистент кафедры китайского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, kris.kirina1994@gmail.com

Ориякова Кристина Олеговна

ассистент кафедры китайского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, kristin_k.o@mail.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕРВИСА GOOGLE MAPS ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТА КАК СРЕДСТВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается теоретическое обоснование применения технологии веб-квеста как средства совершенствования информационной компетенции студентов. Авторы статьи подробно описывают дидактический потенциал технологии веб-квеста при изучении китайского языка и детальный алгоритм создания веб-квеста с помощью сервиса Google Maps. Выделяются два этапа в подготовке и реализации веб-квеста, которые имеют несколько ступеней подготовки.

Ключевые слова: веб-квест, технология веб-квеста, Google Maps, информационная компетенция, страноведение Китая.

Kirina Kristina Alexandrovna

Assistant of the Chinese Department, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, kris.kirina1994@gmail.com

Oriyakova Kristina Olegovna

Assistant of the Chinese Department, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, kristin_k.o@mail.ru

DIDACTIC POTENTIAL OF USING GOOGLE MAPS SERVICE TO IMPLEMENT THE WEB QUEST TECHNOLOGY AS A MEANS OF IMPROVING INFORMATION COMPETENCE OF STUDENTS

The article discusses the theoretical substantiation of using web quest technology as a means of improving information competence of students. The authors of the article thoroughly describe the didactic potential of web quest technology while learning Chinese as well as the comprehensive algorithm for creating a web quest by means of the google maps service. They distinguish two stages

in the preparation and implementation of the web quest, which are divided into several stages of preparation.

Keywords: WebQuest, WebQuest technology, Google Maps, information competence, country study of China.

Рассматривая общепрофессиональные компетенции, установленные общими положениями программы ФГОС ВО с учетом профессиональных стандартов (3++), согласно которым, выпускник способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием ИКТ) [6], мы предлагаем рассмотреть технологию веб-квеста как средство совершенствования информационной компетенции студентов.

Можно выделить несколько преимуществ использования веб-квестов для совершенствования информационной компетенции и организации практической и мыслительной активности обучающихся: интерактивное обучение, возможность работать в группах, повышение мотивации к обучению, развитие когнитивных навыков [7]. Следует отметить, что наряду с данными преимуществами веб-квест является доступным и относительно простым способом применения интернет-технологий и позволяет в той или иной степени устранить разрыв между теоретическими знаниями и их применением в реальной жизни или профессиональной практике [5].

В рамках исследования применение веб-квестов рассматривается нами как одна из инновационных педагогических технологий осуществления интерактивного обучения китайскому языку посредством ИКТ. Под инновационной педагогической технологией мы вслед за Е. А. Костиной и Ж. С. Соболевой [3] понимаем целенаправленные и практико-ориентированные технологии, которые отвечают критериям технологичности и после апробации доказывают свою эффективность.

Рассмотрим преимущества веб-квестов подробнее.

1. Интерактивность. Преимущество интерактивной модели обучения состоит в том, что исключено доминирование одного из участников или какой-либо идеи, каждый активно участвует в процессе обучения, в построении индивидуального образовательного маршрута. Это позволяет моделирование различных ситуаций и решение общих проблем [9].

2. Возможность работы в группах. Организация веб-квестов также может включать совместную деятельность, позволяющую студентам работать в парах или небольших группах для достижения одного и того же результата. Веб-квесты создают естественную среду, которая поощряет разнообразие взглядов и интересов. Работая вместе, участники рассматривают различные мнения, чтобы получить более глубокое понимание темы. Выделяются разные мнения и новые формы понимания и знаний, а сходства и различия помогают решить проблему.

3. Мотивация к обучению. В процессе прохождения веб-квеста накапливаются мотивирующие, подлинные задачи, которые побуждают студентов воспринимать действия, которые они выполняют, как нечто реальное или полезное, что неизбежно приводит к большему усилению, большей концентрации и не поддельному интересу к решению проблем. Это также становится эффективным стимулом для дальнейшего изучения иностранного языка.

4. Развитие когнитивных навыков. Работа с веб-квестом стимулирует развитие когнитивных навыков, таких как сравнение, классификация, формулирование выводов, анализ ошибок

и перспективы для новых исследований [8]. Помимо чтения и запоминания, студенты анализируют, синтезируют, оценивают и применяют полученную информацию. После того, как студенты изучат и прочитают серию текстов, они преобразовывают информацию в новый продукт (отчет, эссе, презентация). Таким образом, поиск в интернете требует от студентов применения и обобщения знаний при выполнении задания.

5. Практическая ориентированность. Каждый участник веб-квеста получает дополнительную возможность для профессиональной проверки своих способностей и умений научиться пользоваться информационным пространством интернета для обучения китайскому языку.

Продолжая рассмотрение структуры веб-квеста, мы обратились к работе Б. Доджа, в которой выделяются следующие разделы веб-квеста [10].

Вступление (introduction) – формулирование темы или название проекта. В нашем веб-квесте целью проекта является получение и обобщение информации о 7 древних столицах Китая и их достопримечательностях.

Задание (task) – цель проекта, условия выполнения, проблема и пути ее оптимального решения, конечный результат (форма отчетности). Цель веб-квеста составление маршрута по 7 древним столицам Китая и их достопримечательностям в установленном преподавателем порядке.

Процесс (Process) – пошаговое описание процесса работы, распределение обязанностей каждого участника или каждой мини-группы с соответствующим перечнем ссылок. Участники, пользуясь подсказками, переходят от первой точки маршрута (Пекина) к следующему месту на карте, и, таким образом, доходят до последней точки. Попутно участники внимательно изучают подсказки, чтобы в конце подготовить

рассказ о древних столицах Китая.

Критерии оценки (Reaching consensus) – критерии выполнения задания (описание критериев и параметров оценки веб-квеста). Критериями оценки могут выступать следующие факторы: время выполнения задания (обучающиеся стараются уложиться как можно быстрее), командная работа (распределение задач в команде упростит выполнение веб-квеста), полный пересказ (наиболее точное изложение детальной информации из подсказок).

Завершение (Conclusion) – подведение итогов, презентация и защита проекта. Каждая команда должна представить подробный рассказ о маршруте, акцентируя внимание на исторической и культурной ценности мест.

Перед тем как определить тип заданий для квеста, следует рассмотреть их типологию. Согласно Б. Доджу, задания для веб-квеста могут представлять собой:

- пересказ материала на основе представленных источников;
- планирование и проектирование проекта (на основе заданных условий);
- самопознание (анализируются личные аспекты личности);
- компиляцию информации из разных источников и создание нового объекта;
- творческое задание в определенном жанре – создание сказки, песни и т. д.;
- аналитическую задачу – поиск и систематизация информации;
- детектив, головоломку, таинственную историю;
- достижение консенсуса по острой проблеме;
- оценку определенной точки зрения;
- журналистское расследование (разделение мнений и фактов);
- убеждение оппонента или нейтрально настроенных лиц принять заявленную сторону;
- научные исследования различных явлений, открытий, фактов [11].

Для достижения поставленной нами цели мы объединили типы заданий веб-квеста. Студенты должны пройти маршрут в сервисе Google Maps, двигаясь по оставленным в описании подсказкам, что является выполнением заданий типа «головоломка». Далее участники веб-квеста должны на основе материала подсказок (аналитическая задача) составить конечный маршрут и ответить на вопросы учителя (пересказ).

Технология веб-квеста может быть реализована посредством многих ИКТ-платформ. При этом тип веб-квеста не связан с выбором платформы, поэтому средствами реализации могут выступать блог-платформы (blogger.com), специализированные сайты (webquest.

org), а также сервисы Google (Google Maps, Google Docs, Google Sites), wiki-страницы, социальные сети. Для нашего веб-квеста мы выбрали сервис Google Maps. В рассмотренных нами работах Е. И. Багузиной [1], Г. А. Воробьева [2], Е. А. Кытмановой [4] данный сервис не использовался как основной инструмент реализации веб-квеста, хотя имеет весомые преимущества. Он доступен на всех платформах, снабжен простой и интуитивной навигационной панелью, использование сервиса бесплатно. Алгоритм создания веб-квеста посредством сервиса Google maps представлен в таблице 1.

Таблица 1

Алгоритм создания веб-квеста в Google Maps на примере создания карты

I. Этап предподготовки			
1. Выбрать тему для веб-квеста, опираясь на учебную или рабочую программу. В нашем веб-квесте мы опирались на рабочую программу по страноведению Китая	2. Выбрать уровень сложности заданий в соответствии с уровнем подготовки обучающихся. Подбор материала осуществлялся в соответствии с уровнем студентов 3 курса специальности «Педагогика (китайский язык)»	3. Подобрать ресурсы для самостоятельной предварительной подготовки обучающихся перед прохождением квеста. Студентам рекомендовались пособия по страноведению Китая (Готлиб О. М, Тань Аошуан)	4. Составить шкалу оценивания (подр. см. табл. 2)
II. Этап создания веб-квеста			
1. Войти в систему Google Maps с зарегистрированного аккаунта	2. Найти на панели задач «Создать карту». Появится карта без названия	3. В левом верхнем углу нажать «Карту без названия», а затем ввести название и описание карты. Наша карта называется «Путешествие по Китаю»	4. Автоматически сгенерированный «Слой без названия» переименовать, нажав на него. Наш слой называется «7 древних столиц Китая»
5. В поисковое окно вбить точку на карте (Пекин). Появившийся тег с местом следует «добавить на карту»	6. Редактировать информацию о месте: добавить описание, фотографию или видео (доступно множество	7. В конце описания добавить подсказку о следующей остановке. Например: следующая остановка – дворец,	8. Добавить необходимое количество тегов для создание полного маршрута. При необходимости можно «здать

	инструментов, в том числе прикрепление ссылки из YouTube). Пример описания Пекина: один из древнейших исторических и культурных городов мира. С 938 г. н. э Пекин уже был второй столицей династии Ляо. В последующие периоды Пекин становился столицей во времена династий Цзин, Юань, столицей государства в период династий Мин и Цин	который называют «Пурпурным запретным городом», являлся императорской резиденцией двух династий – Мин и Цин	область просмотра по умолчанию» и при открытии карты будет открываться в первой точке маршрута
--	--	---	--

Данный веб-квест используется в рамках реализации дисциплины «Страноведение Китая» как дополнительный ресурс освоения материала для студентов специальности «Педа-

гогическое образование» (Иностранный (китайский) язык и Иностранный (английский) язык). Критерии оценки прохождения веб-квеста представлены в таблице 2.

Таблица 2

Критерии оценки группового прохождения веб-квеста

	Критерии	Описание критерия	Балл
1	2	3	4
Информационная компетенция	Определение информации	В задании найдена вся информация, заданная в явном и скрытом виде	2
		В тексте найдена информация, заданная в явном виде и часть информации в скрытом виде	1
		В тексте найдена информация, заданная в явном виде	0
	Поиск информации	Термины поиска заданы все, между собой логично связаны	2
		Термины поиска заданы не все, но логическая связь между ними есть, что затрудняет поиск информации	1
		Термины поиска заданы, но связи между ними нет, что не ведет к положительному результату поиска	0
	Умение исключать несоответствующую и несущественную информацию	Исключена несоответствующая информация и почти вся несущественная	2
		Исключена несоответствующая информация и присутствует несущественная	1
		Не исключена несоответствующая информация и присутствует несущественная	0

1	2	3	4
Командная работа	Работа группы	Четко спланированная работа группы	2
		Работа группы частично спланирована	1
		Не спланирована работа в группе	0
	Распределение обязанностей в группе	Деятельность равномерно распределена между всеми членами команды	2
		Работа над материалом равномерно распределена между большинством участников команды	1
		Несколько членов группы отвечают за работу всей команды	0
Презентация маршрута	Умение сжато и логически грамотно изложить обобщенную информацию	Логически грамотная и сжатая обобщенная информация	2
		Логически грамотная и не сжатая обобщенная информация	1
		Логически неграмотная и не сжатая обобщенная информация	0
	Объем и глубина знаний по теме	Аргументированность основных позиций, композиция доклада логична, отражает глубокие знания по теме	2
		Докладчик грамотно излагает материал, но не показывает достаточно глубоких знаний	1
		Докладчик не владеет материалом	0
	Ответы на вопросы	Докладчик уверенно и полно отвечает на поставленные вопросы	2
		Докладчик не на все вопросы может найти убедительные ответы	1
		Докладчик не может ответить на вопросы	0

Технология веб-квеста посредством последовательно усложняющихся задач создает в мышлении обучающегося проблемную ситуацию, для выхода из которой ему не хватает имеющихся знаний, и он вынужден сам искать новые знания с помощью преподавателя и других участников. Таким образом, обу-

чающийся получает новые знания не в готовых формулировках, а в результате собственной активной познавательной деятельности, что в свою очередь развивает способность осмысленно применять комплекс знаний, умений и способов деятельности для реализации информационных процессов.

Список литературы

1. Багузина Е. И. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности (на примере студентов неязыкового вуза) [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2012. – 24 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/veb-kvest-tekhnologiya-kak-didakticheskoe-sredstvo-formirovaniya-inoyazychnoi-kommunikativno/read> (дата обращения: 05.12.2020).
2. Воробьев Г. А. Веб-квест технологии в обучении социокультурной компетенции [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Пятигорск, 2004. – 18 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/veb-kvest-tekhnologii-v-obuchenii-sotsiokulturnoi-kompetentsii-angliiskii-yazyk-lingvisticheskie/read> (дата обращения: 03.12.2020).

3. *Костина Е. А., Соболева Ж. С.* Теоретическое осмысление сущности и структуры понятий «педагогическая технология», «технологизация образовательного процесса», «технологичность», «критерии технологичности» в рамках вузовского иноязычного образования [Электронный ресурс] // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2020. – № 3. – С. 49–56. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44310779> (дата обращения: 05.12.2020).

4. *Кытманова Е. А.* Веб-квест как вид проектной деятельности и его использование в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного областного университета. – 2011. – № 1. – С. 108–116. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21211384> (дата обращения: 02.12.2020).

5. *Мельник О. Г.* Веб-квест в обучении студентов [Электронный ресурс] // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2010. – № 10 (111). – С. 86–92. – URL <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15283453> (дата обращения: 06.12.2020).

6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата): приказ Минобрнауки РФ от 09.04.2016 г. № 91 [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf> (дата обращения: 09.12.2020).

7. *Хуторской А. В., Хуторская Л. Н.* Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: межвузовский сборник научных трудов / под ред. А. А. Орлова. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2008. – Выпуск 1. – С. 117–137.

8. *Шульгина Е. М., Обдалова О. А.* Дидактический потенциал технологии веб-квест в формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов туристского профиля // Язык и культура. – 2013. – № 1 (21). – С. 132–139.

9. *Шульгина Е. М., Обдалова О. А.* Организация управляемой самостоятельной деятельности студентов посредством технологии веб-квест как условие успешности формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 376. – С. 162–167.

10. *Dodge B.* Some thoughts about WebQuests [Электронный ресурс]. – URL: http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/about_webquests.html (дата обращения: 04.12.2020).

11. *Dodge B.* Active Learning on the Web (K-12 Version) [Электронный ресурс]. – URL: <http://edweb.sdsu.edu/people/bdodge/Active/ActiveLearningK-12.html> (дата обращения: 02.12.2020).

УДК 81'33+372.881.1

Кожевников Андрей Олегович*аспирант кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, Munkie187@yahoo.com***Чернобров Алексей Александрович***доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, a.chernobrov@bk.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ УЧЕБНИКОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье дается гипотетическое описание альтернативного учебного пособия, основой которого являются концептологические данные базовых культурных понятий в изучаемой лингвокультуре. Описаны принципы концептуализации, необходимые для структурного оформления учебника. Обоснована важность применения базовых культурных концептов в учебном процессе для усвоения особенностей устной и письменной речи на иностранном языке. Описывается один из способов организации и содержание одного из разделов альтернативного учебного пособия.

Ключевые слова: концепт, английский язык, интерактивный учебник, концептуализация, когнитивная лингвистика, иностранный язык.

Kozhevnikov Andrey Olegovich*Postgraduate student of the English Department, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, Munkie187@yahoo.com***Chernobrov Alexey Alexandrovich***Doctor of Philological Sciences, Professor, Professor of the English Department, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, a.chernobrov@bk.ru*

APPLICATION OF LINGUISTIC CONCEPTUALIZATION IN DEVELOPING INTERACTIVE FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS

The article reads about development of an alternative foreign language textbook based on available linguistic data on cultural concepts. The key principles include: the major processes of conceptualization necessary for textbook structure as well as the importance of using cultural concepts in educational materials for better mastering of spoken and written skills. Description of a hypothetical structure and content of an alternative textbook module is provided.

Keywords: concept, English language, foreign textbook, conceptualization, cognitive linguistics, foreign language.

Традиционный способ обучения лексике иностранного языка включает в себя модульный принцип, т. е. принцип, в котором новая лексика делится на тематические кластеры. Например, «дом», «семья», «образование», «путешествия» и т. п. Определенный модуль состоит из тематической лексики, стандартных текстов и упражнений на упо-

ребление заученных лексических единиц. Практика показывает, что многие учебные издания по изучению и практике разговорного английского языка быстро устаревают и предоставляемая лингвокультурная информация становится неактуальной для современного использования. Как правило, в новых редакциях таких учебных пособий ме-

няется оформление и корректируются мелкие ошибки, но содержимое остается прежним. Вербализация тематической лексики в стандартных текстах и упражнениях представляется полезной для освоения начального и среднего уровней иностранного языка, однако продвинутый уровень должен отражать современные нормы использования тематической лексики и описывать актуальные тематические дискурсы.

Данная статья является прогностической, так как реализация описываемых идей требует следующих условий.

1. Популяризация концептуального исследования и применение концептологических данных в образовании.

2. Разработка и переход на интерактивные электронные учебники.

3. Постоянное обновление данных и обслуживание интерактивных электронных пособий.

4. Разработка многоуровневых заданий, главным принципом которых будет являться переход от ядерных понятий того или иного концепта к периферийным.

5. Обращение к продуктам массовой культуры в качестве актуального источника примеров.

Мы рассматриваем принципы концептуализации как наиболее удачный способ обучения лексике иностранного языка на продвинутом уровне, поскольку понимание концептуальных аспектов того или иного понятия или культурного феномена поможет обучающемуся ориентироваться в современной лингвокультурной парадигме изучаемого языка. Целесообразность обращения к концепту в качестве инструмента изучения может быть обоснована самой природой концепта. «Концепт – это ментальное образование, представляющее собой информационный сгусток, квант информации, формирующийся в сознании человека в результате взаимодействия с внешним миром, а также в результате мыслительных операций

при наличии уже достаточно богатого и разнообразного репертуара концептов, когда взаимодействие уже существующих концептов может создавать новые и модифицировать созданные ранее» [7, с. 175]. Таким образом, концепт как понятийная единица вбирает в себя определенный объем актуальных языковых средств, которые способствуют адекватной коммуникации в рамках современной лингвокультурной парадигмы.

Сегодня существует два подхода к анализу концептов: лингвокультурологический и когнитивно-дискурсивный [2]. Поскольку изучение иностранного языка неразрывно связано с погружением в иностранную культуру, мы будем рассматривать проблему концептуализации в обучении иностранному языку с лингвокультурологических аспектов.

Лингвокультурную природу концепта подчеркивают многие отечественные исследователи. Ю. С. Степанов определяет концепт как «сгусток культуры в созидании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. Концепт – предмет эмоции, симпатии и антипатии, а иногда и столкновений. Концепт – основная ячейка культуры в ментальном мире человека» [10, с. 43]. С. Г. Воркачев рассматривает концепт в качестве единицы коллективного сознания, отправляющей к высшим сущностям, имеющей выражение в языке и отмеченной этнокультурным свойством [5, с. 22]. В понимании А. Вежбицкой концепт является «объектом идеального мира, который имеет имя, определяется с помощью набора семантических данных и отражает культурные представления о действительности» [4, с. 549]. Н. Д. Арутюнова отождествляет концепт с философским понятием, которое включает в себе совокупность национальных традиций, фольклора, религии, ощущений и ценностей [1].

Исходя из положения о лингвокультурной природе концепта, а также о концептуализированном восприятии культурных феноменов, можно сделать вывод о целесообразности использования принципов концептуализации в обучении иностранному языку. Под концептуализацией понимается «один из важнейших процессов познавательной деятельности человека, заключающийся в осмыслении поступающей к нему информации и приводящей к образованию концептов, концептуальных структур и всей концептуальной системы в мозгу (психике) человека» [9]. Процесс концептуализации гораздо шире и объемнее процесса категоризации, потому что концепт – это дискретная ментальная единица, состоящая из совокупности понятий, взаимосвязь которых не всегда очевидна. Более того, границы концептов нечеткие, а понятия, входящие в концепт, могут пересекаться. У концепта есть ядерные и периферийные понятия. Самыми главными функциями концептуализации являются когнитивная и символическая функции, в то время как основная функция процесса категоризации заключается в распределении и упорядочении понятий по категориям. Если категория – это континуальная единица, то концепт является дискретной единицей. Концептуализация – это процесс первичный при восприятии и процессировании информации; процесс концептуализации включает в себя категориальные признаки явлений и понятий объективной реальности. При этом сами концепты проходят процесс категоризации в памяти человека.

Традиционный способ обучения базируется на принципе категоризации: каждый модуль – это определенная категория, включающая в себя стандартный набор лексических единиц и тематических текстов, где актуализирован данный вокабуляр. Принципы

концептуализации в обучении иностранному языку значительно расширяют области культурного экскурса. В. И. Карасик выделяет следующие параметры при анализе лингвокультурных концептов: «1) семантический анализ слов, называющих имена концептов, 2) этимологический анализ этих имен, 3) семантический анализ переносных, ассоциативных значений слов, воплощающих концепты, 4) интерпретативный семантический анализ контекстов, в которых употребляются слова и словосочетания, обозначающие и выражающие концепты, 5) интерпретативный культурологический анализ ассоциаций, связанных с определенным концептом, 6) интерпретативный анализ ценностно-маркированных высказываний (поговорок, афоризмов, цитат), выражающих определенные концепты, 7) анализ коротких сочинений, написанных информантами на тему, соответствующую содержанию исследуемого концепта, 8) анализ ассоциативных реакций информантов на вербальное обозначение концептов» [6, с. 33–34]. Исходя из данных параметров, а также опираясь на опыт исследования концепта «свобода» в английской лингвокультуре, можно выделить следующие принципы концептуализации.

1. Принцип инклюзии – концепт как некая целостностная понятийная единица включает в себя лексику из различных дискурсов и тематик. Например, концепт «свобода» может именоваться словами «right», «liberty», «privilege» в политическом или юридическом дискурсе; «will», «volition» в философском и религиозном дискурсе; «loose», «space/spacious», «void» в физическом плане. Важным аспектом является отношение носителей языка ко всем экспликам того или иного концепта, так же как и особенности их вербализации внутри дискурса.

2. Принцип историзма – этимология концептов может являться важным, но необязательным аспектом в обучении иностранному языку. Сведения о происхождении и развитии того или иного концепта могут поспособствовать лучшему пониманию культурных реалий и особенностей использования лексических единиц.

3. Принцип ядерности – любой концепт включает в себя ядерные и периферийные понятия. Например, согласно нашему исследованию сематического базиса лексемы «freedom» [8] свобода может иметь 4 смысловых ядра: юридическое, моральное, физическое и философское понимание (см. табл.).

Таблица

Четыре смысловых ядра концепта «свобода»

Юридическая свобода	they regained their freedom after ten years of unjust imprisonment; a slave who bought his freedom; police road blocks were seen as an attempt to restrict freedom of movement; freedom of information should be a basic right in a democracy; freedom to levy taxes; to have the freedom of a friend's library
Моральная свобода	she talked with complete freedom; spoke the language with freedom; answered with freedom
Физическая свобода	tracksuits are designed to give you freedom of movement
Философская свобода	free will, freedom of choice

Таким образом, современный носитель английского языка вербализирует концепт «свобода» в четырех типах дискурса, которые необходимо отразить в учебных материалах. Обучающийся знакомится с основными примерами корректного использования слов-экспликантов определенных концептов в разных контекстах и усваивает культурные рамки этих концептов в изучаемом языке. Под культурными рамками подразумевается набор релевантных дискурсов в предполагаемой лингвокультуре. Более того, следует ранжировать дискурсы от ядерных до периферийных, т. е. от более частных и употребимых к менее частым.

4. Культуроцентризм – механизмы концептуализации неразрывно связаны с национальной культурой и историей народа-носителя языка. Данный принцип будет удобнее рассмотреть в связи с понятием «фрейм», который по

определению Н. Н. Болдырева является «объемным, многокомпонентным концептом, представляющим собой „пакет“ информации, знания о стереотипной ситуации» [3]. Процесс формирования и развития концепта связан с культурными и историческими процессами того или иного народа. Например, восприятие и понимание свободы в американской культуре связаны с борьбой за независимость и проблемами рабства. Тематика свободы в американской лингвокультуре находится под исключительным влиянием исторических событий, что наглядно отражено в творчестве американских трансценденталистов. Данные аспекты являются ключевыми элементами в формировании контекстов, в которых вербализируются слова-экспликанты концептов. Таким образом, в учебных материалах должны быть отражены культурные предпосылки появления и развития концепта, что

должно способствовать формированию у обучающегося представлений об узком и контекстуальном использовании концептуальной лексики.

5. Концептуальная валентность – базовые культурные концепты не только пересекаются с другими базовыми культурными концептами, но и «притягивают» к себе определенные дискурсы, контексты и другие концепты. Например, концепт «порядок» в разных культурах влечет за собой смысловую дихотомию «порядок – хаос» или «порядок – свобода» и др. Концепт «свобода» может притягивать к себе следующие контексты: «свобода и безопасность», «свобода и ответственность», «свобода и независимость», «свобода и выбор», «свобода как дар», «свобода и страх быть свободным», «свобода и справедливость», «свобода и закон». Таким образом, обучающийся получает возможность ознакомиться со всеми семантическими и культурными аспектами концептуальной структуры того или иного понятия в определенном обществе.

Электронный учебник по практике устной и письменной речи конкретного языка должен состоять из набора базовых культурных концептов: в концептуальный инвентарь должны входить концепты общие для всех культур, а также специфические, национальные концепты, если такие присутствуют в изучаемой лингвокультуре. Ознакомление с концептом должно начинаться с краткого исторического экскурса, освещающего основные моменты ста-

новления концепта, и достаточной этимологической справки ядерного слова-экспликанта. Далее обучающийся должен ознакомиться с необходимым вокабуляром, который нужен для понимания дальнейших текстовых и видеоматериалов и заданий. Следующий этап должен включать в себя текстовые и видеоматериалы по принципу ядерности: от наиболее актуальных и важных дискурсов к периферийным. Тексты и видео должны подчеркивать культурную значимость понятий, входящих в концепт, и отражать значимые для нации события истории и феномены искусства и массовой культуры. Задания должны быть построены на современных примерах использования слов-экспликантов и помогать обучающемуся лучше понять отношение носителей языка к данному культурному феномену. В заключении следует ознакомить обучающегося со связью концепта с другими культурными концептами, а также выделить наиболее частые для данной культуры ассоциативные связи изучаемого концепта с различными понятиями.

Для обеспечения эффективности такого учебника необходимо обновление данных в соответствии с постоянными изменениями и развитием концептов. Такой учебник должен являться пособием для обучающихся с продвинутым уровнем владения языком и обеспечивать погружение в культурную специфику народа-носителя языка.

Список литературы

1. Арутюнова Н. Д. Введение // Логический анализ языка: Ментальные действия: сборник статей / отв. ред. Н. Д. Арутюнова, Н. К. Рябцева. – М.: Наука, 1993. – С. 3–6.
2. Белошапкова Т. В. Принципы и параметры анализа концептов в современной отечественной лингвистике: лингвокультурологические и когнитивно-дискурсивные типы исследований // Вестник славянских культур. – 2016. – № 2 (40). – С. 123–135.
3. Болдырев Н. Н. Концептуальные структуры и языковые значения // Филология и культура: материалы II Международной конференции (Тамбов, 12–14 мая 1999 г.). – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державин, 1999. – С. 62–69.

4. *Вежбицкая А.* Семантические универсалии и описание языков. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 780 с.
5. *Воркачев С. Г.* Концепт счастья в русском языковом сознании: опыт лингвокультурологического анализа: монография. – Краснодар: Изд-во КГТУ, 2002. – 142 с.
6. *Карасик В. И., Прохвачева О. Г., Зубкова Я. В.* Иная ментальность. – М.: Гнозис, 2005. – 352 с.
7. *Кобрин Н. А., Болдырев Н. Н., Худяков А. А.* Теоретическая грамматика современного английского языка. – М.: Высшая школа, 2009. – 368 с.
8. *Кожевников А. О.* Семантический базис концепта «свобода» в английском языке // Проблемы языкового образования в вузах: теория и практика: материалы I Международной научно-практической конференции (Новосибирск, 5 февраля 2019 г.) / под ред. Э. Г. Скибицкого. – Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2019. – С. 158–167.
9. Краткий словарь когнитивных терминов / под общ ред. Е. С. Кубряковой. – М.: Филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. – 245 с.
10. *Степанов Ю. С.* Константы: словарь русской культуры. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академический проект, 2004. – 992 с.

УДК 372.881.111.1

Кораблева Елизавета Денисовна

*аспирант, Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия, e.d.korableva@mail.ru*

**ОСОБЕННОСТИ АУТЕНТИЧНЫХ КОМИКСОВ И ИХ
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

В статье приводится классификация комиксов, представлены лексико-грамматические особенности словесного языка аутентичных комиксов, описывается проведенный эксперимент, оценка степени усвоения материала и мотивации при использовании комиксов в образовательном процессе.

Ключевые слова: аутентичные комиксы, образовательные комиксы, лексико-грамматические особенности, усвоение материала, мотивация.

Korableva Elizaveta Denisovna

*Postgraduate student, Linguistics University of Nizhny Novgorod
named after N. A. Dobrolubov, Nizhny Novgorod, Russia, e.d.korableva@mail.ru*

**PECULIARITIES OF AUTHENTIC COMICS
AND THEIR USE AT ENGLISH LESSONS**

This article provides a classification of comics, presents lexical and grammatical features of the verbal language of authentic comics, describes the experiment, the assessment of the degree of material assimilation and motivation when using comics in the educational process.

Keywords: authentic comics, educational comics, lexical and grammatical features, material assimilation, motivation.

Большинство зарубежных авторов при формулировании дефиниции комикса ссылаются на работу Скотта Макклауда «Понимание комиксов». Автор обозначил его как «изображения, взаимосопоставленные в предусмотренном

порядке» [5, p. 199]. Мы склонны считать, что комикс – взаимосвязь последовательных изображений и текстов, отражающая особенности определенной лингвокультуры и обладающая интенцией воздействия на читателей.

Данная область исследования является актуальной в силу следования современной тенденции в преподавании европейских языков: средство обучения, сочетающее в себе словесный и визуальный языки, активно рассматривается в рамках преподавания немецкого и французского языков, включается в учебники крупных англоязычных издательств Oxford, Cambridge, Pearson. Наряду с актуальностью в зарубежной методике преподавания и практике обучения, существует предвзятое отношение к подобному материалу в России – комикс вызывает некоторые опасения у отечественных преподавателей, его не воспринимают как серьезный источник, способный решать конкретные и важные задачи в процессе обучения.

В статье рассматривается вопрос обучения английскому языку в высших учебных заведениях, поэтому потенциал комикса можно обозначить в способности:

- компенсировать недостаточность готовых упражнений, материалов по английскому языку, где представлены отличные от классической и публицистической литературы жанры за счет авторских разработок;
- обеспечить адаптивность к современным реалиям языка и культуры посредством нахождения полезных словосочетаний, идиом, знакомства с сокращениями, применимыми в английском;
- повышения мотивации к изучению иностранного языка.

Классификация комиксов аналогична книгам для чтения.

1. Адаптированный (образовательный) комикс ориентирован на определенный языковой уровень обучающегося, конкретные цели и задачи занятия, он может быть представлен в УМК либо разрабатывается преподавателем.

Примеры: на этапе объяснения новой видовременной формы в учебни-

ке Oxford New chatterbox 2 ученики встречаются Present Continuous 6 раз; в Cambridge Kids box 2 для закрепления лексики (цифры и цвета) также применялись комиксы, которые дополнялись аудиозаписью. Данный тип чаще всего применим в рамках школьного образования.

2. Неадаптированный (аутентичный) комикс не имеет четкой градации по уровням владения языком, при его прочтении не концентрируется внимание на определенном лексическом и грамматическом материале. Такой вид чтения можно отнести к экстенсивному (Reading for pleasure), он сложнее для восприятия, однако его полезно использовать при работе с группами уровней В1/В2 по общеевропейской шкале. Мы полагаем, что использование аутентичного комикса может решить задачи в обучении языковых профилей в вузе.

Образовательные комиксы можно включать в образовательный процесс при любом уровне подготовки в соответствии с целями и задачами занятий, в то время как в аутентичных комиксах возможны отклонения от норм английского языка (нарушение норм пунктуации, пропуск глаголов-связок в вопросительных предложениях), поэтому у неподготовленной аудитории могут возникать серьезные трудности при их прочтении и сформироваться ошибочное представление о правильном, нормативном языке.

Потенциал аутентичных комиксов, а также возможные угрозы их использования выявлены благодаря анализу их лексико-грамматических особенностей (см. табл.). Подробно были исследованы 3 наиболее популярных у молодого поколения комикса: Superman, Spiderman и Batman [3; 4; 6; 7]. Следует отметить, что абсолютно все выделенные особенности словесного языка присутствовали и являлись характерными.

Лексико-грамматические особенности словесного языка комиксов

Особенности комикса	Комиксы		
	Superman	Spiderman	Batman
1	2	3	4
Эллиптические («неполные») предложения	On it, Pop! – Don't use me as an excuse to be a buncha liars! – Enough	– Well let's keep in touch, captain Stacy! – By all means!	Time to celebrate, boys
Незаконченные предложения	Whip it away from...	Anything you say!	It can't be...
Выделение интонации жирным шрифтом	Everything we do is one big secret You can do this... It was a teachable moment	It'll be the very last lesson he ever learns! It took me months to pay for all its automatic gizmos!	You took down my score ! Those pearls were mine ! Oh, that was a sneaky move !
Пропуски глаголь-связок в вопросительном предложении	They told you that?	Any word from your dad yet?	Some new toys? Need help? You like it?
Нарушение общепринятых норм пунктуации	So... that was...	It's more than it seems to be! – far, far more! And now – the time has come – for mysterio to live again!	Aw, don't be such a spoilsport – Had I known the Joker was behind it –
Восклицательные предложения	Tentacles are growing fast! I called him to help!	It's more than a casual interest! I think we'd better call the doctor for her!	That was fun! You can't be serious!
Вопросительные предложения	What's next? How are you so sure?	Are you all right? What's wrong with May?	Did they kill each other? What do you want? Where is my mom?
Побудительные предложения в форме императива	Just relax and don't worry! Stay down, Jon! Look out! Do it!	Come to spidey, sweetie! Slow down, mister! Stop him!	Eat this, losers! Shut up! Look!
Идиомы	With us, Jon's literally got the best of both worlds to help make sense of it all	Speak of the devil!	Early bird catches the worm!

1	2	3	4
Основные видовременные формы: A) Present Simple; B) Present Continuous; C) Present Perfect; D) Past Simple	A) You notice everything, miss Lane; B) You're coming with me; C) Well, looks like two families have now made Hamilton country their home; D) You didn't say a word to her, Jonathan	A) He's a master of such things! B) The whole world is changing; C) I've spent years risking my neck; D) He scared all my customers right out of the place!	A) I don't know; B) What's happening to you, Bruce? C) I've had enough! D) But this one remembered an address
Много сокращений, редуцированных слов	Go get 'em, Goldie	And as long as I'm losing my war on poverty, I can't afford to kiss 'em off!	Good ol' daddy just wanted to make me stronger
Ономатопы (звукоподражательные слова)	Crash	Rap	Vroom; crack; toot; whack

Для комиксов характерно отражение особенности устной речи на письме, таким образом происходит приближение к устной форме коммуникации. Словесный язык комиксов исключает сложные синтаксические конструкции в связи с ограничениями самого жанра – необходимостью разместить изображение героев, декорации и текст в рамках одной панели (ограничивающей рамки). Речь персонажей диалогична, автор стремится сделать их высказывания наиболее краткими и емкими.

Синтаксическая специфика разговорного языка определяется его эмоционально-окрашенным, непринужденным характером, ситуативностью, спонтанностью, а также тем, что он выступает в диалогической форме общения. Указанные стилиевые черты ведут к экономии языковых черт, языковой компрессии, под которой понимается сокращение количества языковых единиц (фонем, слов и т. п.) в разговорно-обиходной речи по сравнению с литературной речью в том же контексте.

В тексте комикса, воспроизводящего

устную диалогическую речь, непосредственное живое общение, закономерно частое использование эллиптических («неполных») предложений.

Для английского языка характерной чертой является более строгий порядок слов по сравнению с русским языком. Авторы американских комиксов справляются с задачей обозначения интонации посредством использования полужирного выделения шрифта.

В английских текстах преобладают местоимения первого и второго лица, используют много сокращений, редуцированных слов: Not everyone wants to be a superhero, **y'know?** (you know).

В комиксах часто встречается собственное междометия (Oh! Ah! Ouch! Wow! Ha! Hey!) и звукоподражательные слова (mew, bang) [2, с. 180–181].

Ономатопы (звукоподражательные слова) являются неотъемлемой частью комиксов, в их основе лежат глаголы, которые озвучивают определенные действия героев, но не выражают чувств. Например, “Crash!” – звукоподражание от глагола crash («с грохотом

разрушаться, разбиваться») имитирует грохот, треск, который возникает при столкновении или падении.

В американских комиксах часто фигурируют говорящие имена персонажей (Spiderman, Superman, Flash), заключившие в себе характерные особенности того или иного героя. Spiderman («человек-паук») – история о человеке, получившем сверхъестественную силу после укуса паука. Flash («молния, вспышка») обладает способностью развивать скорость, превышающую скорость света.

Комиксы являются развлекательным жанром, поэтому их восприятие облегчается с помощью относительной простоты синтаксических структур и максимального приближения к разговорному языку. В них заложен потенциал для увеличения словарного запаса, лучшего усвоения клишированных фраз с опорой не только на текст, но и на графический вариант представленной ситуации.

В комиксах преобладает разговорная лексика, способная повысить успешность учеников в межкультурной коммуникации (грамотное общение с носителями языка, отсутствие барьеров в общении с представителем иного лингвокультурного сообщества). Изучающие иностранный язык приобретают знания о выражении эмоций, чувств, побуждений, знакомятся с явлением ономотопеи (звукоподражания) в языке.

Несмотря на выявленные достоинства и недостатки, можно выделить следующее сложности, возникающие у преподавателя.

1. На подготовительном этапе: сложность отбора материала для проведения занятий и трудозатратность.

Материал должен соответствовать уровню языковой подготовки студентов, а также перечню лексических тем дисциплины, чтобы удачно интегрировать их в образовательный процесс,

дополнить темы курса; необходимы соответствие возрасту и учет интересов современной молодежи (рассматривались актуальные темы, располагающие к дискуссии).

2. Во время занятия: снятие языковых трудностей.

На первоначальных этапах работы с неадаптированным текстом фрагмент должен сопровождаться комментарием преподавателя с целью выявления отклонения от нормы и указания на правильную форму, далее группа находит характерные особенности самостоятельно.

В 2019/2020 учебном году проводился эксперимент, призванный доказать эффективность комикса как средства обучения по двум аспектам – степени усвоения материала и уровня мотивации студентов. Участниками экспериментальной группы являлись студенты 1 курса бакалавриата НГПУ им. К. Минина (профиль «Педагогическое образование: Иностранный язык (английский) и Начальное образование») в рамках дисциплины «Иностранный (английский) язык». Для студентов с заранее оцененным уровнем В1 были разработаны занятия и подобраны фрагменты комиксов, ориентированные на уровень их языковой подготовки, а также перечень лексических тем дисциплины. Они послужили небольшим дополнением к основному курсу, расширили его.

Курс состоял из трех занятий по 90 минут по темам «Семья» и «Одежда».

1. На занятии № 1 комиксы были рассмотрены в качестве материала для небольшого монолога-рассуждения.

2. Целями занятия № 2 являлись описание через словесный язык ощущения от визуального языка комиксов, а также чтение отрывка комиксов с последующими ответами на вопросы по тексту.

3. Занятие № 3 можно охарактеризовать как заключительное, способствующее углублению в историю возникнове-

ния комиксов; происходила тренировка монологов-описаний, дискуссии.

Преимущество было за условно-речевыми и речевыми упражнениями (например, репродуктивные условно-речевые предложения, где студенты сами выбирают, какую лексическую единицу употребить – свободный ответ на вопрос; речевые – описание картинок, составление монологов и диалогов по ситуации). Стоит отметить, что все задания были направлены на совершенствование коммуникативной компетенции, что является наиболее значимой задачей при изучении иностранного языка.

На заключительном этапе исследования происходила проверка степени усвоения материала наравне с выявлением уровня мотивации. Студентам было предложено написать о любимом персонаже/человеке по плану. С точки зрения психологии картинка, дополняющая и раскрывающая небольшое высказывание, задерживает информацию в долгосрочной памяти [1, с. 26]. Мы предполагали, что студенты при написании этой работы будут использовать изученные на занятиях лексические единицы и речевые образцы.

Результаты обучения были положительными, показатель запоминания составил 6,125 (оптимально 5–7 лексических единиц или речевых образцов), что говорит об успешном усвоении в пределах обозначенной нормы. Занятия и результаты усвоения материала у контрольной группы происходили в обычных условиях, где показатель запоминания составил 5,5.

Студентам была предложена анкета для оценки уровня мотивации к изучению английского языка. В контрольной группе $\frac{3}{4}$ опрошенных выразили положительное отношение к комиксам.

Экспериментальная группа выразила большую лояльность (90,9 %) к их использованию в образовательном процессе. Удалось выяснить, что у студентов возник интерес к представленным материалам, наблюдалась устойчивая мотивация, положительное восприятие комикса – его сочли интересным и полезным при обучении английскому языку.

Комикс в силу красочности облегчает запоминание материала, формат «картинка-реплика» делает сюжет живее, увлекательнее, тем самым удается замотивировать учеников на изучение английского языка.

Таким образом, в исследовании удалось:

- выявить комплекс лексико-грамматических особенностей словесного языка аутентичного комикса (к числу которых относится диалогичность, обширное использование клишированных фраз, идиом, ономотопея и др.);

- на основе выявленных особенностей разработать и провести занятия, в которых комикс фигурировал как средство обучения;

- добиться хорошей степени усвоения материала;

- выявить устойчивую мотивацию к изучению иностранного языка благодаря внедрению собственной разработки.

Мы приходим к выводу, что потенциал комикса как средства обучения недооценен в отечественной методической науке, данному аспекту следует уделить большее внимание. Результаты экспериментальной части первичного исследования доказывают эффективность использования комиксов при обучении английскому языку как фактора повышения мотивационной составляющей, а также в силу хороших показателей запоминания материала студентами.

Список литературы

1. *Беляева И. Г.* Комикс как эффективное средство обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 7. – С. 25–29.
2. *Каменский А. И., Каменская И. Б.* Практическая грамматика английского языка. – Харьков: ИНЭМ, 2002. – 278 с.
3. *Lee S., Ditko S.* Marvel tales: Spider-Man. – Marvel comics, 2019. – 68 p.
4. *Marini E.* Batman: The Dark Prince Charming (1). – DC Comics, 2017. – 63 p.
5. *McCloud S.* Understanding comics. – Harper Perennial, 1994. – 215 p.
6. *Tomasi P. J.* Superman. – Vol. 4 (1). – DC Comics, 2016. – 21 p.
7. *Tomasi P. J.* Superman. – Vol. 4 (2). – DC Comics, 2016. – 24 p.

УДК 371(075.8)+378(075.8)

Кретова Лариса Николаевна

*кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, kretlarisa@mail.ru*

Костина Екатерина Алексеевна

*кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры английского языка,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, ea_kostina@mail.ru*

Курпешко Надежда Николаевна

*доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры английского языка,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, nkurpeshko@mail.ru*

**ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЧЕРЕЗ
ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

В статье рассматривается процесс формирования ключевых компетенций как результат проектной деятельности студентов факультета иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета. Компетентностный подход в системе высшего образования требует от студентов большей самостоятельности в процессе обучения, на что и направлен курс «Технология организации самостоятельной работы».

Ключевые слова: ключевые компетенции, компетентностный подход, проектная деятельность, проект, формирование ключевых компетенций, виды заданий.

Kretova Larisa Nikolaevna

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the English Department,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, kretlarisa@mail.ru*

Kostina Ekaterina Alekseevna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the English Department,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, ea_kostina@mail.ru*

Kurpeshko Nadezhda Nikolaevna

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the English Department,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, nkurpeshko@mail.ru*

**THE FORMATION OF KEY COMPETENCES THROUGH
THE PROJECT ACTIVITIES OF STUDENTS**

This paper examines the process of forming key competencies as a result of the project activities of students of the faculty of Foreign Languages of the Novosibirsk State Pedagogical University.

The competence-based approach in the higher education system requires students to be more independent in the learning process, which is the aim of the course "Technology of organizing independent work".

Keywords: key competencies, competence-based approach, project activities, project, the formation of key competencies, types of tasks.

Процесс модернизации российского образования связан с принципиальным изменением подхода к самому процессу образования и к результатам, на которые он направлен. Так, если советский период в образовании связан с формированием знаниевой парадигмы – знаний, умений и навыков, то переход к уровневой системе образования ориентирован на компетентностный подход. Именно компетентностный подход развивается в период с 2003 года – момента вхождения России в Болонский процесс, и именно с этого момента начинается формирование компетентностного подхода в российской системе образования, переход от ЗУН к системе «знать, уметь, владеть». На данный момент в Российской системе высшего образования реализуются стандарты третьего поколения (ФГОС 3++), зарегистрированные в Министерстве юстиции РФ 15 марта 2018 года (направление «Педагогическое образование») и 20 августа 2020 года (направление «Лингвистика»). Для данных стандартов характерно наличие трех основных групп компетенций: универсальных, общепрофессиональных и профессиональных. Первые две группы компетенций определяются стандартом, профессиональные компетенции разрабатываются образовательной организацией самостоятельно, с опорой на профессиональные стандарты, при отсутствии которых организация ориентируется на анализ требований к компетенциям выпускника, предъявляемым на рынке труда [9].

Под компетенцией мы, согласно точке зрения И. И. Лайфы и А. И. Сурыгина, понимаем содержание соответствующей компетенции в виде системы знаний, умений, опыта и степени удов-

летворительного овладения определенными нормами общения, поведения, как результат научения [4]. «Компетентность – способность личности к выполнению какой-либо деятельности, или действий, способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты между людьми» [4].

«В методике профессионального обучения иностранным языкам под профессиональной компетентностью понимается способность, основанная на профессиональных знаниях и умениях, учебном и жизненном опыте, ценностях и индивидуальных склонностях, позволяющая эффективно решать коммуникативно-обучающие задачи, возникающие в реальных ситуациях профессионально-педагогической деятельности» [3].

В нашей статье представлено понятие «ключевые компетенции», которые, с точки зрения Е. А. Костиной, являются частью профессиональной компетентности: «профессиональная компетентность складывается из целого ряда ключевых, базовых и специальных компетенций» [2, с. 32].

Ключевые компетенции включают в себя способность человека к эффективной работе в команде, умения планировать деятельность и разрешать проблемы, творческое начало, лидерские качества, коммуникативные навыки. Ключевые компетенции предполагают сформированность следующих умений, навыков и качеств личности:

– в сфере самостоятельной познавательной деятельности: способность к приобретению знаний из различных источников информации;

– в сфере социально-трудовой деятельности: умения анализировать

ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности; навыки самоорганизации; знание этики служебных отношений;

– в бытовой сфере: забота о собственном здоровье и здоровье членов своей семьи, знание этики семейных отношений;

– в сфере культурно-досуговой деятельности: умение выбора и способов организации досуга» [2, с. 32–33].

А. Хуторской, определяя ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования, предлагают следующий перечень ключевых образовательных компетенций:

- 1) ценностно-смысловая;
- 2) общекультурная;
- 3) учебно-познавательная;
- 4) информационная;
- 5) коммуникативная;
- 6) социально-трудовая;
- 7) компетенция личностного самосовершенствования [11, с. 63–64].

В ключевых образовательных компетенциях получают концентрированное взаимосвязанное воплощение следующие компоненты общепредметного содержания образования: реальные объекты изучаемой действительности; общекультурные знания об изучаемой действительности; общеучебные умения, навыки, способы деятельности, в числе которых А. Хуторским выделены общие (общеобразовательные) и общеучебные умения, навыки и способы деятельности [10, с. 58].

Общеучебные умения, навыки и способы деятельности группируются в блоки соответствующих личностных качеств, подлежащих развитию, в частности: когнитивные, креативные, оргдеятельностные, коммуникативные и мировоззренческие [10].

На современном этапе образования актуальность в практике обучения иностранным языкам приобретает

метод проектов, который в нашем исследовании сопоставим с синонимами «проектная методика» и «технология проектного обучения». Данный вид педагогической технологии позволяет решить актуальные задачи, которые стоят перед образованием.

Метод проектов нельзя назвать абсолютно новым в педагогической науке, хотя его относят к современным технологиям. Американский педагог Джон Дьюи разработал его в 20-е годы XX века, предлагая соединить академические знания с прагматическими, тем самым применяя полученные знания на практике.

Рассмотрим подробнее ключевое понятие нашего исследования. Доктор педагогических наук, профессор Е. С. Полат дает следующее определение: «метод проектов – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом; это совокупность приемов, действий учащихся в их определенной последовательности для достижения поставленной задачи – решения проблемы, лично значимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта» [6].

Зарубежные концепции определяют проектно-ориентированное обучение как деятельность, которая способствует приобретению учащимися навыков и знаний в процессе длительной работы, связанной с поиском решения практического вопроса или сложной задачи.

При грамотном применении метод проектов позволяет «развернуть проблему», рассмотрев ее всесторонне с использованием знаний, полученных в разных предметных областях и применив полученные результаты в реальном продукте деятельности. Решение проблемы посредством демонстрации воз-

возможного выхода из заданной ситуации развивает способности обучающегося применять знания для решения уже реальных межпредметных проблем [1].

Обращение к проектной методике связано с тем, что она позволяет рассмотреть определенную проблему в ее развитии, применяя во время этого процесса новейшие педагогические технологии. Стоит отметить, что метод проектов до начала XX века применялся только в школах с производственным уклоном. Но в конце XIX – начале XX в. преподаватели начали ориентироваться на приоритет первостепенности теоретических знаний, после которых уже данные знания можно было применять на практике. И уже сталкиваясь с конкретными проблемами, возникающими в ходе практической деятельности, учащиеся снова и снова обращались к теории. Одним из первых задачу осмысления и описания метода проектов выполнил ученик Д. Дьюи В. Килпатрик в 1918 г. Он интерпретировал его как получение знаний и приобретения опыта в ходе решения практических задач и проблем в реальных жизненных ситуациях. Причем и участники проекта, например спектакля, и его зрители одинаково выполняли проект, получая удовольствие от этого в равной степени.

Однако данная концепция подверглась критике, в том числе со стороны самого Д. Дьюи именно в отношении ориентации на полную самостоятельность обучающихся. Он заявлял, что методы обучения должны основываться на научном познании и педагогическом опыте. С точки зрения Д. Дьюи, проект должен быть совместной деятельностью преподавателя и учащихся, в ходе которого педагог побуждает своего ученика совершить ментальные действия, что обогатит его личный опыт и способствует получению знаний.

В данный момент метод проектов относится к технологиям XXI в. и умение

пользоваться этой методикой свидетельствует о высокой квалификации педагога. Если мы говорим о методе проектов как о педагогической технологии, то нужно обозначить, что она включает в себя совокупность поисковых, исследовательских, креативных и проблемных методов.

Необходимо рассматривать сам проект как метод, который подразумевает именно совокупность учебно-познавательных способов, которые дают возможность решения проблемы в результате самостоятельной учебно-познавательной деятельности с представлением итоговых результатов.

Обратимся к существующим классификациям проектной деятельности.

Одной из наиболее популярных среди российских источников является классификация Е. С. Полат [7], предложившей разделять проектную деятельность следующим образом:

1) по характеру доминирующей при реализации проекта деятельности: исследовательская (проект-исследование), творческая (креативный проект), ролевая (проект-игра), практико-ориентированная (прикладной проект), информационная (ознакомительный проект);

2) по предметно-содержательной области: либо монопроект, либо межпредметный проект, который граничит сразу с несколькими областями;

3) по количеству участвующих в проекте лиц: индивидуальные, парные или групповые проекты;

4) по характеру контактов проекты можно разделить на внутришкольные, региональные и международные;

5) по характеру координации проекты разделяются на содержащие явную (жесткую) и неявную (скрытую) координацию;

6) по продолжительности: краткосрочный (проводится за несколько занятий), среднесрочный (рассчитан на период от 1 до 6 месяцев) и долгосрочный (более полугодом) [7].

Обратимся к этапам работы над проектом. Проект характеризуется четкой структурированностью, чаще всего выделяют три этапа: подготовительный, основной и заключительный. Е. С. Полат разделяет работу над проектом на следующие этапы:

1. Представление ситуаций, позволяющих выявить проблематику по теме исследования.

2. Выдвижение гипотез с целью решения выявленных проблем, включая детальное обсуждение каждой гипотезы.

3. Дискуссия относительно выбора способа подтверждения или опровержения вышеобозначенных гипотез с привлечением различных информационных ресурсов и источников, оформление результатов деятельности.

4. Групповая работа по поиску материала в пользу подтверждения гипотезы.

5. Защита проектов каждой из групп [7].

С точки зрения М. И. Муминовой, Ю. У. Мамадалиевой и С. П. Ахмедовой [5], проектная технология позволяет обеспечить механизм самоопределения студента в ситуациях учебной и иной деятельности, способствует развитию общекультурной и информационной компетентности.

По мнению отечественного психолога и педагога А. И. Савенкова, исследовательское поведение провоцирует психическая потребность в поисковой активности в условиях неопределенной ситуации. Поэтому он называет исследовательскую деятельность «особым видом интеллектуально-творческой деятельности, который появляется вследствие работы механизмов поисковой активности на основании исследовательского поведения» [8, с. 14–27].

Существует мнение, что исследовательская деятельность может являться компонентом проекта. Е. С. Полат подчеркивает, что она направлена не только на достижение результата, имеющего практическую ценность или применение, но и организацию процесса по его

достижению. В рамках проектной деятельности зачастую приходится прибегать к исследованиям. Также педагог обращает внимание на требование к использованию метода проектов, что проявляется в выборе разрабатываемой проблемы, которая должна быть не только творческой и волнующей обучающегося лично, но и значимой в исследовательском плане, требующей использования исследовательского поиска и исследовательских методов для ее решения [6].

Формирование ключевых компетенций в рамках нашего учебного процесса осуществляется с помощью проектной деятельности в процессе проведения занятий по дисциплине «Технология организации самостоятельной работы» со студентами 1 курса факультета иностранных языков. В исследовании приняли участие 215 студентов 1 курса, из них 86 человек обучаются по направлению подготовки «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение (английский и немецкий языки, английский и китайский языки)», 129 человек обучаются по направлению подготовки «Педагогическое образование» (английский язык) и «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»: английский и немецкий языки, английский и французский языки, английский и испанский языки, китайский и английский языки, немецкий и английский языки.

Курс состоит из 2 лекционных и 9 практических занятий. На момент проведения исследования в группах прошли лекции и 7 практических занятий.

В начале семестра до начала работы студентам всех направлений были предложены вопросы анкеты, ориентированные на выявление степени сформированности их ключевых компетенций и отношения к проектной деятельности.

1. Есть ли у вас интерес к иностранному языку? 85 % студентов (183 обучающихся) ответили на данный вопрос

положительно, 15 % (32 обучающихся) ответили, что иностранный язык им не интересен.

2. Для чего вы изучаете иностранный язык? 38 % студентов (82 обучающихся) отметили, что иностранный язык они изучают для получения зачета/экзамена; 31 % студентов (67 человек) интересуются языками, 23 % студентов (49 человек) ответили, что они изучают язык для общения с носителями языка, в том числе в поездках. 62 % студентов (133 человека) выбрали сразу два пункта анкеты, отмечая, что иностранный язык нужен им для чтения зарубежных книг, журналов и веб-сайтов, а также пригодится в будущей профессии. 38 % студентов (82 человека) ответили, что иностранный язык необходим им для получения более престижной работы в будущем. Среди анкетированных были студенты, которые дописали в анкете, что иностранный язык им нужен для того, чтобы эмигрировать из страны. Число таких студентов составило 11 % (24 человека).

3. Где может вам пригодиться иностранный язык? 15 % студентов (32 человека) ответили, что данный язык им необходим, чтобы стать высококвалифицированным специалистом; 31 % студентов (67 человек) считают, что язык пригодится для чтения литературы по специальности, 54 % (116 студентов) отмечают, что иностранный язык им необходим для собственного развития; 62 % студентов (133 человека) уверены, что язык необходим для профессиональной деятельности педагога, переводчика.

4. Знакома ли вам проектная деятельность? Все участники анкетирования положительно ответили на данный вопрос (100%, 215 студентов).

5. Занимались ли вы проектной деятельностью на занятиях по иностранному языку ранее? 32 % (69 человек) подтвердили наличие опыта проектной деятельности.

6. Хотели бы вы выполнить проект? 144 студентов (67 %) проявили желание реализовать проект на уроке иностранного языка, 26 студентов (12 %) ответили отрицательно, 45 студентов (21 %) ответили, что хотели бы участвовать в проекте при условии, что их этому научат.

Согласно результатам анкетирования можно сделать следующие выводы.

Несмотря на наличие у обучающихся интереса к иностранному языку, познавательные и личные мотивы недостаточно развиты. Студенты изучают иностранный язык исходя из своих потребностей, которые превосходят мотивы долга и ответственности. Профессиональные и познавательные мотивы выступают в роли движущей силы познаний студентов, которая влияет на интеллектуальное развитие личностей обучающихся. Проект рассматривается нами в том числе как средство формирования ключевых компетенций обучающихся, которые проявляют интерес к данной форме организации работы на занятиях.

Из классификации проектов, выделенной Е. С. Полат [6], по доминирующему виду деятельности для данной работы актуальными являются информационный и творческий проекты. Информационный проект предполагает сбор информации из определенных источников, ее анализ и обобщение для дальнейшего представления аудитории. Под творческим проектом понимается спонтанно возникшая деятельность, которая тем не менее предполагает наличие результатов.

По признаку предметно-содержательной области обучающиеся будут работать над межпредметными проектами, т. е. в рамках предмета «Технология организации самостоятельной работы» с привлечением дисциплины «Иностранный язык», но для эффективной реализации проектов обучаю-

щимися будут требоваться предметные компетенции.

По характеру координации проекты в рамках данной работы будут с открытой координацией, когда преподаватель организует и направляет деятельность обучающихся, но полноправным участником не является.

По характеру контактов проекты будут являться внутренними, в пределах одного факультета. По количеству участников студенческие проекты будут индивидуальными и парными.

Проекты будут средними по степени продолжительности, поскольку они реализуются в течение семестра. Поскольку на презентацию проектов отводится 2 последних занятия, то подготовительная работа начинается уже с первой пары и продолжается до момента завершения проекта.

Согласно классификации ключевых компетенций А. Хуторского [10], рассмотрим, какие виды подготовительной работы обучающихся на занятиях ориентированы на формирование и развитие ключевых компетенций.

1. Ценностно-смысловая компетенция формируется с помощью следующих видов деятельности на занятиях по «Технологии организации самостоятельной работы студентов»: работа над педагогическими кейсами (подбор материала, анализ ситуации, ее оценивание с разных позиций); работа над созданием модели собственной будущей профессии по технологии «Фишбоун»: выбор личностных качеств, ориентированных на будущую профессию, оценивание наличия этих качеств; оценивание позиции утверждающей и опровергающей стороны в процессе проведения дебатов с позиции мировоззренческой и педагогической.

2. Общекультурная компетенция – формируется с помощью работы над видеокейсами: студентам предлагается самостоятельно выбрать фрагмент

художественного фильма, содержащий проблемную ситуацию, и именно выбор фильма иллюстрирует способность ориентироваться в национальной культуре и общечеловеческой, в умении представлять ценности духовно-нравственного характера, в умении представлять как бытовые ситуации с их проблематикой и путями решения, так и обозначать проблематику культурно-досуговой сферы.

3. Учебно-познавательная компетенция формируется с помощью определения перспективных целей образовательной деятельности (работа с детьми, получение профессии, получение диплома) и ближайших целей (успешная сдача сессии, участие в научных мероприятиях и т. д.); каждое задание предполагает его разбор и оценивание, зачем оно дано: в частности, презентация статьи по проблематике самостоятельной работы позволяет обучающемуся оценить навыки собственной учебно-познавательной деятельности, в том числе – навыки продуктивной деятельности (добывание знаний из реальности), составление кейса с привлечением собственного опыта также способствует формированию навыков продуктивной деятельности; анализ кейса и предложение собственного решения проблемы способствует развитию приемов продуктивной деятельности в нестандартных ситуациях; технология «мозговой штурм», используемая на занятиях как элемент дебатов, развивает способности решать задачи с применением эвристического метода.

4. Информационная компетенция развивается в результате самостоятельного поиска информации по обозначенной проблеме: в частности, подготовка к дебатам предполагает готовность одной группы к получению информации при помощи реальных объектов (телевизор и пр.) и информационных технологий (аудио- и видеоресурсы, электронная

почта, СМИ, интернет). У обучающихся формируется умение самостоятельно искать, анализировать и отбирать информацию, организовывать, преобразовывать и передавать ее слушателям, исходя из тематики дебатов, наличия убедительных аргументов, их логической последовательности, умение выделять аспекты проблемы и представлять факты, способствующие убедительному представлению точки зрения команды.

5. Коммуникативная компетенция на занятиях формируется в процессе общения участников групп друг с другом, в умении выстраивать бесконфликтную коммуникацию на занятии, в умении излагать собственную позицию в дебатах, не оскорбляя и не унижая словесно соперников; презентация кейсов на английском языке позволяет активизировать знание языка, в том числе и у тех студентов, для которых английский является вторым. Социальные роли в коллективе определяются в процессе проведения мини-дебатов (выбор спикеров), в процессе групповой работы с кейсами (как правило, в группе самостоятельно определяют, кто будет представлять позицию группы).

6. Социально-трудовая компетенция формируется в том числе и при работе с кейсами, содержащими описание социальных проблем, проблем, связанных с привлечением специалистов ювенальной юстиции, проблем гражданско-правового характера и т. д. В профессиональном самоопределении особенно помогают кейсы педагогического характера (ролевые комментарии кейса: с позиции ученика, учителя, родителей), работа над выделением проблем, связанных с профессиональной деятельностью педагога и предложение путей их решения.

7. Компетенция личностного самосовершенствования связана с разного рода заданиями, но в большей степени – с подготовкой и презентацией про-

ектов. Именно этот заключительный вид задания позволяет определить, насколько масштабны проблемы проекта, ориентированы они на частную ситуацию (укрепление отношений в группе, в семье) или глобальную проблему (экология, развитие образования). В дебатах эта компетенция также развивается, так как студенты осуществляют эмоциональную саморегуляцию в процессе группового взаимодействия и отстаивания собственной позиции, в процессе публичной презентации проекта.

Стоит отметить специфику двух направлений подготовки, выявленную в процессе работы с разными группами студентов. Студенты направления подготовки «Лингвистика» менее ориентированы на групповое взаимодействие, их проекты часто связаны не с будущей профессиональной деятельностью, а с локальными проблемами: раздельный сбор мусора в НГПУ, создание клуба по интересам (клуб поэзии, клуб пожилых людей). Проблематика проектов студентов направления «Педагогическое образование» в большей степени связана с отношениями внутри семьи и проблемами психологической помощи детям и их родителям, с проблемами социального характера: сбор средств для организации приютов для бездомных на базе НГПУ, создание службы волонтерской помощи, создание театральной студии для детей, реализация бесплатной подготовки по английскому языку в системе дополнительного образования и т. д.

Таким образом, организованная проектная деятельность студентов факультета иностранных языков способствует формированию их ключевых компетенций и будет продолжена в рамках учебного процесса и данного исследования.

Список литературы

1. *Залецкая С. Е.* Создание проектно-исследовательской среды для формирования ключевых компетенций учащихся [Электронный ресурс]: методическое пособие. – URL: <https://infourok.ru/sozdanie-proektnoissledovatel'skoy-sredi-dlya-formirovaniya-klyuchevih-kompetenci-uchaschihsya-3719451.html> (дата обращения: 11.04.2020).
2. *Костина Е. А.* Профессиональная компетентность учителя иностранного языка: учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 87 с.
3. *Костина Е. А.* Социокультурная компетенция учителя иностранного языка: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – 87 с.
4. *Лайфа И. И.* Цели обучения иностранным языкам на современном этапе // Мир языка и межкультурная коммуникация: материалы международной научно-практической конференции (Барнаул, 16–17 мая 2001 г.): [в 2 ч.]. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2001. – Ч. 1. – С. 193–195.
5. *Муминова М. И., Мамадалиева Ю. У., Ахмедова С. П.* Formation of key competences in English language lessons [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2018. – № 50 (236). – С. 355–356. – URL: <https://moluch.ru/archive/236/54913/> (дата обращения: 28.11.2020).
6. *Полат Е. С.* Метод проектов [Электронный ресурс] // Вопросы интернет-образования. – 2001. – № 1. – URL: https://web.archive.org/web/20080503101731/http://vio.fio.ru/vio_01/Articl_e_0_1.htm (дата обращения: 25.12.2020).
7. *Полат Е. С.* Метод проектов на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10. – URL: <http://schools.keldysh.ru/labmro/lib/polat3.htm> (дата обращения: 22.12.2020).
8. *Савенков А. И.* Психологические основы исследовательского подхода к обучению. – М.: Просвещение, 2006. – 434 с.
9. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 17.09.2020).
10. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.
11. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

УДК 372.881.1

Макаренко Лидия Александровна

старший преподаватель кафедры китайского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, makarenkolidia@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ ИЕРОГЛИФА КАК ЯЗЫКОВОГО ЗНАКА

В статье автор анализирует понятие языкового знака, выделение иероглифа в качестве языкового знака в китайском языке и его специфику, влияние особенностей иероглифа как языкового знака на процесс обучения китайскому языку. Статья ориентирована на изучающих китайский язык как иностранный.

Ключевые слова: китайский язык, иероглиф, языковой знак, методика преподавания китайского языка.

Makarenko Lidia Alexandrovna

*Senior Lecturer of the Chinese Department, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia, makarenkolidia@gmail.com*

SPECIFIC FEATURES OF THE CHINESE CHARACTERS ASSIMILATION AS A LANGUAGE SIGN

In the paper the author analyses the concept of the language sign, specific features of the Chinese characters assimilation as a language sign and the way these features are reflected in studying the Chinese language. The article will be interesting for students studying the Chinese as a foreign language.

Keywords: the Chinese language, character, language sign, methods of teaching Chinese.

Обучение иностранным языкам предполагает изучение языковых аспектов (фонетика, лексика, грамматика) и видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо). В процессе коммуникации все виды речевой деятельности взаимодействуют, поэтому их необходимо изучать во взаимосвязи.

Основоположником разделения языка и речи был Фердинанд де Соссюр, определивший язык как систему знаков, выражающих понятия [8, с. 23]. Языковой знак – это двусторонняя единица, связывающая понятие (обобщенный, схематичный образ предмета в сознании) и акустический образ (звуковой идеальный эквивалент звука в сознании). Такая связь бывает естественной (высокая мотивированность) и установленной людьми (низкая мотивированность). Отдельные знаки объединяются в систему, в которой они могут быть противопоставлены друг другу.

В отличие от Соссюра, описывающего языковой знак как сочетание двух компонентов, существующих только в сознании человека, в семиологии существуют теории, учитывающие реальный объект, описываемый языком. Эти теории иллюстрируют природу знака в виде геометрической фигуры (чаще всего треугольника). В качестве примера можно привести треугольники Г. Фреге и Ч. Пирса [3, с. 102].

Также необходимо упомянуть, что данным языковым явлениям свойствен-

на асимметрия, т. е. отсутствие точного соответствия между означаемыми и означающими. Так, одному означающему могут соответствовать несколько означаемых (полисемия, омонимия), а одному означаемому – несколько означающих (синонимия). При этом сам знак не изменяется, поскольку трансформируется лишь одна его сторона.

Сложность изучения китайского языка, несмотря на его упрощение в XX в., неоспорима. Одной из причин появления трудностей является иероглифическая письменность, а точнее общее количество иероглифов и их структура.

В целом, невзирая на систему письма, до середины XX в. в методике преподавания изучение письменной речи было ограничено, что делало ее лишь вспомогательным средством обучения чтению и говорению. Соответственно, письмо и письменная речь были представлены в методике преподавания иностранных языков в основном как «оптическое средство отражения звуковой стороны языка», несмотря на то что они, наряду с аудированием, говорением, чтением и переводом, выделяются в качестве деятельности общения [1, с. 56]. Л. К. Мазунова выделила методологические и методические причины сложившейся ситуации. К методологическим причинам были отнесены: узость общенаучного подхода к письму как методической категории; неадекватность методологии, используемой для

исследования письма и, соответственно, искусственное сужение объекта до письма как процесса, формально-языковой системы, результата деятельности или технического умения; неразработанность методической теории письма как межнаучного синтеза частных теорий письма. Методические причины включают в себя: использование письма во вспомогательной роли; неразработанность методической структуры письма как основы для овладения его основными функциями; недостаточное исследование связи письма с говорением, аудированием и чтением; отсутствие системы обучения письму как самостоятельному виду речевой деятельности; отсутствие инструментальных программ и учебных пособий по теории и практике обучения письменной речи; отсутствие в учебных планах нормативов учебного времени на реализацию процесса обучения письму; необходимость специальной подготовки преподавателей для осуществления обучения письма в языковом вузе [6].

Необходимо отметить, что анализируемые системы преподавания письма и письменной речи иностранного языка все же ориентированы на языки с буквенной письменностью, при том что существуют и другие, например иероглифическая (китайский язык). Лю Бисон указывает на то, что языки индоевропейской группы, особенно английский, оказали влияние на методику преподавания иностранных языков (переводческий метод, прямой метод, аудиолингвальный метод, функциональный подход и др.), тогда как в связи с большими различиями между китайским языком и индоевропейскими языками не все методы подходят для преподавания китайского языка [15, с. 13]. Поэтому необходимо проанализировать особенности иероглифики в преподавании письма и письменной речи.

Преподавание иероглифики является одним из самых важных, но одновре-

менно и сложных разделов китайского языка как иностранного и исследований, касающихся его преподавания. В основном проблемы запоминания иероглифики наблюдаются в течение первых двух лет изучения китайского языка, позже у учащихся вырабатываются новые модели мышления, наблюдается экономное запоминание иероглифов, их воспроизведение и узнавание.

Следует уточнить, что сложность усвоения иероглифической письменности связана не только с количеством или сложностью иероглифов, но и с несопадением графической системы родного и изучаемого языка (фонографической и иероглифической системы письма). Указанная интерференция вызывает затруднения при овладении новым графическим кодом и приводит к тому, что обучающийся-иностранец воспринимает иероглифы как дополнение и дублирование транскрипции [2, с. 184].

Между тем с позиции методики изучения иероглифики также подразумевает формирование начертательных навыков, умений письменной речи, лексических навыков, а также умений зрительного восприятия информации [5, с. 134; 7, с. 248]. Изучение письма также подразделяется на этапы овладения техникой письма и письменной речью. В то же время в учебном процессе следует учитывать специфику иероглифики как системы письма и, соответственно, иероглифа как языкового знака [4, с. 63].

В китайском языке, в отличие от основных единиц других языков, имеющих ряд языковых знаков (фонема, морфема, слово, предложение), за основную единицу языкового знака принимается иероглиф. Иероглиф как языковой знак имеет ряд особенностей, связанных с синтактикой, семантикой и прагматикой.

Синтактика как раздел семиотики рассматривает знак с позиции его

структуры. С точки зрения структуры иероглифический знак содержит в себе три больших ступени: черты, графемы и, собственно, иероглифы. Иероглиф, в отличие от фонографического письма, сводится к квадрату и занимает одинаковое количество места независимо от количества черт и сложности структуры (к примеру, иероглифы «八» и «龍»). Следует также отметить, что специфика формы иероглифа создает целый зрительный образ, что позволяет распознать внешние различия иероглифов, лучше обрабатывается зрительной памятью человека [9, с. 325].

Семантика связана с особенностями чтения и значения знака. Чтение иероглифа отличается от чтения аналогичных языковых знаков в фонографической письменности, поскольку в иероглифической письменности знак соответствует одному слогу, в фонографической – фонеме [14, с. 130]. В фонографической письменности присутствует несколько десятков букв, в иероглифической – 1300–1400 фонетиков (независимо от количества фонем в звуке, в одном иероглифе используется один фонетический символ, показывающий полное чтение знака, а не его часть; более того, фонетические элемент присутствует только в фоноидеограммах, в остальных группах отсутствуют элементы, отвечающие за чтение). Благодаря независимости знака от его означающего иероглиф имеет ряд вариантов произношения в зависимости от диалекта или даже языка говорящего (ранее иероглифику китайского языка заимствовали корейцы, вьетнамцы, японцы), что является уникальным среди письменностей. Как следствие иероглиф как тип письменности легко приспособляется к изменениям, однако при этом обладает высокой степенью энтропии. Энтропия китайского иероглифа, рассчитанная с точки зрения теории информации, составляет почти

десять бит, это почти в два раза больше, чем в письменности других языков [9, с. 64].

Что касается значения иероглифа, то связь семантики и формы иероглифа сильнее, чем в фонографическом типе письменности. Указанная связь бывает всесторонней (значение раскрывается через иероглиф целиком), однако чаще всего за значение отвечает ключевая графема. Следует также учестькратно большее влияние этимологии и большую мотивированность иероглифической письменности.

Прагматика языкового знака изучает связь между иероглифом и использующим его человеком. Игнорирование прагматического аспекта семиотики приводит к тому, что учащиеся, овладевая языковыми структурами, не всегда соотносят их с конкретной коммуникативной задачей в определенной ситуации. Следует отметить, что характерными чертами произношения современных иероглифов является развитая омофония (в отличие от фонографического письма омофоны записываются разными иероглифами) и омография (омографичный иероглиф вне контекста прочесть с уверенностью невозможно), что приводит к снижению эффективности и точности распознавания чтения иероглифа до 54 % [12, с. 211]. Еще одной характерной особенностью современной иероглифики является многозначность иероглифов – как правило, большинство частоупотребляемых иероглифов многозначные, исключение составляет ряд базовых понятий [13, с. 76].

Указанные особенности иероглифа как языкового знака повлияли на процесс обучения иероглифике. Так, специфика структуры и интерференция с фонографической письменностью, а также большое количество современных иероглифов китайского языка усложняют их узнавание, запоминание

и написание. Однако отбор частотной и сочетаемой лексики (согласно исследованиям Чжоу Югуана на 1000 наиболее частоупотребляемых иероглифов приходится понимание 90 % текста), а также ее систематизированное и осознанное изучение отчасти нивелирует трудности обучения, связанные со сложностью структуры иероглифа [16, с. 186]. Следует также отметить, что семиотические особенности иероглифа (черты и структура иероглифов концентрированы, занимают мало места и плотно расположены в тексте, заметна индивидуальность знаков, высокая степень догадки при чтении) способствуют большей скорости чтения и ввода знаков, также они занимают меньше места [6, с. 48]. За одинаковый промежуток времени объем информации, получаемый через иероглифы, больше.

Китайская письменность выделяется не только высокой практической ценностью, но и выдающейся эстетической функцией. Культурные особенности Китая оказали большое влияние на язык. Во время формирования китайской письменности учитывалось влияние политических, этических, религиозных, художественных и прочих культурных внешних факторов, делая их элементами традиционной китайской культуры.

В процессе обучения китайскому языку в изучение иероглифики входит овладение написанием, чтением и использованием иероглифов на практике, что требует в том числе и понимания системных и структурных закономерностей языковых знаков китайского языка. На начальном этапе следует сформировать у учащихся представление об иероглифике как о рациональной системе письма, акцентировать внимание на осознанном запоминании иероглифа и его элементов, для чего необходимо разъяснять особенности, присущие иероглифике как системе письменности, в сравнении с письменностью родного языка.

Таким образом, в соответствии с теорией Ф. де Соссюра понятия «язык» и «речь» противопоставляются друг другу, что находит отражение, например, в изучении языковых аспектов и видов речевой деятельности.

Сложность изучения китайского языка, помимо всего прочего, определяется его специфическим языковым знаком – иероглифом, а точнее несопадением графического кода родного и изучаемого языка. К данным отличиям относятся: означаемым знаком в иероглифическом письме являются понятия и идеи (по Гельбу, слово или слог), что увеличивает количество знаков и их вариативность; форма иероглифа сводится к квадрату; структура иероглифов концентрирована, они занимают мало места и плотно расположены в тексте; индивидуальность знаков и создание цельного зрительного образа способствует лучшей обработке зрительной памятью человека; чтение иероглифа не складывается из букв; форма иероглифа в отличие от его чтения устойчива, помогает преодолеть временные и пространственные различия; иероглиф обладает высокой степенью энтропии; иероглифы имеют высокую степень мотивированности; в иероглифической письменности велико влияние этимологии и др [10; 11, с. 120–145].

Указанные особенности иероглифа как языкового знака повлияли на процесс обучения иероглифике (более сложное, по сравнению с фонографической письменностью, узнавание, запоминание и написание; большая скорость чтения и ввода знаков; концентрированное расположение на письме; большой объем информации; влияние культуры носителей языка). В процессе обучения китайскому языку в изучение иероглифики входит овладение написанием, чтением и использованием иероглифов на практике, что требует понимания системных и структурных закономерностей

стей языковых знаков китайского языка. На начальном этапе следует сформировать у учащихся представления об иероглифике как о рациональной системе письма, акцентировать внимание на осознанном запоминании иероглифа и его элементов, поэтому нужно разъяснять присущие иероглифике как системе письменности особенности

в сравнении с письменностью родного языка. По сравнению с фонографической системой письменности, иероглифическая более сложна и ее изучение, как правило, становится основной трудностью при обучении иностранцев, не включенных в иероглифическую культурную среду.

Список литературы

1. *Амирова Т. А.* К истории и теории графемки. – М.: Наука, 1977. – 191 с.
2. *Задорожных Д. П.* Методика преподавания китайской иероглифической письменности // Вестник наук Сибири. – 2014. – № 1 (11). – С. 182–187.
3. *Золян С. Т.* О модальном измерении языкового знака: семантическая теория Г. Фреге и ее возможное расширение // Вопросы языкознания. – 2014. – № 3. – С. 96–111.
4. *Карасева К. В.* Важность понимания двухкомпонентности знака для эффективного овладения иероглификой // Китаеведение в белорусском образовательном пространстве: сборник научных материалов международного научно-практического семинара (Гродно, 29 января 2008 г.). – Минск: Республиканский институт высшей школы, 2009. – С. 58–64.
5. *Королевич Н. В., Ковалева Ю. Ю.* К вопросу об обучении знаниям и навыкам китайского иероглифического письма на начальном этапе // Коммуникативные аспекты языка и культуры: сборник статей 6 международной научно-практической конференции. – Ч. 1. – Томск: Изд-во ТПУ, 2007. – С. 130–136.
6. *Мазунова Л. К.* Теория и модель системного овладения культурой иноязычного письма // Электронный журнал «Исследовано в России». – 2004. – С. 2492–2514.
7. *Соболева Ж. С., Раубо К. В.* К вопросу формирования лингвокультурно-логической компетенции у будущих учителей китайского языка // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2017. – № 11. – С. 247–250.
8. *Соссюр Ф. де.* Курс общей лингвистики / пер. с фр. А. М. Сухотина; под ред. и с примеч. Р. И. Шор. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
9. *The Oxford Handbook Of Chinese linguistics / edited by William S-Y. Wang, Chaofen Sun.* – Oxford University Press, 2015. – 765 p.
10. *樊明亚.* 从符号学看看汉字特征 // 上饶师专学报。 – 1990。 – № 1。 – 第 48 – 50 页。(Фан Минья. Особенности иероглифики с позиции семиотики // Лингвистика. – 1990. – № 1. – С. 48–50.)
11. *汉字教程 / 张静贤, 梁彦民, 赵雪编者。* – 北京: 北京语言大学出版社, 2012。 – 174 页。(Учебник по иероглифике на китайском языке / под ред. Чжан Цзиньсянь, Лян Яньмин, Чжао Сюе. – Пекин: Изд-во Пекинского лингвистического университета, 2012. – 174 с.)
12. *李大遂.* 从汉语的两个特点谈必须切实重视汉字教学 // 北京大学学报。 – 1998年。 – 3。 – 第 38–39 页。(Ли Дасуи. Иероглифику китайского языка следует изучать исходя из двух особенностей китайского языка // Журнал Пекинского университета. – 1998. – № 3. – С. 38–39.)
13. *李大遂.* 简明实用汉字学 / 李大遂编著。 – 3版。 – 北京: 北京大学出版社, 2013。 – 225 页。(Ли Дасуи. Обучение практическому использованию иероглифики / гл. ред. Ли Дасуи. – 3 изд. – Пекин: Изд-во Пекинского университета, 2013. – 225 с.)
14. *卢福波.* 试论汉语教学中字、词、语、句的内在联系。 – 北京: 北京语言大学出版社, 2004。 – 168 页。(Лу Фубо. Внутренние связи между словом, речью и предложением в преподавании китайского языка. – Пекин: Изд-во Пекинского лингвистического университета, 2004. – 168 с.)

15. 吕 必松。汉字与汉字教学研究论文选 // 北京大学学报。 – 1999年。 – № 3 – 第 13–14 页。(Люй Бисон. Обзор научно-исследовательских работ об особенностях иероглифики и ее преподавания // Журнал Пекинского университета. – 1999. – № 3. – С. 13–14.)

16. 周 有光。汉字和文化问题。 – 辽宁: 辽宁人民出版社, 2000。 – 231 页。(Чжоу Югуан. Вопросы иероглифики и культуры. – Ляонин: Народное издательство Ляонина, 2000. – 231 с.)

УДК 811.581

Макаренко Лидия Александровна

старший преподаватель кафедры китайского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, makarenkolidia@gmail.com

Соболева Жанна Сергеевна

старший преподаватель кафедры китайского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, chisto_janna@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИЕРОГЛИФИКЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье анализируются особенности преподавания иероглифики китайского языка в педагогическом вузе. Выделяются такие закономерности, как педагогизация учебного процесса, недостаточно четко сформированные требования для различных профилей обучения, отсутствие деления учебников по профилям обучения; выделение большего количества часов и разделение процесса изучения китайского языка на несколько предметов с учетом межпредметной координации; выделение времени на самостоятельное обучение и формирование автономности учащихся. Статья ориентирована на изучающих китайский язык как иностранный.

Ключевые слова: китайский язык, иероглиф, методика преподавания китайского языка, профессионально-ориентированное обучение.

Makarenko Lidia Alexandrovna

Senior Lecturer of the Chinese Department, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, makarenkolidia@gmail.com

Soboleva Zhanna Sergeevna

Senior Lecturer of the Chinese Department, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, chisto_janna@mail.ru

SPECIFIC FEATURES OF THE CHINESE CHARACTERS TEACHING SYSTEM IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY

In the paper the author analyses specific features of the Chinese characters teaching system in pedagogical university. The author emphasizes such trends as pedagogy of educational process, requirements for various training profiles are not well understood, lack of separation of textbooks by the training profile, allocation of more hours and division of Chinese language learning into several subjects, taking into account inter-subject coordination; allocation of time for independent study and formation of students independence. Article will be interesting for students studying Chinese language as a foreign.

Keywords: Chinese language, character, methods of teaching Chinese, professional-centered education.

Основной целью изучения любого иностранного языка является овладение учащимися навыками говорения, письменной речи, аудирования, чтения. Формирование навыков чтения и письма невозможно без овладения письменностью данного языка, соответственно, обучение иероглифике является неотъемлемой частью учебного процесса при изучении китайского языка.

Преподавание иероглифики является одним из самых важных, но одновременно и сложных разделов китайского языка как иностранного и исследований, касающихся его преподавания. В основном проблемы запоминания иероглифики наблюдаются в течение первых двух лет изучения китайского языка, позже у учащихся вырабатываются новые модели мышления, наблюдается экономное запоминание иероглифов, их воспроизведение и узнавание [8, с. 3].

Одной из целей изучения китайских иероглифов является правильное понимание языковых знаков китайского языка, их системных и структурных закономерностей [9, с. 18]. Соответственно, необходимо сформировать у учащихся представления об иероглифике как о рациональной системе письма, несмотря на отличия от фонографической письменности.

Иероглиф как языковой знак и процесс его изучения подчиняется ряду закономерностей, на базе которых формируется система принципов обучения иероглифике китайского языка как первооснова, закономерность, согласно которой должна функционировать и развиваться система обучения предмету [5, с. 139].

В. И. Загвязинский, говоря о профессиональном образовании, в качестве ключевого выделяет принцип профессиональной направленности занятий, т. е. учет будущей специальности и профессиональных интересов учащихся на занятиях по языку (в данном случае

педагогизация процесса обучения иероглифике) [7, с. 83]. Отечественные методисты (Н. И. Алмазова, И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Р. К. Миньяр-Белоручев, Г. В. Рогова, К. И. Саломатов, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова, Е. А. Тарева, С. Ф. Шатилов, А. Н. Щукин и др.) также рассматривают вопрос профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в педагогических вузах в качестве одного из приоритетных.

Изучение иностранного языка имеет свою специфику, связанную с профилем обучения. Однако большинство студентов после окончания университета недостаточно готовы к профессиональной деятельности. Таким образом, владение выпускниками педагогического вуза иностранным языком на должном уровне не является гарантией владения языком на высоком уровне их будущими учениками.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования сформулированы основные требования к подготовке специалистов по различным образовательным программам, в том числе и по направлению «Педагогическое образование». По итогам обучения студент должен овладеть теоретическими знаниями, а также практическими навыками и умениями по преподаваемому предмету, сформировать творческий подход к будущей профессии, быть готов к саморазвитию и самосовершенствованию. Профессиональный стандарт требует от преподавателя иностранных языков знания предмета и программы обучения, умения планировать, проводить уроки, анализировать их эффективность (проводить самоанализ урока), объективно оценивать знания учеников, владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки уроков, владеть подходами к обучению, позволяющими включать в образовательный

процесс всех учеников, владеть ИКТ-компетенциями.

Определение содержания профессионально-методической подготовки предполагает как минимум выбор подхода к обучению, набора значимых умений, функциональных единиц методической деятельности в курсе базовой дисциплины, компонентов содержания методической подготовки.

Целью профессионально-методической подготовки будущего учителя иностранного языка является владение студентом на достаточно высоком уровне коммуникативно-культурными и методическими умениями, развитие которых предполагается одновременно на занятиях по практике речи иностранного языка, на лекционных, семинарских занятиях по методике преподавания иностранного языка, при выполнении курсовых работ и в процессе педагогических практик.

Следование принципу профессиональной направленности изучения иероглифики китайского языка у студентов-педагогов подразумевает специфический отбор учебного материала, более детальное объяснение системы иероглифики и методики ее преподавания, рассчитанные на формирование профессиональной компетенции учащихся.

В содержании обучения одним из ключевых факторов является отбор учебного материала, а точнее, принципы и критерии данного отбора. Э. Г. Азимов определяет отбор материала как выбор лексических единиц, грамматических форм и структур, правил их употребления, фонетического и страноведческого материала в соответствии с этапом и профилем обучения [1, с. 54]. Важно учитывать специфику обучения и в связи с этим объем материала, приоритет видов формируемой деятельности [10, с. 79; 16, с. 172].

Согласно типологии компонентов содержания обучения Г. В. Роговой [11],

иероглифику (а точнее, языковые знания, т. е. объяснение системы иероглифики, отобранный иероглифический минимум и необходимый для его изучения минимум графем, а также черты и правила каллиграфии) можно включить в лингвистический компонент содержания обучения китайскому языку [7, с. 153]. Если студентам-филологам необходимо лишь научиться читать, писать и использовать иероглифы, то будущим педагогам следует знать особенности объясняемых ими иероглифов (почему так читаются, почему так пишутся, почему так используются и пр.).

Отбор лингвистического компонента содержания обучения китайскому языку должен отвечать принципам отбора содержания, т. е. необходимости и достаточности содержания для достижения поставленной цели обучения, а также доступности содержания обучения для его усвоения, что адаптирует материал к возрасту и специальности обучающихся. Следует также ориентироваться на частотность и сочетаемость разбираемых иероглифов, поскольку, согласно исследованиям Чжоу Югуана, на основании анализа частотности иероглифов выведшего коэффициент снижения полезности, на 1000 иероглифов приходится 90 % текста, на 2400 – 99 %, 3800 – 99,9 %, 5200 – 99,99 %, а на 6600 – 99,999 % [17, с. 186].

Опираясь на работы А. Я. Шера «Что нужно знать о китайской письменности», Е. Е. Жуковой «Грамматология китайской письменности», «Учебник по иероглифике (на китайском языке)» под ред. Чжан Цзиньсянь [6; 12; 14] и принцип профессионально-ориентированного обучения, мы считаем, что содержание языкового материала, объясняющего систему иероглифической письменности студентам педагогического вуза, должно включать:

– особенности функционирования системы иероглифического письма и ее отличия от фонографической;

– структуру иероглифа (черты и порядок их написания, графемы, ключи и фонетики); композицию иероглифов, подразделение на простые и сложные; различие по способам создания и взаимосвязь указанных способов с методами изучения письменности;

– правила каллиграфии, чтения и письма;

– систему произношения, связь формы иероглифа с его произношением, системы поиска в словаре;

– связь формы иероглифа с его значением, особенности китайской культуры, отраженные в иероглифах.

Помимо специфического отбора учебного материала, более детального объяснения системы иероглифики, необходимо акцентировать внимание студентов на методах преподавания иероглифики, следует выделить один или несколько методов запоминания иероглифов.

В преподавании иероглифики китайского языка как иностранного, в отличие от преподавания его как родного, изначально доминирует механическое запоминание иероглифов путем многократного прописывания, соответственно преподавание иероглифики в основном учитывает графическую сторону иероглифа с упором на порядок черт. В России подобная традиция сложилась с первых исследователей китайского языка, уже в XIX в. В. П. Васильев использовал анализ иероглифов через их форму в работах «Анализ китайских иероглифов», «Элементы китайской письменности» и «Графическая система китайских иероглифов» [3; 4].

Прописывание иероглифов как основной метод их запоминания имеет большое количество сторонников и противников. Основным аргументом в защиту является то, что без постоянного прописывания иероглифов они быстро переходят в пассивный словарный запас. Но данный метод отнимает очень много времени и задействует только

механическую память, результат обучения ограничится навыком относительно правильно писать иероглифы.

При этом отсутствуют методы, основывающиеся на анализе иероглифов и его структуры, рекомендованные китайскими специалистами для преподавания иероглифики китайского языка как иностранного: изучение иероглифов по составляющим (устный разбор иероглифа по графемам напоминает студентам, не относящимся к иероглифической культуре, разбор слова по буквам, что делает возможным обучение с опорой на родной язык), изучение иероглифов, основанное на логическом обосновании (позволяет студентам выучить составные элементы иероглифов и ускорить их изучение с помощью запоминания смысла), изучение иероглифа по составляющим (также позволяет студентам выучить составные элементы иероглифов, их функции; развить языковую догадку) [13, с. 66; 15, с. 186]. Следует разобрать со студентами указанные выше методы запоминания иероглифов и использовать подходящий к ситуации и разбираемому виду иероглифов. Возможны также отсылки к этимологии, семантике иероглифа и изменению его значений.

Однако особенности обучения иероглифики китайского языка в педагогическом вузе не ограничиваются педагогизацией учебного процесса. Следует также отметить, что в РФ до сих пор отсутствует единая программа, всесторонне регламентирующая обучение китайскому языку, в том числе и по направлению «Педагогическое образование», в связи с чем недостаточно четко сформированы требования к учебному процессу, в том числе и при обучении иероглифике. Отсутствует также деление учебников по профилям обучения.

Следует также учесть, что изучение китайского языка в педагогическом вузе подразумевает выделение большего

количества часов и деление его на несколько предметов (например, общий курс, грамматика и фонетика). Необходимо учитывать межпредметную координацию при согласовании тем различных дисциплин для исключения их дублирования и формирования в сознании учащегося целостного восприятия изучаемого предмета. В аспекте изучения иероглифики необходимо определиться, будет ли подача иероглифики соответствовать лексике основного курса или она будет осуществляться согласно принципам функционирования самой системы письма, будет ли контроль письма осуществляться исключительно на курсе иероглифики или обоих курсах и т. д.

При этом, несмотря на большее количество часов, высока концентрация нового материала на начальном периоде, поэтому следует закладывать время на самостоятельное обучение. Н. В. Баграмова обращает внимание на противоречие между ограниченным учебным временем и объемом изучаемой информации, что актуально и при изучении письменности китайского языка (ограничение учебного времени, большой объем языкового материала на начальном этапе обучения, высокая степень межъязыковой интерференции) [2, с. 124]. Из-за высокой интенсивности обучения, непонимания части информации и от-

сутствия активности у учащихся также снижается мотивация. Следует отвести значительную часть времени на самостоятельную работу и сформировать автономность учащихся.

Таким образом, обучение иероглифике как неотъемлемой части учебного процесса при изучении китайского языка в педагогическом вузе подчиняется ряду закономерностей, на базе которых формируется система принципов обучения, в том числе принцип профессиональной направленности занятий, т. е. педагогизация процесса обучения иероглифике – специфический отбор учебного материала, более детальное объяснение системы иероглифики и методики ее преподавания, рассчитанные на формирование профессиональной компетенции учащихся. Помимо педагогизации учебного процесса следует отметить недостаточно четко сформулированные требования к учебному процессу при различных профилях обучения, отсутствует деление учебников по профилям обучения; выделение большего количества часов и разделение процесса изучения китайского языка на несколько предметов с учетом межпредметной координации; выделение времени на самостоятельное обучение и формирование автономности учащихся.

Список литературы

1. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. *Баграмова Н. В., Селиванова М. В.* Место и роль принципов обучения в процессе овладения иностранным языком // Проблемы современной филологии и лингводидактики: сборник научных трудов / отв. ред. Ю. В. Еремин, А. Т. Краснов. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. – С. 122–127.
3. *Васильев В. П.* Анализ китайских иероглифов. Ч. 2. Элементы китайской письменности. – СПб.: Печатня А. Григорьева, 1884. – 110 с.
4. *Васильев В. П.* Графическая система китайских иероглифов. Опыт первого русско-китайского словаря. – СПб.: Литография Н. Тиблена и К° (Н. Неклюдова), 1867. – 484 с.
5. *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие. – 6-е изд. – М.: Академия, 2009. – 333 с.
6. *Жукова Е. Е.* Грамматология китайской письменности. – М.: Восточная книга, 2014. – 144 с.

7. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация: учебное пособие. – М.: Академия, 2008. – 192 с.
8. Латидус Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. – М.: Высшая школа, 1986. – 143 с.
9. Лю Цзюань. Китайский иероглиф как языковой знак // Иностранные языки в высшей школе. – 2012. – № 1 (20). – С. 99–103.
10. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку. – М.: Просвещение, 1990. – 223 с.
11. Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. – М.: Просвещение, 1998. – 232 с.
12. Шер А. Я. Что нужно знать о китайской письменности. – М.: Наука, 1968. – 211 с.
13. Ho Cheong Lam. A Critical Analysis of the Various Ways of Teaching Chinese Characters // Electronic Journal of Foreign Language Teaching. – 2011. – Vol. 8. – № 1. – P. 57–70.
14. 汉字教程 / 张静贤, 梁彦民, 赵雪编者。 – 北京: 北京语言大学出版社, 2012。 – 174 页。(Учебник по иероглифике на китайском языке / под ред. Чжан Цзиньсянь, Лян Яньмин, Чжао Сюе. – Пекин: Изд-во Пекинского лингвистического университета, 2012. – 174 с.)
15. 樊明亚。从符号学看看汉字特征 // 上饶师专学报。 – 1990。 – № 1。 – 第 48–50 页。(Фан Минья. Особенности иероглифики с позиции семиотики // Лингвистика. – 1990. – № 1. – С. 48–50.)
16. 李大遂。简明实用汉字学 / 李大遂编著。 – 3版。 – 北京: 北京大学出版社, 2013。 – 225 页。(Ли Дасуи. Обучение практическому использованию иероглифики / гл. ред. Ли Дасуи. – 3 изд. – Пекин: Изд-во Пекинского университета, 2013. – 225 с.)
17. 周有光。汉字和文化问题。 – 辽宁: 辽宁人民出版社, 2000。 – 231 页。(Чжоу Югуан. Вопросы иероглифики и культуры. – Ляонин: Народное издательство Ляонина, 2000. – 231 с.)

УДК 372.881.111.1

Микута Ирина Владимировна

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры романо-германской филологии, Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, Новосибирск, Россия, irinamikouta@gmail.com

Телешова Раиса Ивановна

кандидат филологических наук, доцент, доктор наук Тулонского университета (Франция); заведующий кафедрой французского и немецкого языков, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, raissa.telechova@gmail.com

Курак Галина Владимировна

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры романо-германской филологии, Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, Новосибирск, Россия, galina.kurak@gmail.com

**ВНЕДРЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА
В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

В статье определяются аутентичные коммуникативно-значимые ситуации, реализация которых делает обучающегося активным и мотивированным участником процесса обучения, анализируются выявленные ситуации в учебных комплексах французских и российских изданий, которые наиболее часто используются для обучения в российских вузах. Учет дея-

тельность подхода позволяет организовать образовательный процесс, направленный на формирование у обучающихся умений и навыков аутентичного профессионального общения, что дает им возможность грамотно и адекватно строить общение в симулятивных упражнениях и в реальной жизни.

Ключевые слова: деятельностный подход, французский язык, активные методы обучения, учебные комплексы, коммуникативная ситуация.

Mikuta Irina Vladimirovna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology of the Humanitarian Institute, Novosibirsk National Research University, Novosibirsk, Russia, irinamikouta@gmail.com

Teleshova Raisa Ivanovna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Ph. D. of the Tulon University (France); the Head of the French and German Department, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, raissa.telechova@gmail.com

Kurak Galina Vladimirovna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology of the Humanitarian Institute, Novosibirsk National Research University, Novosibirsk, Russia, galina.kurak@gmail.com

IMPLEMENTATION OF AN ACTIVITY-BASED APPROACH IN THE PRACTICE OF TEACHING FRENCH LANGUAGE IN UNIVERSITY

The article identifies authentic communicatively significant situations, the implementation of which makes the student an active and motivated participant in the process of learning French, and also analyzes the identified situations in educational complexes of French and Russian publications, which are most often used to teach students in Russian universities. Taking into account the activity-based approach allows organizing the educational process aimed at developing students' skills and abilities of authentic professional communication, which gives students the opportunity to competently and adequately build communication in simulation exercises.

Keywords: activity-based approach, French language, active teaching methods, educational complexes, communicative situation.

Современный стремительный прогресс требует обучения творческому мышлению и подготовки специалистов, способных самостоятельно решать новые задачи в различных областях, а также активно участвовать в развитии экономики, науки и культуры. Однако анализ сложившейся ситуации в образовании позволяет утверждать, что «существует разрыв между содержанием и процессом обучения в вузе и потребностями общества» [3, с. 140]. Более радикально на эту тему высказалась О. В. Щербакова: «В настоящее время становится очевидным тот факт, что

обычные, строго контролируемые преподавателем занятия больше не соответствуют способам мышления и поведения обучающихся, а также требованиям и целям в рамках современной методики преподавания иностранных языков. Современных молодых людей больше не устраивает привычная прежде роль пассивных получателей инструкций и наставлений. Им необходимо живое занятие, максимально приближенное к их будущей профессиональной деятельности» [8, с. 92].

Знание иностранных языков является составной частью фундаментальной

подготовки современного специалиста. В процессе изучения нового языкового материала обучающиеся должны четко понимать, каким образом и в каких ситуациях они смогут применять данный материал в процессе общения на иностранном языке [2]. Заблаговременное информирование обучающихся о практической направленности заданий является необходимым условием успешности занятия на иностранном языке. Личностно-значимые ситуации, репрезентирующие возможные фрагменты повседневной действительности, позволяют обучающимся практиковать язык (повторить словарный запас или выучить новые лексико-грамматические явления) в соответствии с их коммуникативными запросами. Использование практико-ориентируемых заданий, направленных на решение совместных задач, усиливает эффективность занятий по иностранному языку, в частности, при продуцировании устной речи [11]. Качественная подготовка обучающихся обеспечивается использованием активных методов обучения, направленных на развитие индивидуальных способностей.

К активным методам обучения относят проблемное обучение, разбор конкретных профессиональных ситуаций, деловые игры, требующие активной мыслительной деятельности и содействующие развитию у обучающихся способностей к творческому мышлению [3; 5; 9; 11; 12]. В данном контексте активные методы обучения не противостоят деятельностному подходу, описываемому в настоящей статье, поскольку он также опирается на проблемное обучение, деловые игры и разбор конкретных профессиональных ситуаций. Однако подобный подход предполагает и создание любых, не только профессиональных ситуаций.

Особое внимание деятельностному подходу уделил французский исследо-

ватель К. Пюрен. Он считает, что европейская дидактика зиждется на коммуникативном подходе, базируясь на понятии взаимодействия через понятие совместного действия, в то время как межкультурный подход базируется на выработке совместной культуры через коллективную деятельность [12]. С точки зрения К. Пюрена, деятельностный подход состоит, прежде всего, в том, что он рассматривает изучающего язык как социальную личность, выполняющую задачи (не только лингвистические) при определенных обстоятельствах и условиях, в конкретной области деятельности.

Авторы данной статьи считают, что необходимо подготавливать обучающихся к действиям в определенных аутентичных ситуациях, для решения которых коммуниканты должны совершить необходимые языковые действия. Этой же точки зрения придерживаются многие исследователи. Так, Н. П. Зубарева, А. В. Муха, Н. И. Федосеева [4] считают, что «обучение должно быть направлено не на освоение обучающимися как можно большего объема знаний, а на формирование профессиональной компетентности, под которой подразумевается способность действовать в ситуации неопределенности» [4, с. 261]. По мнению М. Бирама и М. Вагнер, обучение иностранному языку – это в первую очередь формирование у обучающегося умений и навыков использования языковых и культурных знаний в иноязычной языковой среде [9].

Именно симуляция аутентичной ситуации [7], требующей совершения языковых действий, а стало быть, и знаний определенной лексики, может быть создана в рамках деятельностного подхода. Любая аутентичная ситуация предполагает наличие нескольких участников общения [2; 10]. Столкновение представителей разных культур может ос-

ложнить акт коммуникации. Принцип коммуникативности позволяет максимально приблизить процесс обучения к реальному общению во всех видах речевой деятельности.

Коммуникативные ситуации формируют мотив деятельности, поэтому их включение в процесс обучения иностранному языку делает извлечение информации из текстов более целенаправленным, что обеспечивает и возможность ее использования при последующем порождении собственных. Таким образом, считаем принципы аутентичности языкового материала и коммуникативности основополагающими в организации учебной деятельности.

А. В. Щепилова, анализируя учебную литературу по французскому языку с учетом межкультурного подхода, отмечает, что учебник для обозначенной образовательной ситуации должен предоставить пользователю возможность осознавать и интерпретировать иноязычную картину мира, переосмысливать родную культуру и строить на этой основе коммуникацию с представителями иного лингвосоциума [3]. Автор, акцентируя внимание на организации оценивания степени сформированности межкультурной профессиональной компетенции обучающихся, поясняет также, что «согласно деятельностному подходу формы деятельности в процессе обучения и в ходе контроля должны коррелировать между собой и быть адекватными задачам, которые предстоит решать выпускникам в их будущей профессиональной деятельности» [3, с. 182]. Придерживаемся мнения о том, что успешность речевого общения в реальных ситуациях во многом определяется «умением осуществлять речевое общение в реальных ситуациях, в соответствии с нормами поведения и речевого этикета, принятыми в данном сообществе» [6, с. 184].

Под коммуникативной ситуацией нами понимается «такой набор характеристик ситуативного контекста, который определяет формирование процесса общения, вызывая необходимость обращения к речи как средству разрешения проблемной ситуации действительности, и оказывает непосредственное влияние на развитие данного процесса» [1, с. 4].

На начальном этапе (уровень А) преобладающими сферами коммуникации являются повседневная сфера (личностное общение) и социально-общественная в ее «туристическом» плане (сделать покупки в магазине, воспользоваться общественным транспортом, прочитать вывески, спросить, как пройти и т. п.). На последующих этапах происходит как расширение спектра ситуаций в рамках данных сфер (например, взаимодействие с администрацией, банками), так и добавление новых сфер общения, таких как образовательная и профессиональная.

В связи с переходом к деятельностному подходу в обучении иностранным языкам, переносом акцента с обучающей деятельности преподавателя на самостоятельную продуктивную деятельность обучающегося [1], необходимостью формирования у них умений эффективно действовать в поликультурной среде изменяются требования, которым должен соответствовать современный учебный комплекс по иностранному языку. Он должен не только знакомить обучающегося с лингвистической системой иностранного языка и сообщать некоторые сведения страноведческого характера, но в первую очередь обучать действовать в ситуациях, с которыми может столкнуться обучающийся в иноязычной среде. Для уровней А1–А2 это будут ситуации повседневной жизни: заказ еды в ресторане или кафе, покупка товаров в магазине, путешествие на транспорте, звонок по телефону и т. п.

Как показали результаты анализа учебных комплексов по французскому языку для начинающих уровня А1–А2 (2007–2012 гг.), по которым в течение многих лет занимаются обучающиеся Новосибирского государственного университета и Новосибирского государственного педагогического университета (Le français.ru А1, Le français.ru А2, Edito А1, Edito А2, Alter Ego А1, Alter Ego А2, Echo А1, Echo А2), многие распространенные ситуации повседневной жизни не нашли в них своего отражения, в частности, такие ситуации, как покупка сим-карты и выбор соответствующего тарифного плана, аренда автомобиля, понимание объявлений в аэропорту или на вокзале, покупка билета на поезд или метро в автомате. Поскольку существующие учебные комплексы французского языка не содержат исчерпывающей информации по каждой коммуникативной ситуации, то задача сформировать у обучающегося необходимые лингвистические, прагматические и социокультурные компетенции, а также

снабдить его соответствующими энциклопедическими знаниями о быте, о реалиях повседневной жизни страны изучаемого языка выпадает на преподавателя, который может смоделировать на занятии необходимую ситуацию повседневного общения и организовать самостоятельную работу обучающихся в рамках проекта по организации путешествия по Франции [5].

Кроме анализа повседневных ситуаций, авторами было проведено исследование одной конкретной ситуации «поездка на поезде» большего количества учебных комплексов французского языка с целью определить, какие же действия в рамках данной глобальной ситуации рассматриваются в них. Результаты проведенного анализа представлены в таблице. В ней используются следующие сокращения: FR2 – Le français.ru А2, Ech1 – Echo А1, Ag1 – Agenda 1, Con2 – Connexions 2, Ten1 – Tendances 1, Ten2 – Tendances 2, Ff1 – Francofolie 1, MSM1 – Métro Saint-Michel 1.

Таблица

Отражение ситуации «поездка на поезде» в учебных комплексах французского языка для начинающих

Действия	FR2	Ech1	Ag1	Con2	Ten1	Ten2	Ff1	MSM1
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>
Покупка билета у кассира	+	+	–	–	–	–	+	+
Резервирование билета по телефону	–	–	+	–	–	–	–	–
Решение проблем, возникших во время поездки	–	–	–	+	+	–	+	–
Описание маршрута	–	–	–	–	–	+	–	–
Прослушивание объявлений в поезде	–	–	–	–	–	–	+	–
Прослушивание объявлений на вокзале	–	–	–	–	–	–	+	–
Покупка билета по интернету	–	–	–	–	–	–	–	–
Покупка билета в автомате	–	–	–	–	–	–	–	–
Компостирование билета	–	–	–	–	–	–	–	–

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Сдача и получение багажа в камере хранения	–	–	–	–	–	–	–	–
Досмотр багажа	–	–	–	–	–	–	–	–

Как видно из таблицы, достаточно популярная ситуация «путешествие на поезде» не находит подробного описания в большинстве учебных комплексов. Учебные комплексы *Le Français. ru 1, Essentiel 1–2, Déclis 1, Extra 1, Francofolie 2, Métro Saint-Michel 2, Nickel 1, Nouvel Espaces 1, Le nouveau Rond-Point 1–2, Tandem 2, Le nouveau taxi 1, Tout va bien 1–2, Campus 1–2, Connexions 1, Edito A1–A2, Alter Ego+ A1–A2, Echo A2*, которые также были нами проанализированы, вообще не включили в свой тематический перечень железнодорожную тематику. Такие ситуации, как «покупка билета по интернету», «компостирование билета», «сдача и получение багажа в камере хранения», не отраженные ни в одном учебнике, показывают, что современные реалии, требующие при обучении деятельностного подхода, к сожалению, проигнорированы авторами учебников.

После проведения подготовительного этапа, описанного нами в статье [7], авторы переходят к основному этапу, который включает в себя следующие компоненты:

1) информацию о системе железных дорог Франции (в виде презентаций, сделанных студентами с привлечением аудио- и видеоматериалов);

2) компостирование билета (во Франции в некоторых случаях компостирование билета обязательно, в некоторых не нужно); обсуждение возможных ситуаций с предоставлением фото компостеров на нескольких вокзалах Франции;

3) изучение реального билета, полученного либо у кассира, либо в автомате, а также электронного билета (работа в группах);

4) покупка билета на поезд в автомате (домашняя работа с последующим обсуждением всех этапов покупки с привлечением фото экрана автомата на различных стадиях покупки билета), можно воспользоваться рекомендациями с сайтов для русских путешественников, где приводятся подробные инструкции пользования автоматами по продаже билетов;

5) покупка билета на поезд у кассира (стандартный диалог с кассиром);

6) покупка билета по интернету (использовать аутентичный сайт *SNCF*) с прохождением всех этапов, кроме оплаты билета;

7) прослушивание объявлений на вокзале.

На заключительном этапе рекомендуем:

- подвести итог изученного материала;
- сравнить особенности железнодорожного путешествия в России и во Франции;
- разыграть без подготовки ситуации, которые могут возникнуть во время путешествия.

Примерами таких ситуаций могут послужить следующие задачи, которые постоянно возникают у путешественников: решать проблемы, возникшие во время поездки (диалоги на разные казусы, например, продано 2 билета на одно место, а все обозримые места заняты; сосед поставил чемодан так, что нет возможности сидеть комфортно; сосед заснул у вас на плече и т. п.); описать маршрут (диалог между друзьями или родными, например, если поездка с пересадками и надо перейти на другой путь, а ваш поезд опаздывает с привлечением аудио- и видеоматериалов); опи-

сать вокзал и его службы (ситуации: что увидел на вокзале во время 2-часового ожидания поезда: на вокзале ремонт, все указатели недействительны, пассажир спрашивает о местонахождении различных служб у других пассажиров; описать процедуры сдачи и получения багажа в камере хранения (диалог с приемщиком багажа).

Ситуация «железнодорожное путешествие» была выбрана авторами статьи не случайно, потому что она традиционно изучается на первых уровнях обучения иностранному языку, а также потому, что позволяет отработать многочисленные элементарные навыки в полезной и перспективной симуляции общения. Однако ситуации, проекты, ролевые игры, отвечающие современным требованиям методики преподавания в связи с актуализацией деятельностного подхода, редко находят свое отражение в учебных комплексах. Переход к деятельностному подходу при изучении иностранного языка требует изменения современных учебных комплексов.

На занятиях при симуляции необхо-

димо задействовать как можно больше аутентичных материалов (расписания поездов на разных направлениях, электронные билеты, посадочные талоны, аудио- и видеозаписи объявлений на вокзале и в поездах, фото- и видеоматериалы о структуре вокзалов). Использование подобных визуальных материалов делает любой вид речевой деятельности более предметным, создавая тем самым иллюзию аутентичности и способствуя симуляции реального общения. Авторы статьи убеждены, что использование заданий, основанных на учете деятельностного подхода, позволяет не только диверсифицировать аудиторную и самостоятельную работу, но и вызывает дополнительную заинтересованность и мотивацию обучающихся, так как выполнение таких заданий направлено на формирование элементов аутентичного профессионального общения. Проигрывание на занятиях типичных ситуаций, сообщение обучающемуся социокультурной информации способно существенно снизить тревожность в ситуации реального общения.

Список литературы

1. *Анциферова О. В.* Коммуникативно-речевая ситуация как основа развития умений в говорении при обучении РКИ (1 сертификационный уровень) [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2005. – 20 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/kommunikativno-recheyaya-situatsiya-kak-osnova-razvitiya-umenii-v-govorenii-pri-obuchenii-rki/read> (дата обращения: 10.04.2020).
2. *Курак Г. В., Телешова Р. И., Микута И. В.* Формирование мультикультурной личности студентов посредством обучения французскому языку на разных уровнях сложности // *Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков.* – 2018. – № 12. – С. 72–78.
3. *Диалог культур. Культура диалога: Человек и новые социогуманитарные ценности: коллективная монография / отв. ред. Л. Г. Викулова, Е. Г. Тарева.* – М.: НЕОЛИТ, 2017. – 424 с.
4. *Зубарева Н. П., Муха А. В., Федосеева Н. И.* Роль проектного метода при реализации компетентностного подхода в высшей школе // *Гуманитарные и социальные науки.* – 2019. – № 2. – С. 259–266.
5. *Микута И. В.* Использование метода проектов на практических занятиях по французскому языку // *Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков.* – 2013. – № 7. – С. 108–111.
6. *Микута И. В., Телешова Р. И., Курак Г. В.* Маршрутная карта определения коммуникативных ситуаций в обучении французскому языку в вузе // *Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков.* – 2020. – Т. 14. – С. 182–188.

7. *Телешова Р. И., Курак Г. В., Микута И. В.* Обучение французскому языку в высшей школе через культурно-ориентированную деятельность // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 7. – С. 42–49.

8. *ЩербакOVA О. В.* К вопросу об особенностях обучения иностранному языку в рамках деятельностно-ориентированного подхода студентов неязыковых факультетов вузов // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – № 8 (197). – С. 92–97.

9. *Byram M., Wagner M.* Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue // Foreign language Annals. – 2018. – Vol. 51. – P. 140–151.

10. *Gavrilyuk O. A., Tareva E. G., Lakhno A. V.* Investigating the association between university teachers' professional autonomy and their innovation performance // Pedagogika. – 2019. – Т. 133, № 1. – С. 128–148.

11. *Maasin-Ceballos M. J., Ceballos R. F.* Learner-Centered Approaches: Their Effect on the Oral Fluency of Students [Электронный ресурс] // Journal of Language and Education. – 2018. – № 1 (13). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/learner-centered-approaches-their-effect-on-the-oral-fluency-of-students> (дата обращения: 05.03.2020).

12. *Puren Ch.* L'actualité de l'approche communicative dans le cadre de la mise en œuvre de la perspective actionnelle: une affaire de construction située et finalisée [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018f> (дата обращения: 15.02.2020).

УДК 37.016:811.111

Нуриева Наиля Сунгатовна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры Л2 «Английский язык для приборостроительных специальностей», Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет), Москва, Россия, nurieva-n@yandex.ru

Николаева Наталья Николаевна

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры Л2 «Английский язык для приборостроительных специальностей», Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет), Москва, Россия, nnn55n73@mail.ru

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье обоснована необходимость гуманизации высшего профессионального образования средствами социальных дисциплин. Показаны возможности использования текстов художественной литературы классических американских авторов в обучении английскому языку студентов экономических направлений подготовки.

Ключевые слова: гуманизация, текст, художественная литература, профессиональное образование, лингвокультурологическая компетенция, духовно-эстетическое воспитание.

Nurieva Nailya Sungatovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Linguistics, Subdepartment of English Language for Instrument-Making Specialities, Bauman Moscow State Technical University (National Research University), Moscow, Russia, nurieva-n@yandex.ru

Nikolaeva Natalja Nikolaevna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Linguistics, Subdepartment of English Language for Instrument-Making Specialities, Bauman Moscow State Technical University (National Research University), Moscow, Russia, nnn55n73@mail.ru

**FICTION LITERATURE FOR EFL CLASS
IN PROFESSIONAL EDUCATION**

The article substantiates the necessity to introduce humanization features into the higher professional education by means of social disciplines. It shows the possibilities of using the texts of fiction by classical American authors in teaching English to students majoring in Economics.

Keywords: humanization, text, fiction literature, professional education, linguistic and cultural competence, aesthetic education.

Обеспечение компетентного подхода в повышении качества образования является одним из приоритетных направлений российской системы образования сегодня. Оно может быть реализовано благодаря слиянию традиционных и новых подходов обучения в соответствии с требованиями современного момента. Интенсивный научно-технический прогресс, обеспечивающий высокий уровень жизни общества, может оказывать негативное влияние на образование, проявляющееся в его дегуманизации и дегуманитаризации [7; 10]. В настоящее время в научной литературе активно рассматриваются сущностные характеристики гуманизации образования на уровне высшей школы и основные требования его организации в соответствии с условиями в контексте информационного общества [9].

Решение задачи профессиональной подготовки студентов опосредованно обеспечивается методом научного познания прикладных дисциплин. Важнейшее значение приобретает такой характер деятельности вузов, при котором «становится очевидной тенденция к усилению гуманитарной состав-

ляющей при подготовке специалистов по программам высшего образования на фоне усиливающегося технократического подхода...» [3, с. 43]. Отсюда – повышение роли социально-гуманитарных дисциплин, одной из которых является «Иностранный язык».

Цель данной работы – изучение возможностей аугментации рабочих программ текстами художественной литературы при организации профессионального обучения иностранным языкам студентов экономических направлений подготовки.

Учебная дисциплина «Иностранный язык» способствует формированию у обучаемых таких компетенций, как способность запоминать, анализировать и осуществлять коммуникацию в письменной и устной форме. Названные компетенции необходимы для успешной реализации профессиональных целей.

Качество образовательной деятельности зависит от качества учебной и методической деятельности. Создание определенных условий и обеспечение дидактическими материалами являются объективными условиями реализации высокого уровня образования.

Однако менее заметной особенностью образовательной деятельности остается объективно существующее условие, определяемое как психологическая готовность студентов. Она определяется уровнем общей интеллектуальной подготовки студентов, их эстетическим и этическим отношением к окружающей действительности. Эти компоненты мы рассматриваем как психологические условия успешности в реализации академической деятельности студентов. В такой постановке вопроса мы опираемся на исследования российских ученых (Т. В. Борзова, Л. А. Мосунова) о том, что причиной оскудения внутреннего мира личности является неспособность современной молодежи к смысловому чтению. Мнение психологов относительно необходимости «полноценного восприятия литературы и искусства, связанной с развитием ценностно-смысловой сферы личности» имеет научное обоснование [6, с. 3]. Эта проблема охватывает важнейшие вопросы духовно-эстетического воспитания, ибо способность понимать художественную литературу как направление искусства служит условием формирования личности. Более того, обучение языку средствами художественной литературы способствует развитию речи, которая образует систему языковой способности обучаемого «в единстве с развитием личности (ее интеллектуальной, эмоциональной, волевой сфер)» [1, с. 3].

Главной составляющей среды обучения являются аудиторские занятия, которые при правильном учебно-методическом обеспечении имеют первостепенное значение в использовании материалов гуманитарной направленности [2]. Наряду с аудиторской работой большая роль отводится реализации основной философии вузовского обучения – формированию у студентов навыка самостоятельной работы и стремления к самообразованию. Повышение

культуры самостоятельной работы личности, реализация идей гуманизма (здоровьесбережение одна из них) являются актуальными направлениями образовательной политики. Способность к самостоятельной подготовке предполагает такие качества обучаемых, как умение принимать действия, необходимые для осуществления учебной деятельности в отношении дисциплины «Иностранные языки», умение применять определенные стратегии в самостоятельной учебной деятельности и способности к выполнению учебной подготовки средствами соответствующих материалов. Таким образом, обращение к оригинальной художественной литературе как способу профессионального обучения студентов неязыковых вузов мы рассматриваем возможным в названных учебных средах. Однако значимость и эффективность среды обучения студентов определяется личностью преподавателя: его профессиональной и лингвокультурологической компетенциями [5; 11].

Для работы со студентами экономических направлений подготовки нами предлагается рассмотрение рассказов американских писателей, произведения которых вошли в антологию американского юмора. Несмотря на комичность ситуаций, в которой оказываются их герои, авторами реализована основная идея, что ведущая роль в экономическом пространстве любого общества отведена человеку. Придерживаясь хронологической составляющей в текстотеку художественного чтения можно включить следующие рассказы известных авторов классической американской литературы: *The Celebrated Jumping Frog of Calaveras* («Знаменитая скачущая лягушка из Калавераса»), *How I Edited an Agricultural Paper* («Как я редактировал сельскохозяйственную газету»), *Information wanted* («Нужна информация») Марка Твена (1835–1910);

Diddling Considered As One of the Exact Sciences («Надувательство как точная наука») Эдгара Аллана По (1808–1849); *Confessions of a Humorist* («Исповедь юмориста») О. Генри (1862–1910); *Preface to a Volume of Poetry* («Поэтический преискуртант») Дона Маркиза (1878–1937); *How to tell a Butler, and other Etiquette* («Этикет, или как отличить дворецкого от джентльмена») Уилла Роджерса (1879–1935); *The season of Saratoga* («Как выиграть на скачках») Фрэнка Салливана (1892–1976); *On Millionaires* («О миллионерах») Майка Куина (1906–1947) и др.

Анализ данных произведений позволяет выявить актуальность научных проблем, одна из которых – роль человека в экономическом развитии современного общества. Американские юмористы переосмыслиют, вышучивают то, что является аксиомой и неопровержимым здравым смыслом. Смешные, незатейливые истории, происходящие с рядовыми американцами, героями рассказов, говорят о естественных человеческих потребностях, которые являются выражением проблем экономики, таких как необходимость инноваций, повышение роли не вещественных факторов экономического развития, связанными с психическими свойствами человека, растущие потребности самого человека как ключевого фактора производства и другие проблемы.

В качестве примера аугментации рабочих программ текстами художественной литературы рассмотрим рассказ Марка Твена *Information wanted* («Нужна информация») [12]. События происходят на острове Сент-Томас (крупнейший из американских Виргинских островов). Предпринимательские попытки дядюшки автора (Марка Твена) приобрести остров как инвестирование средств для дальнейшего получения прибыли терпят неудачу из-за отсутствия аналитических и профес-

сиональных знаний о возможных рисках и методах их защиты в достижении бизнес-целей. Рассказ наполнен юмором великого писателя, воплощенном в богатом языковом лексико-грамматическом корпусе. Приведем фрагмент, композиционно представляющий экспозицию рассказа (дальнейшие примеры приведены из данного источника) [12].

It is an uncle of mine that wants to know. He is an industrious man and well disposed, and wants **to make a living** in an honest, humble way, but more especially he wants to be quiet. He wishes to settle down, and be quiet and unostentatious. He has been to the new island St. Thomas, but he says he thinks things are unsettled there. He went there early with an attache of the State Department, who was sent down with **money to pay for the island**. My uncle had his money in the same box, and so when they went ashore, getting **a receipt**, the sailors broke open the box and took all the money, not making any distinction between **government money**, which was **legitimate money** to be stolen, and my uncle's, which was his own **private property**, and should have been respected. But he came home and got some more and went back. And then he took the fever. There are seven kinds of fever down there, you know; and, as his blood was out of order by reason of loss of sleep and general wear and tear of mind, he failed to cure the first fever, and then somehow he got the other six. He is not a kind of man that enjoys fevers, though he is well meaning and always does what he thinks is right, and so he was a good deal annoyed when it appeared he was going to die.

С грамматической точки зрения данный текст может служить примером изучения видо-временных форм, которые, казалось бы, не вызывают трудностей (Present Simple, Present Perfect, Past Simple). Однако это мнение может быть обманчивым, ибо мы наблюдаем рамку времен редкого сочетания

Present Simple и Past Simple в одном контексте. Аутентичный текст изобилует сложными грамматическими явлениями, такими как причастие (*getting a receipt; not making any distinction, annoyed, well disposed*), действительные и страдательные формы инфинитива и инфинитивные конструкции (*to be stolen, failed to cure, it appeared he was going to die*); видо-временные формы в страдательном залоге (*was sent, was a good deal annoyed*), модальные глаголы со сложными формами инфинитива (*should have been respected*); согласование времен (*but he says he thinks things are unsettled there*) и далее по тексту (*He only said, in his patient way, that it was gone, and he wouldn't bother about trying to find out where it went to, though it was his opinion it went to Gibraltar*).

Лексика текста достаточно богата и может быть источником социокультурных знаний и способствовать обогащению эмоционально-нравственного содержания студентов. Она включает:

– термины экономического дискурса (*money to pay for the island, the same box, a receipt, government money, legitimate money, private property to invest, to start a farm, to start a brickyard, to go to law, to protect the property, to apply for a subsidy, to buy an island*);

– географические и исторические коды (*island St. Thomas, attache of the State Department, Porto Rico, Gibraltar, Alaska*);

– прилагательные положительной модальности (*industrious, well disposed, honest, humble, quiet, unostentatious*).

Данный текст предоставляет большие возможности преподавателю для разработки упражнений и заданий, направленных на формирование лингвистических и коммуникативных компетенций студентов. Алгоритм работы с художественным текстом может включать большое разнообразие упражнений по принципу от простого к сложному, начиная с лексических и лексико-грамматических упражнений и далее к коммуникативным. Последние могут включать ответы на вопросы по содержанию, пересказ, составление плана, диалогические импровизации, вопросы или аргументы для легкого анализа героев, их поступков и возникающих ситуаций с последующими выводами имплицитных авторских смыслов, а главное – впечатлений и эмоций, вызванных у читателей мастерством писателя. Ниже даны фрагменты некоторых видов заданий по работе с названным текстом (табл. 1) [8].

Таблица

Виды заданий

Аспекты	Виды заданий
1	2
Лексика	<p><i>Match English expressions, taken from the text (1–12) with their Russian equivalents (a–k):</i></p> <p>4. As general wear and tear of mind. – с. Из-за общего утомления. ...</p> <p>6. His main object in going to St. Thomas was to be quiet. – к. Его главной целью переехать на остров Сент-Томас было приобрести покой. ...</p>

Окончание табл.

1	2
Грамматика	<p><i>Fill in the blanks with prepositions or adverbs in the abridged sentences taken from the story. The necessary prepositions and adverbs are shown for you in the brackets. Some of them are used more than one time. Check the text:</i></p> <p>...</p> <p>5. He thought it all _____, and finally he concluded to try the low ground again. But luck appeared to be _____ him. A volcano shoved itself _____ there that night, and elevated his brickyard _____ two thousand feet _____ the air. (against; over; in; through; about)</p> <p>...</p>
Устная коммуникация	<p><i>Task I. Answer the questions on the story:</i></p> <p>...</p> <p>3. Has Mark Twain's uncle ever been to the island of St. Thomas? In what capacity does he go there for the first time?</p> <p>...</p> <p>5. Is he very inventive in investing money into the island? Do different disturbances destroy his intentions?</p> <p>...</p> <p>7. Why is he interested to know if the government will buy another island, called Porto Rico?</p> <p><i>Task II. Reconstruct the uncle's path in his attempt to settle down on the island in the order of appearance in the story using the adverbs (first, then, a little while later, at last, after that, in the end) where possible:</i></p> <p>...</p> <p>he invested in a mountain; he took the fever; went to St. Thomas early with an attaché of the State Department; went back there in a couple of ships of war to prospect around the coast for a safe place for a farm; started a farm; started a brickyard.</p> <p><i>Task III. Discuss the following questions with your partner. Draw the general conclusions on the subject matter and the authors message of the story:</i></p> <p>...</p> <p>3. Describing the main character, Mark Twain uses the word <i>quiet</i> several times. Read out the sentences with the word. What does the author want to highlight? In what way can the desire to be <i>quiet</i> and to be <i>a businessman</i> come together? Does it produce an additional humorous effect?</p> <p>4. The uncle is investing into the island of St. Thomas, which is one of the US Virgin islands in the Caribbean sea. But he is sure that his farm during the storm was washed off into Gibraltar. Is the future entrepreneur very good at Geography? Is it an intentional joke by Mark Twain?</p> <p>...</p>

Обобщающей формой работы могут быть задания, предварительно разработанные преподавателем и направленные на обсуждение характеров, ситуаций и событий с последующим анализом

основной идеи автора и выявления актуальности классических произведений в отражении проблем современности. Основной мишенью критики Марка Твена в рассказе является американская

политика приобретения новых земель, которая вела к разрушению идентичности обитателей островов, однако к такому выводу можно подвести студентов позднее, обсудив те проблемы, которые находятся на поверхности и передаются автором с чувством юмора, создаваемого использованием ключевых слов. Таким словом в этом рассказе является прилагательное *quiet*. Многократным его повтором автор создает юмористический эффект в передаче идеи, что предпринимательский успех подразумевает готовность работать не только по офисному графику, поскольку природа такого рода деятельности не сочетается со «спокойным образом жизни».

Таким образом, в статье рассмотрен потенциал использования текстов художественной литературы в обучении английскому языку студентов экономических специальностей. Рассмотрение лексико-грамматических особенностей текста и примеры анализа и интерпретации рассматриваются авторами статьи как возможность использования художественного дискурса при про-

фессиональном обучении иностранным языкам. Тексты художественной литературы могут представлять богатый материал для составления заданий, упражнений и аргументов дискуссий, направленных на раскрытие потенциала ценностно-смысловой сферы обучаемых и дальнейшего формирования лингвистических компетенций, коммуникативных навыков и навыков смыслового чтения как средства их профессионального развития. Такой подход рассматривается как элемент гуманитаризации профессионального образования, целью которого является повышение лингвистических знаний и общей эрудиции студентов. Одновременно такой подход рассматривается как средство гуманизации образования в целом, ибо позитивная энергия художественной литературы способствует снятию общей академической нагрузки обучаемых, что отвечает требованиям экзистенциального подхода в образовании [4].

Список литературы

1. *Архипова Е. В.* Системный подход к обучению языку и методическая система речевого развития школьников // Русский язык в школе. – 2005. – № 4. – С. 3–11.
2. *Воронцова И. И.* Метафоризация как моделирование современного коммуникативного пространства профессиональных языков // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2019. – № 3. – С. 22–31.
3. *Глузман А. В., Глузман А. А.* Технология профессионально-педагогической подготовки студентов университета: системный подход // Гуманитарные науки. – 2019. – № 1 (45). – С. 43–56.
4. *Катаева А. Г., Катаев С. Д.* Экзистенциальный подход к преподаванию и изучению иностранного языка // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2019. – № 3. – С. 79–88.
5. *Корнев А. А., Михайлова А. М.* Профессионально-коммуникативная компетенция учителя английского языка в классе: описание и развитие // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 3. – С. 16–28.
6. *Мосунова Л. А.* Структура и психологические условия развития смыслового понимания художественных текстов: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2006. – 44 с.
7. *Назарова М. А.* Гуманизация общества и гуманитаризация естественно-научного образования в условиях информационно-коммуникативной культуры: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Новосибирск, 2007. – 24 с.
8. *Нуриева Н. С.* Short Stories by the North-American Writers / Короткие рассказы Северо-американских авторов. – М.: Флинта, 2016. – 160 с.

9. Сафиева Р. З., Фалеев А. Н. О ведущих требованиях к образованию в условиях информационного общества // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2015. – № 1-7. – С. 125–128.

10. Черницкая А. Л. Гуманизация высшего образования: сущность и перспективы развития: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – М., 2008. – 24 с.

11. Kutluturk S., Yumru H. Cognitive and Metacognitive Strategy Training to Enhance Freshmen's Reading Skills // International Journal of Language and Literature. – 2017. – Vol. 5. – №. 1. – P. 7–15.

12. Twain M. Information Wanted [Электронный ресурс]. – URL: <https://americanliterature.com/author/mark-twain/short-story/information-wanted> (дата обращения: 20.10.2020).

УДК 372.881.133.1

Проценко Ольга Николаевна

*преподаватель кафедры иностранных языков,
Новосибирское высшее военное командное училище,
Новосибирск, Россия, olga_n1@ngs.ru*

ВОЗМОЖНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ЛЕКСИКЕ В ВОЕННОМ КОМАНДНОМ ВУЗЕ В РАМКАХ КУРСА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

В статье анализируется применение методов обучения профессиональной лексике на занятиях по французскому языку в военном вузе командного профиля с целью формирования общекультурной компетенции – «способности к письменной и устной деловой коммуникации, к чтению и переводу текстов по профессиональной тематике на одном из иностранных языков».

Ключевые слова: профессиональная военная лексика, лексический навык, французский язык, командный вуз, компетентностный подход.

Protsenko Olga Nikolaevna

*Lecturer of the Department of Foreign Languages, Novosibirsk Higher Military School,
Novosibirsk, Russia, olga_n1@ngs.ru*

POSSIBLE METHODS OF TEACHING PROFESSIONAL MILITARY VOCABULARY IN THE MILITARY HIGH SCHOOL WITHIN THE FRAME OF THE COURSE “FOREIGN LANGUAGE”

The article analyzes the application of methods of teaching military professional vocabulary in French lessons in order to form general cultural competence «the ability to write and oral business communication, to read and translate texts on professional topics in one of the foreign languages» in a command-profile military university.

Keywords: professional military vocabulary, lexical skill, French, command university, competence-based approach.

Введение, постановка проблемы. Основной целью освоения учебной дисциплины «Иностранный язык» (ИЯ) курсантами является развитие иноязычной коммуникативной компетенции как составляющей профессиональной компетенции будущих военных специалистов, развитие умений и навыков общения на иностранном языке в ситуациях военно-профессиональной коммуникации, воспитание толерантности и умения с уважением относиться

к ценностям, присущим лингвокультурам других стран и народов.

Необходимость изучения ИЯ в рамках основной профессиональной образовательной программы по направлению подготовки (специальности) 56.05.04 Управление персоналом (Вооруженные Силы Российской Федерации, другие войска, воинские формирования и приравненные к ним органы Российской Федерации) обусловлена тем, что изучение иностранного языка способствует формированию профессионально значимых качеств, необходимых компетентному военному специалисту. Знание иностранного языка помогает повысить адаптационные способности будущих специалистов, предоставляет возможность получения информации на иностранном языке в сфере профессиональной деятельности.

Решение заявленной проблемы в военном командном вузе базируется на такой методологической основе как системный подход, предполагающий применение таких дидактических принципов обучения, как систематичность и последовательность обучения ИЯ; принцип прочности усвоения знаний; принцип междисциплинарности; принцип профессиональной направленности обучения. Рассматривая специфику предмета ИЯ, важно четко определить организационные формы учебного процесса, исходя из специфики подготовки будущих офицеров командного вуза. Рабочей программой учебной дисциплины ИЯ в военном командном вузе определено количество модулей и зачетных единиц; темы и разделы, компетенции и индикаторы их достижения, также предусмотрены, помимо контактной работы, такие виды работ, как самостоятельная работа, консультация, различные формы контроля (текущий, рубежный, тестирование, итоговая аттестация), которые позволяют курсантам расширить и систематизировать знания по ИЯ.

Принцип междисциплинарности предполагает интеграцию знаний из различных предметных дисциплин, в том числе относящихся к профессиональному циклу подготовки курсанта военного вуза командного профиля. Данный принцип предусматривает обязательное чередование ранее изученного языкового материала применительно к новым коммуникативным ситуациям в профессиональной сфере.

Обучение ИЯ в военном командном вузе ведется с учетом профессиональной направленности. На практических занятиях данный принцип реализуется в отборе лексического материала, тем, текстов, ориентированных на специальность с учетом профиля обучения в военном вузе: «Применение подразделений войсковой разведки», «Применение мотострелковых подразделений». В этой связи академик А. А. Вербицкий предлагает концепцию контекстного обучения и подчеркивает, что «контекстным является такое обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения – традиционных и новых – последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов» [3, с. 73]. Мы согласны с данной концепцией; опыт обучения ИЯ в военном вузе показывает, что наиболее ярко квазипрофессиональную деятельность представляет деловая игра как метод активного обучения. В аудитории военного вуза моделируются условия, содержание будущей профессиональной деятельности курсанта, задается целостный контекст его деятельности.

В исследовании мы опирались на основные идеи, определяющие тенденции развития современной образовательной парадигмы: компетентностный и коммуникативный подходы, которые выступают ведущими подходами в осуществлении профессионального

и личностного развития курсантов военных вузов командного профиля.

Обзор научной литературы по проблеме. В построении концептуальной модели компетенций, формируемых дисциплиной ИЯ в соответствии с требованиями ФГОС ВО третьего поколения [7], особое внимание акцентируется на результате образования, причем в качестве результата рассматривают способность выпускника самостоятельно применять полученные знания, умения и навыки в определенном профессиональном контексте. Согласно компетентностному подходу (Н. Хомский [9], Дж. Равен, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, А. В. Хуторской, К. Скала) обучение в военном командном вузе ориентирует курсанта не на освоение традиционных ЗУНов, а строится на постепенном усложнении заданий, на готовности курсанта использовать усвоенные знания, приобретенные навыки, способы деятельности в жизни для решения практических задач (например, применение формул речевого этикета при установлении вербального и невербального контакта с иностранным военнослужащим: обращения, знакомства, приветствия, прощания, извинения и др.). На освоении учебной программы по дисциплине ИЯ необхо-

димо за два года обучения (10 зачетных единиц) дать курсантам как обширный пласт общеупотребительной, так и профессиональной лексики и закрепить в навыках правильную грамматическую конструкцию, научить ее применять в процессе устного и письменного общения. Другими словами, необходимо в сжатые сроки сформировать лексическую, грамматическую и коммуникативную компетенции. В равной степени важными становятся не только знания и умения, но и определенные качества личности, полученный опыт, ключевые компетенции, благодаря которым выпускники военного командного вуза смогут работать в современных условиях динамично изменяющейся профессиональной жизни. Анализ ФГОС ВО, программы специалитета «Управление персоналом (Вооруженные Силы РФ, другие войска, воинские формирования и приравненные к ним органы РФ)» и Рабочей программы обучения ИЯ в военном командном вузе позволил нам выделить этапы формирования общекультурной компетенции – «способности к письменной и устной деловой коммуникации, к чтению и переводу текстов по профессиональной тематике на одном из иностранных языков» (см. табл.).

Таблица

Этапы формирования компетенции в процессе освоения основной профессиональной образовательной программы в соответствии с требованиями ФГОС ВО в военном командном вузе

Формируемая компетенция	Этапы формирования компетенции	
	Семестры обучения	
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Способность к письменной и устной деловой коммуникации, к чтению и переводу текстов по профессиональной тематике на одном из иностранных языков (ОК-8)	1 семестр	Раздел 1. <i>Формирование</i> фонетических, лексических, грамматических навыков, навыков чтения, говорения, аудирования и письма на языковом материале общего и профессионального характера

Окончание табл.

1	2	3
	2 семестр	Раздел 2. <i>Формирование</i> навыков чтения, говорения, аудирования и письма, навыков устного и письменного перевода на языковом материале военно-профессионального характера
	3 семестр	Раздел 3. <i>Развитие</i> навыков чтения, говорения, аудирования и письма, навыков устного и письменного перевода на языковом материале военно-профессионального характера
	4 семестр	Раздел 4. <i>Совершенствование</i> навыков чтения, говорения, аудирования и письма, навыков устного и письменного перевода на языковом материале военно-профессионального характера

Основным направлением современных методик является коммуникативный подход (Jack C. Richards, Theodore S. Rodgers [11], И. Л. Бим, Б. А. Лапидус, С. Ф. Шатилов Е. И. Пассов), который неразрывно связан с реализацией прагматической направленности в обучении. Принцип коммуникативной направленности при обучении курсантов военного вуза командного профиля реализуется через определение уровня активного словарного запаса будущего специалиста, необходимого ему для общения со своими коллегами, исходя из социальных ролей участников коммуникации. Коммуникативные навыки, связанные с приемом и передачей информации, формируются через воссоздание часто повторяющихся ситуаций профессионального общения. На занятиях по французскому языку в военном вузе активно применяется метод ролевых, деловых игр, который характеризуется исполнением обучающимися ролей, например, командира подразделения. Так, каждое занятие по иностранному языку начинается с рапорта на французском языке, т. е. курсант выступает в роли

командира подразделения, организатора занятия. Принцип коммуникативной направленности обучения ИЯ включает широкое применение полифункциональных упражнений, моделирование аутентичных ситуаций профессионального общения. Одно из главных отличий подхода – использование индуктивного метода обучения. То есть, отпадает необходимость в формулировании правил преподавателем: они сами постигаются обучающимся.

В современной теории и методике обучения описано более 400 методов [4, с. 107]. Существует много определенных методов обучения ИЯ. Мы придерживаемся определения, предложенного Р. К. Миньяр-Белоручевым: методом является организация процесса обучения ИЯ представленная в виде систематизированных приемов обучения [6]. Современные образовательные стандарты ориентированы на использование различных методов. Естественно, невозможно охватить все существующие методы и применить их на практике обучения, в частности, при разработке системы обучения профессиональной лек-

сике. Но и выбрать один универсальный метод также сложная проблема. Как показывает практика обучения ИЯ, выбор метода или комплекса методов определяет цель обучения ИЯ.

Методология и методы исследования. Рассмотренные выше подходы определили выбор сознательно-практического метода обучения в качестве методологической основы обучения профессиональной военной лексике курсантов военного вуза командного профиля.

В практике обучения ИЯ в образовательных учреждениях на протяжении нескольких лет в качестве одного из основных применяется сознательно-практический метод обучения иностранному языку, который традиционно на протяжении последних десятилетий считается ведущим методом обучения языкам. Пользуясь дескриптивными методами, но опираясь на теоретические положения сознательно-практического метода обучения иностранному языку, мы исследуем реализацию методических принципов сознательно-практического метода формирования лексического навыка на занятиях по иностранному языку в военном командном вузе.

В исследовании мы опирались на теоретические посылки сознательно-практического метода обучения иностранным языкам, разработанного в конце 1950-х гг. психологом Б. В. Беляевым (Е. И. Пассов, С. Ф. Шатилов, В. А. Бухбиндер, И. Л. Бим, Г. В. Рогова, Н. И. Гез, А. А. Леонтьев, П. Б. Гурвич). Данный метод имеет четкую речевую направленность обучения. Сознательно-практический метод ориентирован на осознание обучаемыми языковых форм, необходимых для овладения устной и письменной речью в процессе общения, одновременно метод является практическим, так как основным фактором обучения является речевая практика. При составлении учебного

пособия по французскому языку для курсантов НВВКУ были учтены базовые методические принципы сознательно-практического метода обучения профессиональной лексике. Изначально большое внимание было уделено отбору лексики и учебных материалов, которые соответствуют таким критериям, как аутентичность, информативность, функциональность, учет профессионально-ориентированного аспекта.

Результаты исследования. Для эффективного усвоения лексического материала и расширения словарного запаса предлагаются следующие формы работы:

- многократное чтение вслух текста, содержащего лексику, которую нужно усвоить, а также чтение ранее проработанных материалов с целью повторения слов;

- составление несложных предложений на иностранном языке с использованием новых слов (устно и письменно);

- работа над лексикой с помощью двустороннего перевода (с иностранного языка – на русский, с русского языка – на иностранный) с использованием разных способов оформления лексики (списка слов, глоссария, карточек АBBYY Lingvo);

- постоянная работа над созданием собственного словаря, используя для этого либо карточки АBBYY Lingvo, либо специальные тетради, куда помимо фраз и их перевода желательно записывать контекст, в котором фраза была употреблена;

- использование словообразовательных и семантических связей заучиваемых слов (однокоренных слов, синонимов, антонимов);

- анализ и фиксирование словообразовательных моделей (префиксы, суффиксы, сокращение, словосложение и др.).

Особое внимание уделяется изучению интернациональной лексики

и ложным друзьям переводчика (*faux amis*). Знание этой лексики не только способствует развитию языковой догадки, увеличивает словарный запас, но и расширяет кругозор, повышает общую культуру.

Формирование лексического навыка на занятиях по иностранному языку в военном командном вузе базируется на следующих методических принципах.

1. Обучение иностранному языку в военном вузе строится на устной основе. [1]. Вводный курс начинается с семантизации лексических единиц (имен собственных, числительных и др.) и отработки типовых синтаксических конструкций (команды, рапорт и др.). Поскольку боевые документы изобилуют названиями географических объектов, то особое внимание уделяется топонимам. Мы считаем целесообразно вводить данный лексический материал, поскольку он оптимизирует дальнейшую работу над текстом боевого документа, с картой на иностранном языке и позволяет избежать ошибки при передаче имен собственных.

Также почти на каждом занятии применяются упражнения на обогащение активного лексического запаса:

– упражнения на введение в активный запас частотных антропонимов (имена знаменитых исторических личностей и военачальников), этнонимов, милитарионимов (названия военных операций) [8];

– упражнения на наращивание активного запаса топонимов, в том числе курсанты изучают названия крупных городов Франции, географические названия стран, а также наименования мест, где Франция проводила и проводит военные операции.

Также особое значение придается введению аббревиатур через знаковые связи и на основе правил словообразования. Особый интерес представляют аббревиатуры, имеющие множество

расшифровок, они и становятся барьерами на пути к пониманию их значения. Так, например аббревиатура GA имеет значения: *groupe d'armées* – «группа армий», *groupe d'artillerie* – «артиллерийский дивизион».

2. Формирование новой системы отражения объективной действительности через формы иностранного языка и мышление. [2, с. 99].

Так, при изучении темы «Артиллерия» следует иметь в виду особенности, характерные для этой тематической области: термин «*pièce*» переводится как артиллерийское орудие, но может обозначать любое огневое средство: пушку, гаубицу, миномет и даже пулемет, автомат, винтовку, пистолет. Термин «*groupe*» применительно к минометным подразделениям пехоты означает отделение. В артиллерийских частях этот термин означает дивизион (т. е. войсковую единицу, соответствующую батальону в пехоте).

3. Методический принцип «обучение лексике через предложение» указывает на необходимость введения слова в контексте [2, с. 99]. Как подчеркивает французский лингвист J. Picoche [10], работа над лексическим материалом должна быть ориентирована на глагол, потому что глагол структурирует предложение и позволяет изучать существительные в различных контекстах.

Ни одна система лексических упражнений не позволит употреблять лексические единицы в речи, если они не будут использоваться в разнообразных речевых ситуациях (в конкретных профессиональных (повседневных) ситуациях, выполнение двустороннего перевода в пределах профессиональной подготовки, чтение военно-профессиональной литературы и служебных документов на иностранном языке с целью извлечения необходимой для практической деятельности информации).

Н. Н. Курпешко, определяя систему обучения научной лексике, акцентирует

особое внимание на упражнениях, обеспечивающих восприятие и воспроизведение лексических единиц в контексте ситуаций речевого общения, которые иллюстрировали бы их употребление в реальной речи [5, с. 376].

Заключение. Как показывает практический опыт в военном вузе, процесс обучения ИЯ становится эффективнее, если обучающийся понимает, чему, зачем и как он учится, и осознает коммуникативную ценность каждой языковой единицы. В учебные пособия по французскому языку в НВВКУ введены упражнения, ориентированные на осознание обучаемыми языковых единиц различных уровней – от фонемы до текста. На начальном этапе работы над лексикой мы не игнорируем работу с изолированным словом, которая позволяет выявить все его значения, подобрать эквивалент в родном языке, тщательно отработать его произношение, обратить внимание на правописание и т. д. Таким образом, мы считаем необходимым сочетать работу с изолированным словом

и введение слова в контексте, что не противоречит принципу сознательно-практического метода устной основы обучения ИЯ. Выбор метода и средств обусловлен целями обучения ИЯ на каждом этапе практического занятия. Формирование лексических навыков происходит различными методами обучения: от изучения языковых единиц (от фонемы до предложения) до развития связанной речи на иностранном языке. Анализ обозначенного в статье вопроса позволяет сделать выводы о том, что сущность сознательно-практического метода дает возможность переносить его особенности в другие методы обучения, а это позволяет комплексно подходить к формированию лексического навыка: от языковой оснащенности до организации тренировки. Так, мы считаем, что наибольший эффект применения сознательно-практического метода и активных методов (деловой игры) в их взаимосвязи возникает при изучении лексики.

Список литературы

1. *Беляев Б. В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам: пособие для преподавателей и студентов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.
2. *Ведель Г. Е.* Сознательно-практический метод обучения иностранным языкам: спустя сорок лет. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2002. – 186 с.
3. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. *Жеребило Т. В., Мутуханова Р. М.* Сознательно-практический метод в аспекте технологии моделирования // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2015. – № 1. – С. 95–98.
5. *Курпешко Н. Н.* Система обучения научной лексике // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2015. – № 4 (18). – С. 374–378.
6. *Миньяр-Белоручев Р. К.* Методика обучения французскому языку: учебное пособие. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 56.05.04 Управление персоналом (Вооруженные Силы Российской Федерации, другие войска, воинские формирования и приравненные к ним органы Российской Федерации) (уровень специалитета) (для служебного пользования) [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/420339221> (дата обращения: 16.12.2020).
8. *Фатеева Н. А.* Милитаризованное поле Сталинграда // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2018. – № 7. – С. 99–104.

9. *Chomsky N.* New Horizons in the Study of Language and Mind. – Cambridge, 2000. – 230 p.

10. *Picoche J.* Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire // Nouvelle édition revue et mise à jour. – Paris: Nathan, 1990.

11. *Richards J. C., Rodgers T. S.* Approaches and Methods in Language Teaching [Электронный ресурс]. – Cambridge, 1995. – 149 p. – URL: <http://www.zafeerkiani.com/wp-content/uploads/2018/05/Approaches-and-Methods-in-Language-Teaching.pdf> (дата обращения: 15.12.2020).

УДК 378.2

Рашидова Зарема Джаруллаховна

*старший преподаватель кафедры информатики,
Дагестанский государственный университет народного хозяйства,
Махачкала, Россия, rashzar@mail.ru*

Везилов Тимур Гаджиевич

*доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания
математики и информатики, Дагестанский государственный педагогический
университет, Махачкала, Россия, timur.60@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ-ЛИНГВИСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНСТРУМЕНТОВ, ПРЕДОСТАВЛЯЕМЫХ СИСТЕМОЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются некоторые педагогические аспекты организации познавательной самостоятельной работы будущих бакалавров-лингвистов на основе инструментов системы дистанционного обучения «Прометей», которые апробируются в учебном процессе Дагестанского государственного университета народного хозяйства.

Ключевые слова: познавательная самостоятельность, бакалавр-лингвист, инструменты системы дистанционного обучения «Прометей».

Rashidova Zarema Dgarullakhovna

*Senior Lecturer of the of Department IT, Dagestan State University of National Economy,
Makhachkala, Russia, rashzar@mail.ru*

Vezirov Timur Gadgievich

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Methods of
Teaching Mathematics and Computer Science, Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia, timur.60@mail.ru*

DEVELOPMENT OF COGNITIVE SELF-DETERMINATION OF LEARNING BACHELORS-LINGUISTS USING TOOLS PROVIDED BY THE DISTANCE LEARNING SYSTEM

The article discusses some pedagogical aspects of the organization of cognitive independent work of future bachelors-linguists on the basic of the tools of the distance learning system "Prometheus", which are tested in the educational process of the Dagestan State University of National Economy.

Keywords: cognitive independence, bachelor-linguist, tools of the distance learning system "Prometheus".

Процессы глобализации, цифровизации и технологизации современного общества с неизбежностью вызывают потребность изменения всей системы образования и ее образовательных уровней, начиная с дошкольного и заканчивая послевузовским образованием. Изменения социально-экономических отношений между работодателем и выпускниками высших учебных заведений выдвигают на первый план адаптацию высшего образования к современным условиям. Это предполагает реформирование, модернизацию и выстраивание определенной траектории в новых социально-экономических, политических, культурных условиях.

Известно, что в новых ФГОС ВО (уровень бакалавриата) самостоятельной работе студентов придается особое значение, она рассматривается в качестве важной составляющей учебного процесса. Усиление роли самостоятельной работы в подготовке будущих бакалавров означает принципиальный пересмотр организации учебно-воспитательного процесса в вузе [1; 2].

Самостоятельная работа как дидактическая проблема вообще исследована достаточно глубоко и всесторонне. В основном исследования относятся к средней школе. Наиболее полная характеристика самостоятельной работы обучающихся представлена в трудах М. А. Данилова, Б. П. Есипова, И. Т. Огородникова, М. Н. Скаткина, в работах И. Я. Лернера, П. И. Пидкасистого, И. Э. Унт, Н. Г. Дайри, А. В. Усовой и других педагогов и методистов. Что же касается дидактики высшей школы, то здесь обеспечение активности и самостоятельности студента рассматривается как обязательное условие успешного формирования будущего бакалавра, как один из основных признаков высшей школы, а самостоятельная работа – как основной путь реализации этого принципа.

Важность этой стороны подготовки бакалавра-лингвиста была давно осознана и неоднократно отмечалась ведущими педагогами и методистами. Данной проблемой занимается ряд исследователей. Например, Г. М. Фролова и А. Н. Щукин считают, что самостоятельная работа относится к организационной форме обучения. Ее эффективность зависит от осознания студентами цели такой работы, от овладения процедурой самой работы и умения пользоваться стратегиями овладения языком [4]. Они подчеркивают значение правильно организованной самостоятельной работы студентов для повышения качества подготовки бакалавров-лингвистов.

Некоторые исследователи отмечают, что самая совершенная педагогическая система не может подготовить специалиста с готовыми знаниями и навыками на все случаи жизни. Задача образовательных организаций – дать твердые основы научных знаний, развить у студента способность к научному мышлению и приучить его к самостоятельной работе.

В последнее время резко возросло число исследований по проблемам высшей школы, в частности по вопросам творческой познавательной самостоятельности в вузовском обучении. В этих исследованиях раскрываются определенные проблемы содержания и организации творческой познавательной самостоятельности. Ряд исследователей выявляет влияние творческой познавательной самостоятельности студентов на формирование профессиональной направленности специалистов.

Собственная познавательная работа студента стимулируется недостаточно. Отсюда отмеченные у выпускников затруднения в применении полученных знаний.

Мы думаем, что только коренная перестройка методов вузовского обучения

поможет исправить дело. Речь идет не об отмене сложившихся методов обучения, а о максимально возможной степени активизации самостоятельной познавательной деятельности студента.

Повышение качества подготовки, устранение указанных недостатков должно идти прежде всего по линии совершенствования содержания и способов как традиционной, так и нетрадиционной формы обучения. Такой путь направлен не только на формирование различных профессиональных умений, навыков самообразования, но и является источником новых знаний, средством реализации межпредметных связей.

В любых условиях развития способностей к опережающему мышлению и творчеству является преимущественно делом самой личности. В этой плоскости лежит и положение о ведущей роли самообразования. Значимость добровольного, активного, самостоятельного овладения человеком знаниями обосновывали еще Сократ и Платон [3].

Цель современного образования – развитие тех способностей личности, которые нужны и ей и обществу для включения ее в социально ценную деятельность; обеспечение возможностей эффективного самообразования.

Если классические подходы к обучению унифицируют человеческую индивидуальность, то новые подходы и технологии ориентируются на решение сложных и многообразных проблем современности, требуют проявления творческой инициативы и новых форм сотрудничества, включают в себя важнейший фактор – социальную активность субъектов.

Для полновесного становления каче-

ственного образования необходимо обеспечить изменение роли преподавателя, его переориентацию на сотворчество; личностную направленность процесса обучения; широкое внедрение и использование информационных систем и технологий обучения [3].

Проблема организации самостоятельной работы студента всегда является одной из самых важных для высшей школы, особенно остро она приобретает в наши дни в системе подготовки любого специалиста в сложившихся в последнее время условиях пандемии, когда все образовательные организации были вынуждены перейти на дистанционное обучение, в котором важную роль играет самостоятельная познавательная деятельность обучающихся.

В последнее время в учебном плане происходит сокращение нагрузки студентов, особенно аудиторных часов. Поэтому в процессе обучения основной упор все чаще приходится делать на применение инновационных технологий, мультимедийных средств, которые реализованы в системах дистанционного обучения (СДО).

Дистанционное обучение в Дагестанском государственном университете народного хозяйства реализовано на платформе системы для организации дистанционного обучения «Прометей». Для обучения языкам дополнительно к выполненным заданиям вместе с преподавателем студенты используют образовательные сайты для обучения иностранным языкам. Средства и возможные способы организации различных форм самостоятельной работы представлены в таблице.

Средства и возможные способы организации познавательной самостоятельности будущих бакалавров-лингвистов с использованием СДО «Прометей»

№ п/п	Форма СР	Средства организации	Способ организации в СДО	Способ оценки СР
1	2	3	4	5
1	Консультирование на всех этапах	Форум, чат, виртуальный класс	– Offline- и online-консультирование при помощи форума и чата соответственно; – консультирование в виртуальном классе (при необходимости использования «доски»)	
2	Изучение учебного материала	Электронные ресурсы и электронные учебники, размещенные в сетевом курсе	Подготовка и размещение в библиотеке курса учебных материалов различного формата	Сведения о посещаемости материалов курса (время, процент или количество просмотренных страниц), предоставляемые СДО
3	Подготовка рефератов	Форум	– Размещение в форуме курса списка предлагаемых тем рефератов; – самостоятельная фиксация обучающимися своего выбора; – консультирование обучающихся	Оценка активности на форуме, инициативности
4	Выполнение индивидуальных и групповых проектов	Форум, чат, средства обмена файлами	– Обсуждение проектными группами своей деятельности на форумах и в чатах; – выкладывание на форуме промежуточных результатов для обсуждения и выработки плана дальнейшей работы; – отправка итоговых проектов; – консультирование обучающихся	Оценка и анализ деятельности обучающихся на форумах и в чатах, анализ высказываний и активности
5	Написание рецензии	Форум	– Представление обучающимися результатов	Анализ активности обучающихся и качество

Окончание табл.

1	2	3	4	5
			самостоятельной работы (решения кейса, проект, ментальная карта) на специальном форуме; – взаимное рецензирование работ (обучающиеся должны представить свою работу и написать свое мнение на не менее 3 работы одногруппников)	представленных рецензий
6	Подготовка карт памяти	Программное обеспечение для создания карт памяти, форум	– Самостоятельная разработка карты памяти по выбранной теме или курсу; – размещение и обсуждение результата на форуме	Оценка представленных результатов работы, а также учет мнений обучающихся, высказанных на форуме при обсуждении
7	Решение кейсов и задач	Средства обмена файлами, форум	Рассылка заданий, консультирование, обсуждение результатов	Оценка решения кейса или задачи, а также деятельности в системе
8	Тестирование	Подсистема тестирования СДО	Подготовка тестов и использование их в режимах тренинга и самопроверки	Средства аналитики СДО

Таким образом, у будущего бакалавра-лингвиста есть возможность построить свою индивидуальную образовательную траекторию, где инстру-

менты системы дистанционного обучения «Прометей» занимают особое место.

Список литературы

1. Марухно В. М., Овсянникова Е. К. Некоторые аспекты активизации самостоятельной работы студентов в вузе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 4-1. – С. 219–220.
2. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – 32 с.
3. Филимонова Е. В. Информационные технологии как средство активизации самостоятельной работы студентов ССУЗов: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 265 с.
4. Шалагинова Е. А. Организация самостоятельной работы студентов-бакалавров при обучении иностранному языку в неязыковом университете // Вестник Вятского государственного университета. – 2018. – № 3. – С. 91–97.

УДК 43-2+830(092)

Рекичинская Елена Анатольевна*кандидат педагогических наук, заместитель директора по научно-методической работе,
«Гимназия № 3 в Академгородке», Новосибирск, Россия, Rekelena-3@yandex.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОКА (LESSON STUDY) КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается вопрос использования технологии «Исследование урока» («Lesson Study») как один из способов совершенствования методической работы в современной школе. В приложении представлены примеры плана урока и протокола наблюдения урока по данной технологии по английскому языку в начальной школе, которые могут быть интересны и полезны педагогам образовательных организаций и студентам педагогических университетов.

Ключевые слова: технология «Исследование урока», методическая работа, современная школа, урок английского языка.

Rekichinskaya Elena Anatolievna*Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Headteacher for Scientific and Methodological Work, Gymnasium № 3 in Akademgorodok, Novosibirsk, Russia, Rekelena-3@yandex.ru*

LESSON STUDY AS ONE OF THE WAYS TO IMPROVE METHODOLOGICAL WORK IN A MODERN SCHOOL

The article deals with the use of lesson study technology as one of the ways to improve methodological work in modern schools. The Appendix contains examples of the lesson plan and the Protocol of observation of the English Language lesson on this technology in primary school, which may be interesting and useful for teachers of educational organizations and students of pedagogical universities.

Keywords: technology "Lesson Study", methodological work, modern school, English language lesson.

Перед современной школой стоит важная задача выработки продуманной, основанной на научных положениях и концепциях стратегии и тактики развития образовательной организации (ОО), работающего в инновационном режиме. Это позволит сформировать соответствующее инновационное поведение личности школьника, которое способствует его креативной деятельности, позволяет ему эффективно адаптироваться к быстро изменяющимся условиям окружающей среды, экономики.

Методическая работа в школе направлена на решение данных вопросов и представляет собой целостную систему, основанную на достижениях науки, передовом педагогическом опыте

и анализе результатов образовательной деятельности. Она включает взаимосвязанные между собой меры, действия и мероприятия, направленные на повышение уровня профессионального мастерства учителя, развитие творческого потенциала педагогического коллектива школы в целом, что, несомненно, приведет и к более отдаленному результату – развитию личности обучающегося. Таким образом, цель методической работы – повышение уровня профессиональной компетентности учителя, становление его как профессионала [5, с. 8].

Анализ литературы и опыта общеобразовательных школ показывает, что в школах содержание и организацион-

ная структура методической работы остаются традиционными. Отмечаются следующие противоречия:

- между потребностями меняющегося общества и традициями сложившейся системы педагогического образования;

- между изменившимися условиями деятельности ОО и консервативными методами управления профессиональным развитием педагогов;

- между современными требованиями к педагогам и реальным уровнем их профессиональной компетентности;

- между потребностями педагогической практики в проективно-технологической деятельности педагогов и недостаточностью (отсутствием) у педагогов знаний и умений для соответствующей деятельности.

Общие проблемы методической работы остаются и на институциональном уровне: неопределенность целей и задач, подмена методических функций административными; преобладание организационных целей и задач над содержательными; тематический характер содержания методической работы, ориентированность на процесс, а не на результат; неотработанность моделей сочетания двух источников методической работы: управленческого заказа «сверху» и конкретной педагогической проблематики «снизу» [3, с. 1].

Наблюдается падение престижа методической работы в среде учителей, что объясняется многими объективными и субъективными причинами:

- избытие в ОО различных планов, программ и проектов, надуманность их тематики, содержания, нереальность выполнения;

- расплывчатость целей и задач планирования, неумелый отбор содержания, использование устаревших форм и методов заседаний кафедр (заседания носят в основном информационный характер, учитель по-прежнему остается в роли объекта);

- изолированность работы предметных кафедр, отсутствие анализа их деятельности, оценки собственных действий;

- случайный выбор тем индивидуальных методических проектов, их несогласованность с единой коллективной темой работы;

- формализм в организации и проведении мероприятий коллектива по подведению промежуточных и конечных результатов работы и т. п. Это может привести к разочарованию педагога, остановке в профессиональном росте [5, с. 11].

Технологию «Исследование урока» («Lesson Study») можно рассматривать как модель совместного профессионального развития педагогов в группе, в рамках профессионального сообщества учителей [2, с. 3], как один из способов совершенствования методической работы в современной школе.

Понятие и практика «Исследования урока» («Lesson Study») берет свое начало в Японии и широко признана во всем мире. В 2005 г. была основана Всемирная Ассоциация Исследований Урока (WALS) (www.walsnet.org). Одним из основных объяснений «Исследования урока» («Lesson Study»), появившихся в литературе, является утверждение, что это рефлексивный цикл совместной педагогической практики в области планирования, наблюдения и анализа, когда результат одного цикла выступает основой для рефлексивного обсуждения и дальнейшего планирования следующего урока [6–10].

Е. Куксо, руководитель дистанционного курса «Академии Директории» по технологии «Исследование урока» («Lesson Study»), кратко представляет основные ее положения следующим образом: группа учителей (оптимально 3 педагога) определяет проблему, связанную с преподаванием, которую важно решить на уроке; педагоги выбирают

один конкретный урок для планирования, совместно его разрабатывают, ставят цели и измеримые характеристики, чтобы цели были достигнуты; в классе, где будет проходить занятие, выбирают трех типичных учеников из разных групп (уровень продвинутый, базовый и ниже базового), поэтому цели на урок прописываются для каждого представителя одной из трех групп; один из учителей проводит урок, другие наблюдают за теми самыми учениками, фиксируют их реакции, успехи; затем

группа учителей обсуждает, что удалось и что не очень, что повлияло на обучение школьников; после подведения итогов эта же группа планирует второй и третий уроки, которые решали бы эту же проблему – и процесс повторяется; затем группа переходит к следующему исследовательскому вопросу [1].

Сравнительный анализ технологии «Исследование урока» («Lesson Study») и традиционного обучения представлен в таблице.

Таблица

Сравнительный анализ технологии «Исследование урока» («Lesson Study») и традиционного обучения

Технология «Исследование урока» («Lesson Study»)	Традиционное обучение
Учителя работают в сообществе	Учителя работают автономно
Преподавание с учетом возможностей каждого ученика	Ориентация на «среднего» ученика
На уроке в центре внимания ученик	На уроке в центре внимания учитель
Информационная согласованность педагогов	Нет информационной согласованности
Определение 3-х разноуровневых «исследуемых» обучающихся	Не планируется в реальном процессе обучения работа с разноуровневыми учениками
Планирование урока является совместным продуктом учителей	Урок планируется автономно, является собственностью учителя
Сбор информации о результатах работы разноуровневых учеников на уроке	Сбор данных после урока об учителе
Анализ урока направлен на выявление проблемных зон и вопросов	Анализ урока дается в виде утверждения

Какие проблемы методической работы может помочь решить использование технологии «Исследование урока» («Lesson Study»? Это – новое целеполагание – первичные цели обучения; формирование у педагогов умения диагностировать, прогнозировать результаты; уважительное отношение коллег друг к другу (технология исключает «разбор полетов»); умение педагогов работать в команде; взаимообмен своими педагогическими находками; минимизация «слепых зон» учителя; видение имен-

но пробелов учителя, которые не дают ему возможности повысить результат собственной деятельности; повышение самооценки у неуверенных учеников; повышение мотивации учащихся к процессу обучения.

Учителя гимназии в рамках курса «Академии Директории» прошли обучение по данной технологии. Была создана микрогруппа из трех учителей английского языка, изучен теоретический материал о том, как ставить реальные цели и задачи, оценивать обучающихся,

работать со школьниками, имеющими разный уровень подготовки, реализовывать деятельностный, личностный, дифференцированный подходы на практике, применять способы успеха для учеников и др. Педагоги вместе разработали уроки по проектной деятельности для третьего класса по английскому языку [4]. Пример разработки урока приводится в Приложении А, пример разработки протокола наблюдения урока – в Приложении Б. По мнению учителей английского языка гимназии по итогам работы на курсах технология «Lesson Study» актуальна сегодня. Так как учителя работают в сообществе, это позволяет обмениваться опытом, развивать взаимосотрудничество, обогащаться новыми идеями. В центре внимания находится ученик, что позволяет осуществлять образовательный про-

цесс в соответствии с ФГОС. Учитель осознает, что надо планировать не ход урока, а деятельность детей на уроке, причем с реализацией личностно-ориентированного и дифференцированного обучения; учитель видит каждого ученика на уроке, тем самым повышая его мотивацию, интерес к познанию, активность, а в конечном итоге, успешность в обучении. При анализе наблюдаемых и ожидаемых реакций обучающихся на уроках хорошо видна разница, что должно происходить во время обучения и что на самом деле происходит. Это позволяет представить объективную картину процесса обучения. Данная технология помогает совершенствовать методику преподавания в целом, и в частности по английскому языку, повышать уровень подготовки обучающихся по предмету.

ПЛАН УРОКА ПО ТЕХНОЛОГИИ LESSON STUDY

Дата (плана) 30.03.2020 Предмет Английский язык Класс 3А Состав группы 12 обучающихся

Исследовательский вопрос Как организовать работу учителя по английскому языку в 3 классе, чтобы учащиеся получили позитивный опыт работы с проектами и не потеряли мотивацию к английскому языку? **Проектные умения** Умение планировать деятельность, работать в группе, представлять презентацию. Умение проводить самооценку и рефлексию деятельности. Формулировать проблему, цель, задачи проекта.

Этапы урока	Исследуемый ученик № 1 (продвинутый уровень) Цели урока и критерии успеха Формирование проектных умений на уроке АЯ по теме, желание работать над проектом, выступить, рассказать на АЯ о своей работе	Исследуемый ученик № 2 (базовый уровень) Цели урока и критерии успеха Формирование проектных умений на уроке АЯ, желание работать над проектом, выступить, рассказать на АЯ о своей работе	Исследуемый ученик № 3 (ниже базового уровня) Цели урока и критерии успеха Формирование проектных умений на уроке АЯ, желание работать над проектом
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	
I этап. Погружение в проект Ожидаемое время: 10 мин. Действия и задания учителя Подготовка школьников к формулированию темы урока, повторение лексики по теме «Подарки» (по картинкам), вопросы учащимся: назвать дату рождения и подарки, которые дети любят получать, повторение стихотворения «Что бы ты хотел на свой день рождения?», беседа по тексту «День рождения питомца»	Какие вы ожидаете действия, реакции, ответы от учеников? Формулируют тему урока. Называют слова по картинкам. Ответы на вопросы о дне рождения и любимых подарках. Проговаривают стихотворение. Выражают свое мнение по тексту	Какие вы ожидаете действия, реакции, ответы от учеников? Называют слова по картинкам. Ответы на вопросы о дне рождения и любимых подарках. Проговаривают стихотворение. Выражают свое мнение по тексту.	Какие вы ожидаете действия, реакции, ответы от учеников? Называют слова по картинкам. Ответы на вопросы о дне рождения и любимых подарках. Проговаривают стихотворение

<p>I</p> <p>II этап. Организация работы над проектом Ожидаемое время: 5 мин. Действия и задания учителя Предлагает разделить на группы и спланировать работу</p>	<p>2</p> <p>Учащиеся объединяются в группы по желанию. Планируют работу группы над проектом. Формулируют проблему (Как по-здравишь с днем рождения) и цель проекта (Придумать рассказ «День рождения питомца») При необходимости формулируют задачи проекта. (Рассказать какие подарки получает питомец в день рождения)</p>	<p>3</p> <p>Учащиеся объединяются в группы по желанию. Планируют работу группы над проектом. Формулируют проблему (Как по-здравишь с днем рождения) и цель проекта (Придумать рассказ «День рождения питомца») При необходимости формулируют задачи проекта. (Рассказать какие подарки получает питомец в день рождения)</p>	<p>4</p> <p>Учащиеся объединяются в группы по желанию. Планируют работу группы над проектом. Формулируют проблему (Как по-здравишь с днем рождения) и цель проекта (Придумать рассказ «День рождения питомца») При необходимости формулируют задачи проекта. (Рассказать какие подарки получает питомец в день рождения)</p>
<p>III этап. Работа над проектом Ожидаемое время: 10 мин. Действия и задания учителя Консультация групп</p>	<p>1. Каждый участник группы высказывает свою мысль, выслушивает предложения других участников. 2. Оформляют работу на листе (рисунк, тезисы к рассказу). 3. Готовят презентацию своей работы проекта – рассказ</p>	<p>1. Каждый участник группы высказывает свою мысль, выслушивает предложения других участников. 2. Оформляют работу на листе (рисунк, тезисы к рассказу). 3. Готовят презентацию своей работы проекта – рассказ</p>	<p>1. Каждый участник группы высказывает свою мысль, выслушивает предложения других участников. 2. Оформляют работу на листе (рисунк, тезисы к рассказу). 3. Готовят презентацию своей работы проекта – рассказ</p>
<p>IV этап. Презентация результатов Ожидаемое время: 10 мин. Действия и задания учителя Слушает, задает вопросы, отслеживает соответствие результатов поставленной цели</p>	<p>1. Презентует продукт своего проекта. 2. Отвечает на вопросы учителя и одноклассников</p>	<p>Отвечает на вопросы учителя и одноклассников</p>	<p>Отвечает на вопросы учителя и одноклассников</p>

<p><i>I</i></p> <p>V этап. Самооценка, рефлексия Ожидаемое время: 5 мин. Действия и задания учителя Предлагает учащимся оценить работу по критериям: 1) решила ли группа все задачи проекта; 2) соответствует ли достигнутый результат цели проекта; 3) что не удалось и почему. Продолжите фразы (рефлексия): Я знаю... Я могу... Мне трудно... Мне еще нужно повторить...</p>	<p>2</p> <p><i>Отвечает на поставленные вопросы.</i></p> <p><i>Учащийся высказывает свое мнение</i></p> <p><i>Слушает, задает вопросы на понимание</i></p>	<p>3</p> <p><i>Отвечает на поставленные вопросы.</i></p> <p><i>Учащийся высказывает свое мнение</i></p> <p><i>Слушает, задает вопросы на понимание</i></p>	<p>4</p> <p><i>Отвечает на поставленные вопросы.</i></p> <p><i>Учащийся высказывает свое мнение</i></p> <p><i>Слушает, задает вопросы на понимание</i></p>
<p>VI этап. Итоги урока Ожидаемое время: 3 мин. Действия и задания учителя Подводит итоги урока</p> <p>VII этап. Домашнее задание Ожидаемое время: 2 мин. Действия и задания учителя Предлагает учащимся написать открытку-поздравление ученику лесной школы</p>	<p><i>Подготовка открытки-поздравления</i></p>	<p><i>Подготовка открытки-поздравления</i></p>	<p><i>Подготовка открытки-поздравления</i></p>

ПЛАН УРОКА ПО ТЕХНОЛОГИИ LESSON STUDY (протокол урока)

Дата (плана) 30.03.2020 Предмет Английский язык Класс 3А Состав группы 12 обучающихся

Этапы урока	Исследуемый ученик № 1 (продвинутый уровень) Цели урока и критерии успеха Формирование проектных умений на уроке АЯ по теме, желание работать над проектом, выступить, рассказать на АЯ о своей работе	Исследуемый ученик № 2 (базовый уровень) Цели урока и критерии успеха Формирование проектных умений на уроке АЯ по теме, желание работать над проектом, выступить, рассказать на АЯ о своей работе	Исследуемый ученик № 3 (уровень ниже базового) Цели урока и критерии успеха Формирование проектных умений на уроке АЯ, желание работать над проектом
I этап. Погружение в проект Ожидаемое время: 10 мин.	Какие вы ожидаете действия, реакции, ответы от учеников?	Какие вы ожидаете действия, реакции, ответы от учеников?	Какие вы ожидаете действия, реакции, ответы от учеников?
Действия и задания учителя Подготовка школь-ников к формулированию темы урока, повторение лексики по теме «Времена года» (по картинкам), вопросы учащимся: назвать осенние, зимние месяцы, повторение стихотворения «Seasons?», беседа «Что дети любят делать зимой, летом и т. д.»	Активно включен в работу, интересна лично с ребенком: любимое время года и занятия детей; выражает свое мнение по тексту; предлагает идеи формулирования темы и задач урока	Включен в работу, интересна тема, связанная лично с ребенком: нет уверенности при формулировании темы, задач урока	Включен в работу, интересна тема, связанная лично с ребенком: любимое время года; испытывает трудности в том, чтобы выразить свое мнение на АЯ при ответах на вопросы и сформулировать тему урока

<p>II этап. Организация работы над проектом Ожидаемое время: 5 мин. Действия и задания учителя Предлагает разделиться на группы и спланировать работу</p>	<p>Учащиеся объединяются в группы по желанию. Планируют работу группы над проектом: Формулируют проблему (Мое любимое время года) и цель проекта (Раскрасить картинку и придумать рассказ «Мое любимое время года»). При необходимости формулируют задачи проекта (Рассказать, какие месяцы в выбранном времени года, что любят делать дети, какие изменения происходят в природе)</p>	<p>Быстро включается в работу группы, предлагает интересные идеи, какое время года раскрасить, формулирует в итоге цель, задачи, этапы мини-проекта</p>	<p>Учащиеся объединяются в группы по желанию. Планируют работу группы над проектом: Формулируют проблему (Мое любимое время года) и цель проекта (Раскрасить картинку и придумать рассказ «Мое любимое время года»). При необходимости формулируют задачи проекта (Рассказать, какие месяцы в выбранном времени года, что любят делать дети, какие изменения происходят в природе)</p>	<p>Включается в работу группы, поддерживает идеи других, какое время года выбрать и раскрасить, соглашается с целью, задачами, этапами мини-проекта</p>	<p>Учащиеся объединяются в группы по желанию. Планируют работу группы над проектом: Формулируют проблему (Мое любимое время года) и цель проекта (Раскрасить картинку и придумать рассказ «Мое любимое время года»). При необходимости формулируют задачи проекта (Рассказать, какие месяцы в выбранном времени года, что любят делать дети, какие изменения происходят в природе)</p>	<p>Включается в работу группы, участвует в обсуждении плана проекта, прислушивается к мнениям более активных школьников в группе</p>
<p>III этап. Работа над проектом Ожидаемое время: 10 мин. Действия и задания учителя Консультация групп</p>	<p>I. Каждый участник группы высказывает свою мысль, выслушивает предложения других участников.</p>	<p>Предлагает идеи, готовит презентацию, составляет текст на английском языке</p>	<p>I. Каждый участник группы высказывает свою мысль, выслушивает предложения других участников.</p>	<p>Принимает участие в обсуждении. Слушает идеи, оформляет работу на листе. Помогает технически</p>	<p>I. Каждый участник группы высказывает свою мысль, выслушивает предложения других участников.</p>	<p>Принимает участие в обсуждении, слушает идеи других, высказывает некоторые предложения. Помогает технически</p>

<p>IV этап. Презентация результатов Ожидаемое время: 10 мин. Действия и задания учителя Слушает, задает вопросы, отслеживает соответствие результатов поставленной цели</p>	<p>2. Оформляют работу на листе (рисунок, тезисы к рассказу). 3. Готовят презентацию своей работы – рассказ</p>	<p>2. Оформляют работу на листе (рисунок, тезисы к рассказу). 3. Готовят презентацию своей работы – рассказ</p>	<p>2. Оформляют работу на листе (рисунок, тезисы к рассказу). 3. Готовят презентацию своей работы – рассказ</p>	<p>2. Оформляют работу на листе (рисунок, тезисы к рассказу). 3. Готовят презентацию своей работы – рассказ</p>	<p>2. Оформляют работу на листе (рисунок, тезисы к рассказу). 3. Готовят презентацию своей работы – рассказ</p>	<p>2. Оформляют работу на листе (рисунок, тезисы к рассказу). 3. Готовят презентацию своей работы – рассказ</p>
<p>V этап. Самооценка, рефлексия Ожидаемое время: 5 мин. Действия и задания учителя Предлагает учащимся оценить работу по критериям: 1) решила ли группа все задачи проекта; 2) соответствует ли достигнутый</p>	<p>1. Презентует продукт своего проекта. 2. Отвечает на вопросы учителя и одноклассников</p>	<p>1. Презентует продукт своего проекта. 2. Отвечает на вопросы учителя и одноклассников</p>	<p>1. Презентует продукт своего проекта. 2. Отвечает на вопросы учителя и одноклассников</p>	<p>1. Презентует продукт своего проекта. 2. Отвечает на вопросы учителя и одноклассников</p>	<p>1. Презентует продукт своего проекта. 2. Отвечает на вопросы учителя и одноклассников</p>	<p>1. Презентует продукт своего проекта. 2. Отвечает на вопросы учителя и одноклассников</p>
<p>Старается слушать других, трудно выразить на английском языке свободно свое мнение, говорит на русском языке</p>	<p>Отвечает на вопросы учителя, одноклассников</p>	<p>Отвечает на вопросы учителя, одноклассников</p>	<p>Отвечает на вопросы учителя, одноклассников</p>	<p>Отвечает на вопросы учителя, одноклассников</p>	<p>Отвечает на вопросы учителя, одноклассников</p>	<p>Отвечает на поставленные вопросы</p>

<p>результат цели проекта; 3) что не удалось и почему. Продолжите фразы (рефлексия): Я знаю... Я могу... Мне трудно... Мне еще нужно повторить...</p>	<p>VI этап. Итоги урока Ожидаемое время: 3 мин. Действия и задания учителя Подводит итоги урока</p>	<p>Слушает</p>	<p>Не найден ни один эквивалент</p>
<p>Учащийся высказывает свое мнение</p>	<p>Слушает, задает вопросы на понимание</p>	<p>Найден 1 эквивалент пословицы</p>	
<p>Учащийся высказывает свое мнение</p>	<p>Слушает, задает вопросы на понимание</p>	<p>Пословица</p>	
<p>Учащийся высказывает свое мнение</p>	<p>Слушает, задает на понимание</p>	<p>Найден 1 эквивалент пословицы</p>	
<p>Учащийся высказывает свое мнение</p>	<p>Слушает, задает вопросы на понимание</p>	<p>Пословицы</p>	
<p>Учащийся высказывает свое мнение</p>	<p>Слушает, задает вопросы на понимание</p>	<p>Найдены 2 эквивалента пословицы</p>	
<p>VII этап. Домашнее задание Ожидаемое время: 2 мин. Действия и задания учителя Предлагает учащимся найти русские эквиваленты пословицы Everything is good in its season</p>			

Список литературы

1. Куксо Е. Технология «Исследование урока (lesson study)»: какие проблемы она решает, а какие нет? [Электронный ресурс]. – URL: <https://medium.com/direktoria-online/lesson-study-course-f76523d33a63> (дата обращения: 01.11.2020).
2. Никитина Л. В. Педагогический подход Lesson study как ресурс расширения сотрудничества между учителями с целью формирования у обучающихся ключевых компетенций 21 века [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/2019/05/12/pedagogicheskiy-podhod-lesson-study> (дата обращения: 01.11.2020).
3. Рекичинская Е. А. Научно-методическая работа в школе: проблемы и пути решения. – Новосибирск: ГЦРО, 2010.
4. Соснина Н. А. Моделирование методической работы школы в условиях модернизации. Организация методической работы школы в условиях изменений [Электронный ресурс]. – URL: <http://schools.perm.ru/cro/attachments> (дата обращения: 02.11.2020).
5. Татарченкова С. С. Организация методической работы в современной школе: учебно-методическое пособие для руководителей ОУ и учителей. – СПб.: КАРО, 2008. – 126 с.
6. Что такое исследование урока / lesson study? [Электронный ресурс]. – URL: http://lessonstudy.kz/?page_id=10 (дата обращения: 03.11.2020).
7. Dudley P. Lesson Study development in England: from school networks to national policy // International Journal for Lesson and Learning Studies. – 2011. – № 1 (1). – P. 85–100.
8. Lewis C., Tsuchida T. A Lesson Is Like a Swiftly Flowing River: How Research Lessons Improve Japanese Education // Improving Schools. – 1999. – № 2 (1). – P. 48–56.
9. Lewis K., Takahashi A. Facilitating curriculum reforms through lesson study // International Journal for Lesson and Learning Studies. – 2013. – № 2 (3). – P. 207–217.
10. Tan-Chia L., Fang Y., Chew Ang P. Innovating the Singapore English Language curriculum through lesson study // International Journal for Lesson and Learning Studies. – 2013. – № 2 (3). – P. 256–280.

УДК 303.01

Соболева Жанна Сергеевна

старший преподаватель кафедры китайского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, chisto_janna@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫЕ НАВЫКИ» В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье анализируется соотношение понятий «фонетические навыки», «произносительные навыки» и «слухопроизносительные навыки» в современных научно-методических исследованиях. На основе междисциплинарной интеграции методики и психолингвистики предлагается структура и определение понятия «слухопроизносительные навыки» в контексте обучения китайскому языку студентов педагогического вуза.

Ключевые слова: китайский язык, фонетические навыки, произносительные навыки, слухопроизносительные навыки, аудитивные навыки, артикуляционные навыки, ритмико-интонационные навыки.

Soboleva Zhanna Sergeevna

*Senior Lecturer of the Chinese Department, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia, chisto_janna@mail.ru*

THEORETICAL UNDERSTANDING OF THE CONCEPT OF "AUDIOLINGUAL SKILLS" IN THE PROCESS OF TEACHING THE CHINESE LANGUAGE TO STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

In the article, the author analyzes the relationship between the concepts of "phonetic skills", "pronunciation skills" and "audiolingual skills" in modern scientific and methodological research. On the basis of interdisciplinary integration of methodology and psycholinguistics, the author proposes the structure and definition of the concept of "audiolingual skills" in the context of teaching Chinese language to students of a pedagogical university.

Keywords: the Chinese language, phonetic skills, pronunciation skills, audiolingual skills, auditive skills, articulatory skills, rhythmic-intonation skills.

Развитие всестороннего сотрудничества между Россией и КНР диктует необходимость «в подготовке профессиональных кадров, владеющих китайским языком на высочайшем уровне» [11, с. 46]. В частности, актуализируется проблема методической организации процесса обучения китайскому языку в вузе [7, с. 83]. Важность обучения всем аспектам иностранного языка несомненна, однако на начальном этапе освоения стоит уделить особое внимание развитию фонетических навыков студентов, поскольку хорошо сформированная иноязычная фонетическая база дает возможность для дальнейшего успешного освоения всех видов речевой деятельности.

Анализ научно-теоретических и практических исследований по методике обучения иностранным языкам показал, что существует несколько подходов к пониманию содержания и структуры процесса развития фонетических навыков обучающихся. Так, одной из ключевых проблем является соотношение таких понятий, как «фонетические навыки», «произносительные навыки», «слуховые навыки» и «слухопроизносительные навыки», поскольку определение их содержания и структуры остается дискуссионным вопросом и требует

дальнейшей разработки.

В разное время вопросом содержания вышеизложенных терминов занимались такие педагоги и методисты, как С. И. Бернштейн, И. Л. Бим, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, Н. Д. Гальскова, Н. А. Любимова, Р. К. Миньяр-Белоручев, Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Н. И. Самуйлова, Т. Е. Сахарова, Л. В. Щерба и др. Несомненный вклад в методику обучения произносительной стороны речи китайского языка внесли такие методисты, как А. Н. Алексин, Т. П. Задоев, И. В. Кочергин, М. К. Румянцев, М. В. Софронов, Н. А. Спешнев, Хуан Шуин и др.

Так, например, С. И. Бернштейн и Н. А. Любимова говорят о необходимости формирования «произносительных навыков», под которыми понимают «овладение слухопроизносительными навыками – способностью правильно ассоциировать слышимый звук с соответствующим ему значением» [2, с. 5]. Исходя из данного определения, можно сделать вывод, что авторы в большей степени делают акцент именно на слуховом компоненте навыка, не уделяя должного внимания просодической стороне изучаемого языка.

Эту же точку зрения – объединение понятий «произносительные на-

выки» и «слухопроизносительные навыки» – в своих работах разделяют Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, И. В. Фролова. Однако в отличие от С. И. Бернштейна и Н. А. Любимовой они рассматривают развитие произносительных (слухопроизносительных) навыков как совокупность слуховых, речемоторных (собственно произносительных) и ритмико-интонационных навыков [3, с. 274], подразумевая необходимость параллельного трехчастного развития: слуха, речи и интонации.

Таким образом, данная группа авторов использует понятие «произносительные навыки» в широком смысле, понимая под произносительными фонетические навыки в целом, подразумевая под ними способность правильно воспринимать и воспроизводить звуковой материал. В то время как собственно произносительные, просодические или произносительные навыки следует рассматривать как компонент слухопроизносительных навыков, отвечающих за «способность совершать операции, связанные с артикуляцией отдельных звуков и их соединением в звуковые комплексы» [1, с. 339].

Другая группа авторов – Е. Н. Соловова, Л. П. Солонцова, Т. В. Иванова, Е. А. Аристова, Е. А. Иванова, А. Ю. Касаткина, Н. Л. Федотова – исследуют проблему формирования фонетических навыков, утверждая, что именно они лежат в основе всех видов речевой деятельности [12, с. 114]. Обобщая исследования представленных авторов, можно сказать, что понятие «фонетические навыки» используется наравне с понятием «слухопроизносительные навыки» на содержательном и структурном уровнях.

Так, например, Л. П. Солонцова

и Т. В. Иванова в своих исследованиях используют понятия «фонетические навыки» и «слухопроизносительные навыки», говоря о них, как о синонимичных категориях, выделяя в их структуре слуховые, произносительные и ритмико-интонационные навыки [12, с. 114]. К компонентам ритмико-интонационных навыков авторы, как правило, относят ударение и интонаемы.

Е. А. Иванова поддерживает точку зрения о единстве фонетических и слухопроизносительных навыков и определяет их как «способность одновременного осуществления синтезированных операций восприятия и воспроизведения звукового, ритмического и интонационного оформления речевых единиц в ситуациях общения» [5, с. 47].

Причина синонимичного использования понятий обуславливается схожестью их определений. Согласно «Новому словарю методических терминов и понятий» А. Г. Азимова и А. Н. Щукина, под фонетическими навыками принято понимать «способность правильно воспринимать звуковой образец, ассоциировать его со значением и адекватно воспроизводить», слухопроизносительные навыки рассматриваются как «способность правильно, в соответствии с нормами языка, воспринимать услышанный звуковой образец и адекватно его воспроизводить» [1, с. 127]. Анализ определений позволяет говорить о возможности синонимичного использования понятий «фонетические навыки» и «слухопроизносительные навыки».

Исходя из представленных выше подходов к содержанию понятия, структуру фонетических навыков в рамках методического подхода можно представить следующим образом (схема 1).

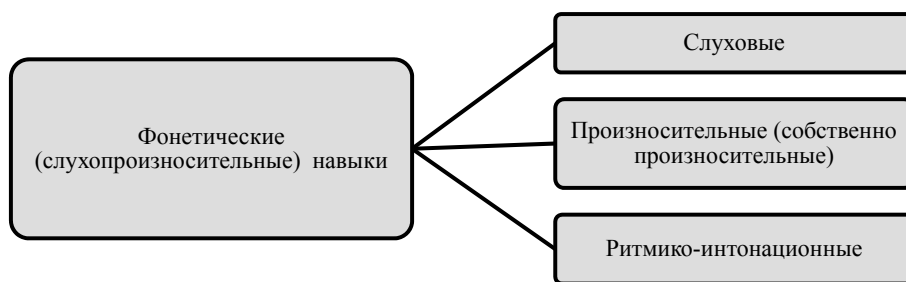


Схема 1. Структура слухопроизносительных навыков
(по Л. П. Солонцовой и Е. А. Ивановой)

Представленная структура успешно применяется отечественными методистами, занимающимися вопросами иноязычного образования. Однако, говоря об особенностях фонетического строя китайского языка (тонирование, интонирование, паузация, слоговый строй языка и широко распространенная омофония), становится очевидно, что предложенная структура компонентного состава слухопроизносительных навыков (согласно методическому подходу) является недостаточной. Сложность такого многокомпонентного восприятия обуславливает необходимость всестороннего развития речевого слуха. В этой связи считаем необходимым обратиться к некоторым положениям психолингвистического подхода в рамках иноязычного образования, одним из центральных компонентов которого является именно речевой слух.

Теоретические основы психолингвистики представлены в работах А. А. Залевской, И. А. Зимней, С. Ф. Ивановой, А. А. Леонтьева, С. С. Пашковской, Р. М. Фрумкиной, Л. В. Щербы и других исследователей. Так, И. А. Зимняя и А. А. Леонтьев отмечают, что успешность восприятия и смыслового различия зависит от способности различать на слух звуковые комплексы, т. е. от степени овладения и сформированности речевого слуха [4, с. 29; 6, с. 9]. С. С. Пашковская, в свою очередь, ут-

верждает, что речевой слух – это «психолингвистическая способность человека при восприятии речи улавливать на слух и одновременно воспроизводить все фонологические средства языка, артикулируя и интонируя слышимую речь» [9, с. 147]. Таким образом, можно говорить, что в основе процесса развития слухопроизносительных навыков обучающихся лежит именно речеслуховое восприятие.

В качестве основных компонентов речевого слуха Е. А. Иванова выделяет: фонетический слух (способность воспринимать звучащую речь в диапазоне громкости), фонематический слух (способность различать и воспроизводить звуки изучаемого языка), звуковысотный (способность улавливать и воспроизводить в речи просодические явления) и ритмический слух (способность воспринимать и воспроизводить в речи темп и ритм) [5, с. 47]. Наиболее значимыми в данной структуре являются фонематический и фонетический слух, поскольку они отвечают не только за восприятие и оценку чужой речи, но и за контроль воспроизведения речи говорящего. Единство этих компонентов слуха обеспечивает фонематическое восприятие у реципиента, а также составляет основу фонематических процессов.

Развитие звуковысотного слуха отвечает за способность различать звуки по

высоте и определять направление звуковысотного движения. Применительно к китайскому языку – лежит в основе восприятия тонов, выполняя смысло-различительную функцию. В свою очередь, ритмико-интонационный слух способствует восприятию эмоционально-смысловых единиц изучаемого языка, а также отвечает за способность восприятия интонирования, смыслового акцентирования, паузации, темпа и ритмических групп.

Помимо вышеизложенных компонентов речевого слуха, лежащих в основе аудитивных навыков, в эту группу также следует относить слуховое внимание и слуховой контроль. Под слуховым вниманием в данном случае понимается умение обучающихся сосредотачиваться на значимых звуковых комплексах, отсеивая ненужные или незначительные звуковые и шумовые потоки. Слуховой контроль понимается нами как способность контролировать правиль-

ное (согласно нормам изучаемого языка) произношение звукового ряда как в потоке собственной речи, так и речи собеседника. Все вышеперечисленные компоненты составляют перцептивную базу изучаемого языка.

Интеграция основных положений методического и психолингвистического подхода позволяет расширить общепринятую структуру слухопроизносительных навыков с учетом особенностей фонетического строя китайского языка, что, в свою очередь, позволяет акцентировать внимание педагогов на наиболее существенных компонентах для развития слухопроизносительных навыков студентов при обучении китайскому языку.

В результате интеграции методического и психолингвистического подходов можно предложить следующую структуру слухопроизносительных навыков (схема 2).



Схема 2. Структура слухопроизносительных навыков на основе методического и психолингвистического подходов

Предлагаемая нами структура позволяет не только комплексно рассматривать содержание слухопроизносительных навыков, но и конкретизировать определение понятия «слухопроизносительные навыки» в рамках обучения китайскому языку студентов вуза. Под слухопроизносительными навыками

студентов понимается способность правильно, согласно нормам пунгуа, интегрировать в воспроизводимом и воспринимаемом потоке компоненты аудитивного, артикуляционного и ритмико-интонационного комплексов.

А в рамках данного исследования мы рассматриваем аудитивный комплекс

как совокупность элементов перцептивной базы китайского языка: фонетико-фонематический слух, звуковысотный и ритмико-интонационный слух, а также слуховое внимание и контроль. Артикуляционные навыки представляют собой совокупность элементов артикуляционной базы китайского языка, включающей звуки, звукосочетания, слоги и многосложные сочетания (слова, состоящие из трех и более слогов). Ритмико-интонационный комплекс, или просодические навыки, в контексте обучения китайской фонетике включают следующие элементы: тоны, интонационно-смысловое ударение, темп, сила, длительность, интонация, мелодика, ритмика, тембральная окраска, паузация и акцентуация.

Согласно психолингвистическому подходу, компоненты аудитивных и артикуляционных навыков принято относить к сегментному уровню языка, а компоненты ритмико-интонационных навыков являются единицами суперсегментного уровня.

Несмотря на то что такие авторы, как Р. К. Миньяр-Белоручев, Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова и др. рассматривают ритмико-интонационные навыки наравне со слухопроизносительными, мы в рамках данного

исследования вслед за Е. А. Ивановой, Е. Н. Солововой, И. В. Фроловой относим ритмико-интонационные, или просодические навыки, к составным компонентам слухопроизносительных навыков, наравне с аудитивными и артикуляционными навыками [8, с. 84; 10, с. 121]. Согласно психолингвистическому подходу, ритмико-интонационные навыки следует относить к суперсегментному уровню языка. При обучении китайскому языку необходимо отметить, что овладение навыками суперсегментного уровня возможно только в случае освоения и закрепления компонентов сегментного уровня. Развитие просодических навыков неразрывно связано как с аудитивными, так и с артикуляционными навыками.

Предлагаемая нами на основе междисциплинарного подхода структура слухопроизносительных навыков позволяет организовать процесс обучения фонетике китайского языка на более глубоком уровне, повысить качество проектируемых учебно-методических материалов, разработать эффективные педагогические технологии, направленные на развитие слухопроизносительных навыков студентов на начальном этапе обучения китайскому языку в педагогическом вузе.

Список литературы

1. *Азимов Э. Г., Шукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Икар, 2009. – 448 с.
2. *Бернштейн С. И.* Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам) // Вопросы фонетики и обучение произношению / под ред. А. А. Леонтьева, Н. И. Самуйловой. – М.: Изд-во Московского Университета, 1975. – С. 5–49.
3. *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
4. *Зимняя И. А.* Условия формирования навыка говорения на иностранном языке и критерии его отработанности // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. – М.: Русский язык, 1991.
5. *Иванова Е. А.* Формирование слухопроизносительного навыка у студентов-лингвистов при обучении английскому языку: дис. ... канд. пед. наук. – Сургут, 2012. – 202 с.
6. *Леонтьев А. А.* Основы психолингвистики. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 287 с.
7. *Макаренко Л. А.* Дихотомия концепций преподавания иероглифики китайского языка как иностранного // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 7-1 (61). – С. 82–85.

8. Миньяр-Белоручев Р. К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. – М.: Стелла, 1996. – 144 с.
9. Паиковская С. С. Значение фонетических особенностей на начальном этапе обучения иностранному языку // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2009. – № 3 (11). – С. 146–155.
10. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
11. Соболева Ж. С. Особенности развития слухо-произносительных навыков на начальном этапе обучения китайскому языку [Электронный ресурс] // ЦИТИСЭ. – 2019. – № 2 (19). – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38506016> (дата обращения: 18.01.2021).
12. Солонцова Л. П. Современная методика обучения иностранным языкам: учебник для студентов педагогической специальности и преподавателей иностранных языков. – Алматы: Эверо, 2015. – 373 с.

УДК 303.01

Соболева Жанна Сергеевна

старший преподаватель кафедры китайского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, chisto_janna@mail.ru

Кирина Кристина Александровна

ассистент кафедры китайского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, kris.kirina1994@gmail.com

Ориякова Кристина Олеговна

ассистент кафедры китайского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, kristin_k.o@mail.ru

**ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ
«ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА»
ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

В статье рассматриваются сущность и структура понятия «технологизация образовательного пространства», представленные в современных научно-методических исследованиях. Авторы предлагают свою трактовку понятий «педагогическая технология» и «технологизация». Приводится соотношение содержания понятий «технологизация» и «цифровизация» образовательного пространства вуза.

Ключевые слова: китайский язык, педагогическая технология, технологизация, критерии технологичности, цифровизация.

Soboleva Zhanna Sergeevna

*Senior Lecturer of the Chinese Department, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia, chisto_janna@mail.ru*

Kirina Kristina Alexandrovna

*Assistant of the Chinese Department, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia, kris.kirina1994@gmail.com*

Oriyakova Kristina Olegovna

*Assistant of the Chinese Department, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia, kristin_k.o@mail.ru*

THEORETICAL UNDERSTANDING OF THE CONCEPT OF "TECHNOLOGIZATION OF THE EDUCATIONAL SPACE" IN TEACHING CHINESE AT THE UNIVERSITY

The article examines the essence and structure of the concept of "technologization of the educational space", presented in modern scientific and methodological research. The authors offer their own interpretation of the concepts of "pedagogical technology" and "technologization". The article presents the correlation between the concepts of "technologization" and "digitalization" of the educational space of the university.

Keywords: the Chinese language, pedagogical technology, technologization, the criteria of technology, digitalization.

Постоянно возрастающие требования, предъявляемые к содержанию и качеству современного отечественного образования, диктуют необходимость разработки инновационного инструментария – эффективных методов, способов и средств обучения, способных соответствовать динамично меняющимся запросам общества. Данные требования и запросы создают условия перманентного реформирования и развития образовательного процесса как в целом, так и в частно методических сферах. Так, в рамках методики обучения иностранным языкам многие современные исследования направлены на проектирование и разработку новейших педагогических технологий, способствующих повышению эффективности, интенсификации процесса обучения и скорейшему достижению дидактических целей и задач.

Все современные педагогические процессы условно можно разделить на традиционные и инновационные. Под инновационными процессами Е. А. Иванова понимает качественное улучшение

уровня образования, достигаемого с применением целенаправленных, теоретически обоснованных и практико-ориентированных инструментов [4, с. 37].

Принимая во внимание вышесказанное, отметим, что инструментом, обладающим целенаправленностью, структурированностью, эффективностью, теоретической обоснованностью и практической применимостью является педагогическая технология. Вопрос содержания понятия «педагогическая технология» остается до сих пор дискуссионным, несмотря на большое количество исследований в данной области.

Так, например, И. А. Петренко говорит о необходимости разработки теоретического аппарата педагогической технологии, «определения составных компонентов понятия и границ их применения, выделения критериев результативности технологий обучения и, как следствие, необходимости увеличения уровня и качества подготовки педагогических кадров к процессу техноло-

гизации обучения в образовательных учреждениях разного типа» [14, с. 11].

Теоретической и практической разработке проблемы формирования понятийного аппарата педагогической технологии посвящено большое количество отечественных и зарубежных исследований таких авторов, как В. П. Беспалько, В. И. Боголюбов, А. М. Воронин, И. П. Волков, Л. Я. Зорина, О. Н. Игна, Н. Э. Касаткина, В. К. Кларина, Б. Т. Лихачев, В. М. Монахов, А. И. Мищенко, И. П. Подласый, И. П. Раченко, Г. К. Селевко, В. А. Сластенин, О. Г. Смолянинова, Н. Ф. Талызина, В. В. Юдин, И. С. Якиманская, Дж. Кэрролл, Д. Блум, Д. Брунер, П. Д. Митчелл, Д. Хамблина и др. Вышеуказанные авторы внесли существенный вклад в развитие теории педагогической технологии определили сущностные характеристики понятия, выделили основные критерии технологичности, рассмотрели соотношение понятий «педагогическая технология» и «методика», обосновали неразрывную связь применения педагогических технологий и технологизации процесса обучения [1; 5; 8].

Анализируя определения понятия «педагогическая технология» можно выделить такие ее неотъемлемые черты: «организационный инструментарий» (Б. Т. Лихачев), «совокупность операций и процедур» (В. А. Сластенин), «система алгоритмов» (И. П. Подласый), «часть педагогической науки, занимающаяся разработкой цели, содержания и методов обучения» (Г. К. Селевко), «строгое научное проектирование» (А. И. Мищенко), «процессуальность» (И. П. Волков), «технологизация образовательного процесса» (А. М. Воронин), «процедуры, обуславливающие успешность в достижении планируемого результата обучения» (В. М. Монахов) и др. [2; 3; 9; 12; 13; 15–17].

Опираясь на вышеизложенные характеристики, считаем необходимым пред-

ложить следующее определение педагогической технологии, интегрирующее в себе ее наиболее значимые компоненты и сущностные черты: комплексная алгоритмизированная структура научно-обоснованных установок, направленная на повышение эффективности и интенсификацию образовательного процесса, основывающаяся на применении новейших методов, средств и форм обучения с целью достижения планируемых результатов обучения.

Несмотря на наличие большого количества исследований, посвященных разработке и проектированию новых педагогических технологий, не все существующие технологии можно считать таковыми. Любую технологию следует рассматривать с точки зрения ее технологичности, под которой понимается «показатель соответствия реализации обучения технологическим принципам, т. е. процесс обучения должен отличаться точностью, принятием оптимальных, эффективных и адекватных решений в обучении» [7, с. 49]. Верификация процесса обучения технологическим принципам определяется посредством «критериев технологичности». Наиболее распространенной среди современных методистов является система критериев, предложенных Г. К. Селевко:

– «концептуальность» – разработка и проектирование новых педагогических технологий должны основываться на ведущих научно обоснованных педагогических концепциях и дидактических подходах;

– «системность» – содержание проектируемой педагогической технологии должно основываться на системном подходе в обучении, обуславливающим связь основных компонентов данной структуры: целесообразность, логичность, алгоритмичность, целостность, четкая последовательность всех составных компонентов и процессов;

– «управляемость» – несмотря на наличие четкой алгоритмизированной

структуры, педагогическая технология должна быть гибкой и изменяемой для возможности своевременной корректировки составных компонентов технологии в целях достижения планируемых результатов обучения;

– «эффективность» – каждая проектируемая педагогическая технология должна иметь диагностический аппарат (критерии роста/снижения показателей, шкала оценивания, контрольно-измерительные материалы) для возможности отслеживания положительной динамики стартовых показателей в соответствии с прогнозируемой целью обучения;

– «воспроизводимость» – возможность многократной успешной реализации педагогической технологии в других образовательных пространствах разного уровня с участием иных субъектов обучения в изменяющихся условиях и обстоятельствах [16, с. 436].

Представленная Г. К. Селевко система критериев позволяет не только верно спроектировать новые педагогические технологии, но и верифицировать уже существующие методы обучения, претендующие на технологичность.

Понятие «педагогическая технология» неразрывно связано с такой процессуальной характеристикой, как «технологизация».

Современные исследования, занимающиеся проблемой технологизации образовательного пространства, рассматривают данное понятие как «процесс разработки и внедрения в систему обучения инновационных педагогических технологий, а также обеспечение этого процесса высокотехнологическими средствами обучения» [7, с. 51]. Так, вопросу технологизации образовательного пространства посвящены работы О. Н. Игны, Ю. В. Караваевой, Т. М. Ковалевой, Е. Ю. Коростелевой, И. Ф. Кривчанского, А. А. Мицкевич, Н. Е. Патеевой, Н. В. Рыбалкиной, А. А. Семено,

В. Я. Синенко, О. Г. Тринитарской и др.

Однако следует отметить, что существуют и другие определения данного понятия. Так, например, А. А. Мицкевич говорит о технологизации как инновационном способе «реформации образовательного процесса с целью решения конкретных педагогических задач» [11, с. 90]. Т. М. Ковалева и Н. В. Рыбалкина рассматривают технологизацию как процесс унификации накопленного педагогического опыта и способов взаимодействия субъектов образовательного процесса [6, с. 364]. Л. П. Солонцова видит в технологизации инструмент, способствующий повышению уровня комфорта при овладении новыми знаниями [19, с. 114].

Наиболее полную и обоснованную трактовку понятия «технологизация», по нашему мнению, предлагает в своих исследованиях О. Н. Игна, рассматривая ее как «современное направление эффективного содержательного и организационного преобразования образовательного процесса, направленное на его оптимизацию и рационализацию, предусматривающее совершенствование уровня технологической культуры педагога; отбор оптимального дидактического инструментария как центрального компонента технологии обучения; активное проектирование и реализация образовательных технологий, основанных на научно обоснованном переосмыслении цели и результата образовательного процесса, учет технологических принципов обучения» [5, с. 43]. Иными словами, технологизация это целенаправленный процесс преобразования учебно-познавательной деятельности с применением инновационных и наиболее эффективных высокотехнологических средств обучения, предусматривающий его оптимизацию и интенсификацию.

Несмотря на то что данный процесс не является системно внедренным

и общепринятым всеми участниками учебного процесса, а также научно-педагогическим сообществом, технологизация образовательной среды уже имеет свои результаты. В настоящее время активно исследуется область применения и внедрение современных технологий обучения, изучается степень эффективности и оптимизационные возможности результатов технологизации образовательного процесса.

Как уже было сказано ранее, технологизация – это процесс, а любому процессу должны быть присущи такие характерные черты, как цель; закономерности и принципы, этапы и сообразные этим этапам особенности внедрения технологий; ресурсы, необходимые для реализации подпроцессов; условия реализации; инструменты управления и контроля и т. д. Однако в существующих исследованиях данный процесс не рассматривался на столь глубинном уровне.

Так, говоря о технологизации иноязычного образования, в частности при обучении китайскому языку, основной целью является повышение эффективности процесса обучения всем видам речевой деятельности и другим аспектам китайского языка. В качестве основных ресурсов технологизации обучения китайскому языку в педагогическом вузе могут служить современные спроектированные педагогические технологии обучения различным аспектам китайского языка, основывающиеся на применении электронно-цифровых ресурсов: программы для изучения китайской иероглифики, электронные словари, интерактивные учебно-методические пособия, электронная база флеш-карт с обучающей техникой написания иероглифики и др. В качестве инструментов контроля и управления учебным процессом могут служить различные вебинарные платформы, позволяющие поддерживать связь с обу-

чающимися и организовывать занятия в любых форматах [10, с. 83].

Достижение данной цели возможно только в случае применения системного подхода к реализации технологического преобразования процесса обучения китайскому языку, в частности, при внедрении новейших технологий и средств обучения. В этой связи мы сталкиваемся с проблемой соотношения таких понятий, как «технологизация» и «цифровизация», поскольку цифровизацию в настоящий момент принято определять как процесс внедрения во все сферы жизнедеятельности цифровых технологий, способствующих повышению уровня и качества жизни людей.

На сегодняшний день теоретической и практической разработкой вопроса цифровизации образовательного пространства занимаются многие исследователи-методисты, данная тенденция продиктована необходимостью цифрового преобразования общества как одной из стратегически значимых задач государства.

На уровне нормативно-правовой базы цифровизация образовательного пространства Российской Федерации обусловлена Указом президента РФ № 203 «О стратегии развития информационного общества РФ на 2017–2030 годы» [20]. Данный документ регламентирует порядок применения государственными организациями информационных и коммуникационных технологий в процессе предоставления услуг российским гражданам [18, с. 111]. Применительно к сфере образования данная стратегия находит отражение в преобразовании образовательной среды учебных заведений разного уровня в цифровой формат: создание такого информационно-цифрового пространства, способного удовлетворять всем потребностям обучающихся как в очном, так и в дистанционном режиме взаимодействия.

Таким образом, становится очевидно, что цифровизация в рамках образова-

тельного процесса имеет синонимичное значение с понятием «технологизация», поскольку оба понятия отражают направленность на улучшение качества и условий получения образования посредством применения инновационно-технических средств обучения.

Однако, если говорить об основных отличиях, следует подчеркнуть, что технологизация – это внедрение не только информационных и цифровых технологий в образовательный процесс, но и применение различных педагогических технологий как инновационных и наиболее эффективных научно-обоснованных методических систем. В то время как цифровизация направлена, в первую очередь, на преобразование

уже существующих элементов образовательной системы в цифровой формат, а также создание информационно-цифровой среды, отвечающей запросам динамично развивающегося общества (сайты образовательных учреждений, личные страницы педагогов и учащихся для возможности беспрепятственной, непосредственной коммуникации, перевод необходимой для участников образовательного процесса документации в цифровой формат, применение в обучении инновационных цифровых платформ для решения обучающих, развивающих и воспитательных задач и многое другое).

Список литературы

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
2. Волков И. П. Цель одна – дорог много: Проектирование процессов обучения: Книга для учителя: Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
3. Воронин А. М., Симоненко В. Д. Педагогические теории, системы, технологии: учебное пособие для студентов педвузов. – Брянск: Изд-во БГПУ, 1997. – 131 с.
4. Иванова Е. А. Формирование слухопроизносительного навыка у студентов-лингвистов при обучении английскому языку: дис. ... канд. пед. наук. – Сургут, 2012. – 202 с.
5. Игна О. Н. Технологизация профессиональной подготовки учителя иностранного языка: монография. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2012. – 187 с.
6. Ковалева Т. М. Использование технологических стратегий и приемов в реализации тьюторских функций классного руководителя // Бизнес. Образование. Право. – 2019. – № 2 (47). – С. 362–369.
7. Костина Е. А., Соболева Ж. С. Теоретическое осмысление сущности и структуры понятий «педагогическая технология», «технологизация образовательного процесса», «технологичность», «критерии технологичности» в рамках вузовского иноязычного образования // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2020. – № 3. – С. 49–56.
8. Ксензова Г. Ю. Перспективные школьные технологии: учебно-методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 222 с.
9. Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Владос, 2010. – 646 с.
10. Макаренко Л. А. Дихотомия концепций преподавания иероглифики китайского языка как иностранного // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – №7-1 (61). – С. 82–85.
11. Мицкевич А. А. Педагогические технологии и их влияние на успешность обучения школьников // Человек и образование. – 2008. – № 4 (17). – С. 89–93.
12. Мищенко А. И. Введение в педагогическую профессию: учебное пособие. – Новосибирск: НГПИ, 1991. – 145 с.
13. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. – Волгоград: Перемена, 1995. – 152 с.

14. *Петренко И. А.* Развитие блочно-модульной педагогической технологии в отечественной педагогике: 80-е гг. XX – начало XXI вв.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2008. – 22 с.
15. *Подласый И. П.* Где помогут технологии? // Школьные технологии. – 2003. – № 3. – С. 10–26.
16. *Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий: [в 2 т.] – Т. 2. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
17. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Педагогика: учебное пособие. – 6-е изд. – М.: Академия, 2007. – 566 с.
18. *Соболева Ж. С.* Теоретические предпосылки формирования понятий «цифровая грамотность» и «цифровая компетенция» // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2019. – № 13. – С. 110–114.
19. *Солонцова Л. П.* Современная методика обучения иностранным языкам: учебник для студентов педагогической специальности и преподавателей иностранных языков. – Алматы: Эверо, 2015. – 373 с.
20. Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919/page/1> (дата обращения: 21.11.2020).

УДК 378.147+111

Трайковская Наталья Петровна

*кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии,
Тулский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого,
Тула, Россия, Traikovskaya.natalia@gmail.com*

ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ TED TALKS В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ В РАМКАХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается возможность использования видеолекций TED Talks в процессе преподавания английского языка в вузе в рамках дистанционного обучения. Представлен поэтапный план использования данных лекций на занятиях английского языка. Дистанционная форма обучения описывается как альтернативная форма образования в сложной эпидемиологической ситуации.

Ключевые слова: дистанционное обучение, видеолекция, видеоматериал, этап, аутентичный материал.

Traikovskaia Natalia Petrovna

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the English Philology Department,
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia, Traikovskaya.natalia@gmail.com*

USE OF TED TALKS LECTURES FOR TEACHING ENGLISH IN UNIVERSITY IN DISTANCE LEARNING

This article examines the possibility of using TED Talks video lectures in the process of teaching English at a university as part of distance learning. A step-by-step plan for the possibility of using these lectures in English lessons is presented. Distance learning is described as an alternative form of education in a difficult epidemiological situation.

Keywords: distance learning, video lecture, video material, step, authentic material.

В 2020 г. мир поразила эпидемия коронавируса, которая повлияла на привычный ход вещей. Образовательный процесс как в высшей, так и средней школе претерпел изменения. Практически все учебные заведения мира перешли на дистанционную форму обучения, Россия не стала исключением. Внедрение данной формы обучения в России началось еще в 2000-х гг., но важно отметить, что она рассматривалась как альтернативная и вспомогательная.

Экстренный переход всего образовательного процесса на дистанционную форму обучения поставил перед преподавателями сложные задачи – освоить технологическое разнообразие программ для проведения учебных занятий и пересмотреть методологический подход. Л. Н. Сорокина говорит о том, что «дистанционное обучение требует больше усилий на этапе подготовки учебных материалов», но в то же время «преподавателю в будущем вся проведенная работа оказывается полезной в связи с тем, что осваиваются новые программы для проведения дистанционного обучения, совершенствуется методический материал, настроенный не только на работу в аудитории, но и на работу по новым технологиям, в режиме онлайн», другими словами, преподаватель, осваивая новые технологии и методы работы в режиме онлайн, развивается и становится ближе к студентам в плане «технологической» грамотности [11, с. 418].

Что касается учащихся, то Е. Озтюрк определяет их как «коренное население цифрового пространства» («digital natives») [18, с. 284], следовательно, можно утверждать, что дистанционное обучение воспринимается учащимися как естественный процесс, поэтому их легко вовлечь в данный формат обучения. Безусловно, есть и минусы дистанционного обучения по сравнению

с традиционным – недостаток «офлайн» общения. Также могут возникать и сложности с интернет-соединением, неизбежны сбои и неполадки в работе образовательных платформ, не стоит исключать когнитивную и психологическую перегрузку всех участников образовательного процесса.

Во время пандемии в связи с эпидемией коронавирусной инфекции дистанционная форма обучения оказалась единственной возможной. То, что создавалось как альтернатива и вспомогательный элемент системы образования, стало единственным возможным способом получения знаний. М. А. Щадная приходит к выводу, что «дистанционное обучение – это обучение, соответствующее современным тенденциям в образовании, позволяющее включать в образовательный процесс современные информационно-телекоммуникационные технологии, которые позволяют создать комфортную среду для тех, кто учится, и для тех, кто обучает, и создающие атмосферу активной включенности в учебный процесс» [14, с. 74–75]. Но в этой связи важно помнить, что дистанционная форма обучения никогда не сможет заменить «живую» информационно-коммуникативную и образовательную среду.

Проблемы, связанные с внедрением дистанционного обучения в систему высшего и среднего образования, изучаются рядом отечественных и зарубежных исследователей, таких как Е. С. Полат [10], Л. Н. Сорокина [11], М. А. Щадная [14], З. М. Костоева [7], В. Л. Шатуновский [13], Гарсия Санчез Сарая [17], Ф. Ферри [16], Р. Тивари [19] и др. Все ученые сходятся в едином мнении, что за дистанционным обучением будущее, но такая форма обучения не должна превалировать в образовательном процессе.

Для осуществления дистанционного образования сегодня используются

различные технологии: веб-курсы, видеозаписи, телевидение, аудиозаписи, веб-конференции, коммуникация в мессенджерах и т. д. В нашей статье мы рассмотрим потенциал использования медиа-платформы TED Talks в процессе преподавания английского языка в вузе в рамках дистанционного обучения.

Технологии XXI в. оказывают влияние на образовательный процесс. Организация дистанционной формы обучения во время пандемии и принятых карантинных мер стала возможна лишь только благодаря современным технологиям XXI в. В процессе обучения иностранным языкам использование интернет-технологий представляется наиболее перспективным, так как в сети Интернет представлено огромное количество аутентичных материалов. Студенты могут погрузиться в иноязычную среду, следить за культурно-специфическими реалиями и слышать современную иностранную речь, что, бесспорно, способствует формированию и развитию у студентов профессионально значимых компетенций.

Н. Д. Гальскова подчеркивает, что процесс обучения иностранному языку должен опираться на «аутентичный инофонный текст как единицу коммуникации (продукт текстовой деятельности), в котором представлены признаки другой (иноязычной) языковой общности», при этом информация должна быть социально значимой и культурологически специфической [2, с. 83].

Медиа-платформа TED Talks (открытый образовательный ресурс, на котором можно найти огромное количество лекций на разную тематику) представляет интерес как для преподавателей, так и студентов. У преподавателя есть возможность выбора лекции, адекватной профессиональным направленностям студента и в соответствии с тематическими направленностями курса.

Особенности использования видео-

материалов, находящихся в сети Интернет, в том числе и ресурса TED Talks, на занятиях по английскому языку рассматриваются в работах многих отечественных ученых: Е. А. Гаврилова, А. Р. Прокопчук, Н. В. Удалова («индивидуальность» подбора видео-лекций) [1], А. Л. Игнаткина, И. Тосункуоглу (открытые образовательные интернет-ресурсы и их позитивное и негативное влияние на процесс обучения) [5], О. О. Захарова (применение видео-ресурсов для повышения уровня мотивации студентов) [3], А. М. Иванова (вовлеченность студентов в учебно-творческий процесс с помощью видеоматериалов лекций TED Talks) [4], Ю. Ю. Тимкина (использование TED Talks в вузе при обучении иноязычной монологической речи) [12], Е. В. Кузнецова, Е. С. Лукашенко (формирование профессионально значимых компетенций с помощью видео-лекций TED Talks) [9], И. Н. Кошелева (виды и формы работы с видеоматериалами TED Talks) [8].

Традиционно методисты выделяют несколько этапов работы с аутентичными видеоматериалами. Например, Ю. А. Комарова определяет пять этапов работы с видео: подготовительный, рецептивный, аналитический, репродуктивный, продуктивный [6, с. 193]. В немецкой дидактике выделяется три этапа: перед просмотром, во время просмотра, после просмотра [15, с. 18]. Деление на этапы позволяет преподавателю поставить учебные задачи для каждого этапа, что в итоге дает возможность подбора заданий для развития соответствующих навыков; задания также структурируются по уровню сложности (от простого к сложному).

В свою очередь, предлагаем разделить работу с видео-лекциями TED Talks на несколько этапов.

1. *Подготовительный этап (pre-viewing exercises)*. Цель этапа: мотивировать ученика, снять возможные слож-

ности восприятия текста и подготовить к выполнению заданий. Возможно выполнение следующих заданий: обсуждение названия лекции, предлагается угадать ее содержание; знакомство с новой лексикой; анализ грамматических структур и фразеологических единиц, используемых в лекции.

2. *Просмотровый этап (while-viewing)*. Цель этапа: обеспечить понимание содержания видеофильма, развитие языковой компетенции. Возможно выполнение следующих заданий: информационный поиск, лексико-грамматические упражнения, задания на указание верных и неверных утверждений; выбор одного правильного варианта из нескольких предложенных; обсуждение каждого сегмента лекции; задания на устный и письменный перевод.

3. *Последемонстрационный этап (post-viewing)*. Цель этапа: развитие коммуникативной компетенции. Возможно выполнение следующих заданий: обсуждение содержания лекции на основе вопросов; организация дискуссии по вопросам, затронутым в лекции.

4. *Творческий этап (production)*. Цель этапа: формирование креативного и критического мышления, умения оперировать полученной информацией и применять знания на практике. Возможно выполнение следующих заданий: обсуждение статей из газет и журналов, результатов исследований, отрывков из книг по теме видеоматериала; составление диалогов, ролевые игры; исследовательская работа, основанная на поиске дополнительной информации по затронутой теме.

Преподаватель может заранее отправить ссылку на просмотр видео, а упражнения по видео выполнять непосредственно на уроке. Задания по лекциям можно выполнять или проверять как домашнее задание в процессе одного или двух уроков. Что касается творческого задания или ролевой игры,

то такого рода занятия требуют подготовки, потому их следует оставлять в качестве домашнего задания.

Немаловажен тот факт, что использование видео-лекций TED Talks на уроках английского языка привлекательно не только с точки зрения его доступности, но и с точки зрения методологического потенциала подготовки заданий, ведь преподаватель готовит задания в соответствии с уровнем владения языком своих студентов и сам может выстраивать индивидуальную учебную траекторию.

Более того, в процессе работы с видеоматериалами TED Talks перед преподавателем стоит более глобальная задача, чем просто обсудить и проанализировать увиденное, он должен научить студентов ориентироваться в потоке информации, представленном в сети Интернет, и использовать полученные знания на практике.

В заключение можно сделать вывод, что дистанционная форма обучения позволяет обеспечить высокий уровень доступности образования при сохранении его качества. Важно отметить, что при дистанционном обучении интернет-технологии являются вспомогательным средством. На примере применения TED Talks в процессе обучения английскому языку в вузе видно, что представленная в интернете информация, в нашем случае это лекции, способствует повышению мотивации студентов и также дает преподавателю возможность пересмотреть процесс преподавания английского языка в соответствии с предъявляемыми временем требованиями.

В целом активное внедрение дистанционной формы обучения направлено на поиск новых решений проблемных ситуаций и оптимизацию процесса обучения. Задача преподавателя в сложившейся ситуации – обеспечить непрерывность образовательного процесса при сохранении эффективности используемых методик и подходов. При пере-

ходе на дистанционный формат обучения преподаватели не только осваивают новые онлайн-практики, но и совершенствуют методический материал, настроенный не только на работу в аудитории, но и в режиме онлайн.

Список литературы

1. *Гаврилова Е. А., Прокопчук А. Р., Удалова Н. В.* Использование информационно-коммуникативных технологий для реализации принципа индивидуального подхода в обучении иностранному языку в вузе // *Colloquium-journal*. – 2020. – № 14 (66). – С. 33–35.
2. *Гальскова Н. Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
3. *Захарова О. О.* Использование видеоресурсов как способа повышения мотивации студентов технического вуза к изучению иностранного языка // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. – 2019. – № 8 (205). – С. 84–91.
4. *Иванова А. М., Малыгина Е. В.* Возможности использования современного медиа-контента TED Talks в обучении английскому языку как второму иностранному // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. – 2017. – № 3. – С. 49–57.
5. *Игнаткина А. Л., Тосункуоглу И.* Использование открытых образовательных Интернет-ресурсов в преподавании и изучении английского языка в сфере юриспруденции // *Язык науки и профессиональная коммуникация*. – 2020. – № 2 (3). – С. 91–108.
6. *Комарова Ю. А.* Использование видео в процессе обучения иностранному языку в старшей школе // *Методики обучения иностранным языкам в средней школе* / отв. ред. М. К. Колкова. – СПб.: КАРО, 2006. – С. 188–204.
7. *Костоева З. М., Лолохоева Л. Р., Костоева М. М.* Дистанционное обучение: плюсы и минусы // *Вестник науки и образования*. – 2020. – № 19-1 (97). – С. 76–78.
8. *Кошелева И. Н.* Видеоматериалы TED Talks как образовательный инструмент в обучении английскому языку в вузе // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. – 2017. – № 5 (118). – С. 13–18.
9. *Кузнецова Е. В., Лукашенко Е. С.* Практика использования медиа-контента сети Интернет для формирования профессионально значимых компетенций средствами иностранного языка (на примере нелингвистических направлений подготовки) [Электронный ресурс] // *Научно-методический электронный журнал Концепт*. – 2019. – № 2. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37003155> (дата обращения: 11.10.2020).
10. *Полат Е. С.* [и др.] Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / под ред. Е. С. Полат. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2020. – 434 с.
11. *Сорокина Л. Н.* Дистанционное обучение: настоящее и будущее // *Столыпинский вестник*. – 2020. – № 2. – С. 412–420.
12. *Тимкина Ю. Ю.* Обучение иноязычной монологической речи на основе Technology Entertainment Design (TED) Talks в вузе // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. – 2020. – Т. 5, № 1. – С. 51–54.
13. *Шатуновский В. Л., Шатуновская Е. А.* Ещё раз о дистанционном обучении (организация дистанционного обучения) // *Вестник науки и образования*. – 2020. – № 9-1 (87). – С. 53–56.
14. *Щадная М. А.* Дистанционное обучение в современной реальности // *Наука, техника и образование*. – 2020. – № 5 (69). – С. 74–76.
15. *Brandt M.-L.* Video im Deutschunterricht. – Berlin: Langenscheidt, 2005. – 189 p.
16. *Ferri F., D'Andrea A., Grifoni P.* [etc.] Open Challenges and Evolution [Электронный ресурс] // *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. – 2018. – Vol. 17 (8). – P. 78–88. – URL: https://www.researchgate.net/publication/327599803_Distant_Learning_Open_Challenges_and_Evolution (дата обращения: 12.10.2020).

17. *García-Sánchez S.* Online Metacognitive Tasks for EFL Distance Learners [Электронный ресурс] // Turkish Online Journal of Distance Education. – 2016. – Vol. 17 (4). – URL: https://www.researchgate.net/publication/309218782_Online_Metacognitive_Tasks_for_EFL_Distance_Learners (дата обращения: 12.10.2020).

18. *Öztürk E.* A categorization of the language learning web tools according to bloom's digital taxonomy // 11th International Congress on Research in Education. III International Conference Research in Applied Linguistics – ICRAL, 2019. – P. 283–293.

19. *Tiwari R. K., Tiwari A. K.* E-learning: An effective tool for open and distant learning // Anusandhaan – Vigyaan Shodh Patrika. – 2017. – Vol. 5 (01). – URL: https://www.researchgate.net/publication/320404633_E-learning_An_effective_tool_for_open_and_distant_learning (дата обращения: 12.10.2020).

УДК 80:372.8

Федяева Наталья Дмитриевна

доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка и лингводидактики, Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия, ndfed@yandex.ru

КУРС «ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ» КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ

В статье обсуждается содержание курса «Инновационные процессы в филологическом образовании». Аргументируется особая значимость двух направлений филологического образования: коммуникативного, ориентированного на совершенствование коммуникативной компетенции как важного надпрофессионального комплекса умений и навыков, и социального, сфокусированного на развитии функциональной грамотности, необходимой для полноценного существования человека в обществе.

Ключевые слова: филологическое образование, инновации в образовании, коммуникативная революция, «мягкие» навыки, функциональная грамотность.

Fedyayeva Natalia Dmitrievna

Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Russian and Linguodidactics Department, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia, ndfed@yandex.ru

COURSE «INNOVATIVE PROCESSES IN PHILOLOGICAL EDUCATION» AS A METHODOLOGICAL REFLECTION

The article discusses the content of the course "Innovative processes in philological education". The special significance of two areas of philological education is argued: communicative, focused on improving the communicative competence as an important supra-professional complex of skills and abilities, and social, focused on the development of functional literacy necessary for the full-fledged existence of a person in society.

Keywords: philological education, innovations in education, communication revolution, "soft" skills, functional literacy.

С легкой руки Германа Пауля метод интроспекции обосновался среди методов лингвистических исследований, актуален он и для анализа процессов, протекающих в филологическом образовании.

В Омском государственном педагогическом университете ведется обучение магистрантов по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование. Среди профилей, реализую-

щихся на филологическом факультете, есть такие, как Языковое образование (русский язык), Литература и искусство в образовательном процессе, Массовые коммуникации в образовании.

С недавних пор в учебном плане появилась дисциплина, попавшая туда из примерной основной образовательной программы, – «Инновационные процессы в филологическом образовании». Как возникшая спонтанно, она естественным образом вызвала беспокойство по поводу того, каким должно быть ее содержание, и это беспокойство запустило механизм методической рефлексии и интроспекции – в конце концов все мы находимся внутри системы филологического образования и знаем о ней не понаслышке. Так не нам ли рассуждать об инновациях?

Признаться, велик был первоначальный соблазн уйти в область инновационных образовательных технологий, причем в узком смысле – как технологий компьютерных (по данным поисковой системы Яндекс сочетание «инновационная технология» во много раз более востребовано, чем «инновационный процесс», а запрос «инновационная образовательная технология» встречается еще чаще). Пандемия резко обострила проблему (не)владения преподавателями компьютерными технологиями – многим в считанные дни пришлось осваивать Zoom, Moodle, Google Meet и прочие платформы. Отметим, что уже много лет все преподаватели регулярно проходят курсы повышения квалификации, направленные на совершенствование компьютерной грамотности, но убежденность в необходимости таковой возникла только в условиях тотального дистанта. Однако несмотря на очевидную и в настоящее время остро осознаваемую профессиональным сообществом важность этого направления, мы все же решили выбрать иной путь и построить дисциплину как реф-

лексию по поводу актуального состояния и перспектив филологического образования.

Понятно (хотя всякое время, очевидно, кажется живущим в нем сложным, противоречивым и непохожим на прошлое), что филологическое образование сегодня переживает нелегкие времена, и для того есть немало предпосылок. Первое занятие по дисциплине как раз начинается с обмена мнениями по поводу контекста, в котором существует школьное и вузовское филологическое образование. Самая явная характеристика этого контекста – неустойчивость: и те магистранты, которые имеют за плечами только ученический опыт, и тем более те, кто уже работает в системе образования, осознают, как трудно строить планы ввиду постоянных изменений. На этом этапе разговора мы разграничиваем изменения, происходящие в системе образования, противопоставляя **реформы** – преобразования, «спущенные сверху», и **инновации** – новшества, вводимые «изнутри». Отметим, что терминологически такое противопоставление не зафиксировано, мы используем его с высокой степенью условности. Далее, оставляя в стороне реформенную часть (она подробно обсуждается в рамках других дисциплин), мы фокусируем внимание на тех изменениях, которые являются ответом на вызовы времени. В соответствии с договоренностью, достигнутой на первом же занятии, пытаемся целенаправленно обсуждать следующие аспекты инноваций (проблемные вопросы, указанные в скобках, формулируют сами магистранты):

– инновации в **содержании** (Чему учить? О чем надо говорить? Что должно быть написано в учебнике? Что рассказывать о том или ином факте? Как должны быть связаны наука и школа? Как отразить современность? и др.);

– инновации в **форме** (Как построить урок? Или не урок? Монолог или диалог? Теория или практика? Сколько человек? Как сидят? Пишут или говорят? Сочинение? Эссе? и др.);

– инновации в **методах** (Как именно учить? Как «достучаться»? Технологическая карта нужна? Еще и воспитывать? Только развлекать? Вообще не развлекать? Проекты помогают? и др.).

Для начала разговора о перспективах филологического образования полезным является осмысление предпосылок инноваций. В общем виде мы разграничиваем предпосылки **собственно лингвистические** и **экстралингвистические**.

К **первой** группе относятся изменения, которые претерпевают основные объекты филологического образования – язык и текст. Выскажем по этому поводу несколько соображений.

Не так давно широко обсуждалось восприятие младшими школьниками текста «Бразды пушистые взрывая...» На первый взгляд кажется удручающим, что школьники не имеют представления о кибитках и ямщиках и полагают, что какие-то пушистые существа пострадали от непонятого летающего объекта, но позже приходит мысль о том, что это не удивительно и несколько не трагично. Слово *кибитка* было бесспорным историзмом и в 50-е, и в 80-е годы XX в., сейчас, в начале XXI в., его устарелость нарастает – то, что дети не знают *пушистых браздов* ожидаемо. Заметим, что «непосредственное понимание текста „Евгения Онегина“ было утрачено уже во второй половине XIX века» [4, с. 11], а для современных читателей дистанция и вовсе огромного размера. Так что язык изменяется, конечно, и с этим надо считаться учителю-словеснику, но, к счастью для последнего, не столь радикально, чтобы это требовало осваивать какие-то новые теории, – достаточно не злоупотреблять

кибитками, а использовать в качестве иллюстративного материала свежие примеры, тем более что они дают пищу для размышлений. Как употреблять название *ВКонтакте* с предлогом *в*, склонять ли слово *Икеа*, что значит *вполне себе*, омоним ли *топить* (*топить за «Динамо»*) по отношению к традиционному *топить* или новое значение известного слова и т. д. – эти и подобные вопросы потребуют от ученика знания традиционной теории, но будут интересны близким для него материалом.

Текст, напротив, изменяется более радикально. Если Джеймсу Джойсу принципиальная линейность графического текста не позволила передать в полной мере хаос мыслей, то современные авторы, благодаря интернет-технологиям, существенно приблизились к этому. Технически оформленная интертекстуальность породила гипертексты, креолизованные тексты всех видов наполнили современное коммуникативное пространство. Чрезвычайно ценные рекомендации по работе с текстами нового типа даются в сборнике материалов конференции «Педагогика текста» [7].

Ко **второй** группе предпосылок, лежащих в основе инноваций, относятся актуальные социокультурные тенденции.

Начнем с грустного – с восприятия филологии в социуме.

Классическое определение филологии, данное С. С. Аверинцевым и широко цитируемое, гласит, что она есть «содружество гуманитарных дисциплин – лингвистической, литературоведческой, исторической и др., изучающих историю и выясняющих сущность духовной культуры человечества через языковой и стилистический анализ письменных текстов» [1]. Филология, понимаемая таким образом, кажется нашему современнику областью знаний, далекой от реальной жизни. Отсюда многочисленные анекдоты, мемы и проч., представляющие филологов

никчемными и странными; процитируем несколько найденных в открытых интернет-источниках:

Дай человеку рыбу – и он будет сыт весь день. Дай человеку филологическое образование – и ему не хватит даже на рыбу;

Заходят как-то в бар филолог, лингвист и педагог. Бармен им: «Бомжей не обслуживаем!»;

Я – дипломированный филолог. А вы что? Вот вы? Вы будете это доедать?»;

– Почему после монолога и диалога идет полилог, а не трилог? – Филологи умеют считать только до двух, а дальше у них идет «много».

Вне всякого сомнения, для школьника, осмысляющего свой послешкольный путь, для студента-нефилолога, стоящего перед необходимостью изучать какую-то филологическую дисциплину «для общего развития», для студента-филолога, рассказывающего друзьям о своей науке и строящего планы, такой социокультурный контекст может представляться неблагоприятным. Опровержение несправедливого мнения о предметной области не может быть исключительно эмоциональным – необходимо показать ученикам (студентам ли, школьникам ли), что фундаментальность филологии не противоречит ее прикладному значению, причем последнее чрезвычайно велико.

Для обоснования этого тезиса мы обращаемся к современным тенденциям развития общества и культуры повседневности и видим там прежде всего свершившуюся коммуникативную революцию. Разговор о ней, в каком бы направлении он ни велся, неминуемо приводит к осознанию ценности филологического знания, многовековой опыт которого позволяет анализировать любые тексты.

Сегодняшние ученики преподавателя-филолога, как, впрочем, во

многом и он сам, – представители нового типа человека – героя коммуникативной революции. Это «человек кликающий» – «житель мира медиа, в противоположность “Человекучитающему” – человеку мира библиотек... Человек кликающий знаменует собой переход от способов понимания в культурных практиках чтения бумажного текста, последовательных повествовательных нарративов к способам понимания в культурных практиках освоения медийных взаимодействий. Переход, создающий совершенно новые возможности для функционирования текстовой культуры и требующий введения новых понятий и метафор для его описания» [8, с. 44]. Какие тексты он создает, как воспринимает классические, как под его пальцами изменяется жанровая система, каков он во взаимодействии с другими, сколь широко его коммуникативное пространство и есть ли пределы расширения последнего и т. п. – вот несколько из множества вопросов, над которыми стоит задуматься.

Кроме того, все мы – и учителя, и ученики – ощущаем огромную скорость внешних изменений, стимулирующую поиск новых способов хранения и обработки информации. Когнитивный подход к языку вскрывает механизмы хранения информации в языковых структурах, позволяет корректировать принципы действий искусственного интеллекта. В совокупности достижений традиционного языкознания результаты, полученные на основе моделей, подобных концепции «смысл↔текст», компьютерные технологии во всем диапазоне их возможностей, когнитивная лингвистика и прочее проливают свет, хотя и не объясняют всего, на процессы структурирования, хранения, трансляции и усвоения знаний. Осознание невозможности функционирования онлайн-переводчиков или правки текста, на которые уже привычно полагаются

современные школьники и студенты, без лингвистической основы способны изменить мнение о «никчемности» филологии.

Плодотворными являются и рассуждения, которые могут начинаться с банального утверждения о том, что мы живем в мире текстов. Более того, наша способность воспринимать и творить текст оказывается залогом успешности многих начинаний. Популярное сегодня понятие грамотности неслучайно имеет филологические корни. Да, говоря о грамотностях XXI в., рассуждают о большем, нежели умение читать и писать, знать орфограммы и пунктограммы, но по сути в основе большинства грамотностей лежит работа с текстом, при этом, как утверждают современные методисты, функциональная грамотность, являющаяся комплексом знаний, умений и навыков, развитых хотя бы на минимально необходимом для жизнедеятельности личности в конкретной культурной среде, ни много ни мало обеспечивает «нормальное функционирование личности в системе социальных отношений» [2]. От рассуждений об этом легко перейти к тезису о метапредметности филологического знания как фундаменте системы образования (подробно мы обсуждаем этот вопрос на основе замечательного сборника материалов конференции «Метапредметный подход в образовании: Русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам» [5]).

Обобщив эти и другие наблюдения, мы переходим к определению **целей** современного филологического образования. Во-первых, мы говорим об **обеспечении возможности успешной коммуникации** в расширяющемся коммуникативном пространстве; эта цель может быть достигнута посредством решения таких глобальных задач, как формирование общего языка (на этом этапе находит свое место традицион-

ное филологическое образование) и общей культурной системы координат (на долю уроков литературы приходится задача создания единого для всех членов социума комплекса прецедентных текстов) (см. об этом [9]).

Во-вторых, целью филологического образования мы называем **обеспечение возможности успешной самореализации (деятельности)** в постоянно изменяющемся мире. Для этого необходимо научить работать с информацией и понимать текст.

Далее, вслед за осмысляющими вызовы общества филологами (см., в частности, [3; 6; 9]), мы выстраиваем путь рассуждений следующим образом.

Говоря о **вызовах коммуникативного характера**, к которым относятся, в частности, потребности общества в профессиональных коммуникаторах и культивировании коммуникативной среды, мы формулируем такие задачи, стоящие перед преподавателями-филологами, как обучение специалистов обсуждать профессиональную деятельность за пределами круга специалистов и подготовка профессионалов самого общения [9]. Выделение этих задач приводит к осознанию близости коммуникативной компетенции (в самом общем смысле) и чрезвычайно востребованного сейчас понятия мягких навыков (soft skills) – как известно, среди последних всегда называется умение разговаривать и договариваться.

Говоря о **вызовах социальных**, мы обсуждаем потребность общества в функционально грамотных личностях, обладающих критическим мышлением. В этой связи формулируются такие задачи филологического образования, как формирование базовых метапредметных навыков на основе работы с текстом и совершенствование механизмов работы с информацией. Формулировка задач подобным образом фокусирует внимание на роли филологического об-

разования в развитии функциональной грамотности. В компонентах последней преподаватель-филолог видит привычное для себя поле деятельности.

Примерно таким в первый год преподавания получился курс «Инновационные процессы в филологическом

образовании». Идейным итогом нашей рефлексии оказался жизнеутверждающий тезис о том, что филологическое образование является важным шагом к эффективному общению и когнитивному развитию.

Список литературы

1. *Аверинцев С. С.* Филология [Электронный ресурс]. – URL: http://philologos.narod.ru/texts/aver_philol.htm (дата обращения: 01.09.2020).

2. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Электронный ресурс]. – М.: ИКАР, 2009. – 446 с. – URL: https://methodological_terms.academic.ru (дата обращения: 01.09.2020).

3. *Ильин Д. Ю.* Филологическое образование: задачи и перспективы // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 6. Университетское образование. – 2019. – Выпуск 11. – С. 21–28.

4. *Лотман Ю. М.* Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий: Пособие для учителя. – Л.: Просвещение, 1983. – 416 с.

5. Метапредметный подход в образовании: Русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам: сборник статей межрегиональной научно-практической конференции (Москва, 19 апреля 2018 г.) / сост. О. Е. Дроздова. – М.: Изд-во МПГУ, 2018. – 372 с.

6. *Омельченко У. А.* Филологическое образование в школе: современное состояние, проблемы и перспективы развития [Электронный ресурс]. – URL: https://rus.1sept.ru/view_article.php?ID=200900502 (дата обращения: 01.09.2020).

7. Тексты новой природы в образовательном пространстве современной школы: сборник материалов VIII международной научно-практической конференции «Педагогика текста» / под ред. Т. Г. Галактионовой, Е. И. Казаковой. – СПб.: ЛЕМА, 2016. – 118 с.

8. *Тарасенко В. В.* Человек кликающий: фрактальные метаморфозы // Информационное общество. – 1999. – Выпуск 1. – С. 43–46.

9. *Хазазеров Г. Г.* Филологическое образование в России и вызовы времени [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.khazagerov.com/cultural-situation/137-sovgermenevtika.html> (дата обращения: 01.09.2020).

УДК 372.881.111.22

Хлыстунова Юлия Юрьевна

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, xlystunova1981@mail.ru

Ульянова Наталья Николаевна

кандидат филологических наук, доцент, Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, Новосибирск, Россия, natascha297@mail.ru

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье рассматривается коммуникативно-прагматический подход в преподавании иностранных языков. Авторы подробно анализируют структуру и особенности предъявления

грамматического материала на начальной ступени обучения немецкому языку с позиции прагматодидактики. Особое внимание акцентируется на связи теории речевых актов с современной методикой преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: прагматодидактика, иностранный язык, методика преподавания иностранных языков, теория речевых актов, коммуникативный подход, дискурс.

Khlystunova Yulia Yurievna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the English Department, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, xhlystunova1981@mail.ru

Ulianova Natalia Nikovaevna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Novosibirsk Military Institute named after general of the Army I. K. Yakovlev of National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia, natascha297@mail.ru

PRAGMATIC APPROACH TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES

The communicative-pragmatic approach in teaching foreign languages is considered in the article. The authors analyze in detail the structure and peculiarities of presenting grammatical material while teaching the German language on the first stage from the position of pragmatics and didactics (pragmadidactics). The special attention is paid to the connection between the theory of the speech acts and modern methods of teaching foreign languages.

Keywords: pragmadidactics, the foreign language, methods of teaching foreign languages, theory of the speech acts, communicative approach, discourse.

Человек должен верить, что непонятное можно понять.

И. Ф. фон Гёте

Лингвистическая прагматика как отрасль языкознания появилась сравнительно недавно, в 1960-е гг., однако своим возникновением она обязана давней языковедческой и философской традиции, заложенной в работах В. Гумбольдта [1]. Великого ученого волновали вопросы восприятия и понимания речи, ответы на которые он полагал найти в некоем языковом единстве общающихся людей.

В зарубежной методике прагмалингвистика является основой коммуникативного занятия по иностранному языку [9]. Г.-Э. Пифо, основываясь на модели дискурса, ввел понятие прагматодидактики, цели которой определяются критериями коммуникативных отношений и дискурсивной коммуникации. Иными словами, необходимо уточнить

коммуникативные потребности, а также определять, по возможности, тематические рамки коммуникативных функций и, как итог, вводить новые языковые средства. Применительно к модели дискурса учащийся не должен идентифицировать себя с содержанием или действующими лицами, а, наоборот, мысленно анализировать, интерпретировать и оценивать это содержание и форму. Вышеназванные факторы способствуют формированию мотивации учащихся с учетом их индивидуальных способностей, учат высказывать свое собственное мнение и отстаивать позицию на иностранном языке, причем языковые средства не обязательно должны быть правильными [9].

Теория прагматодидактики Г.-Э. Пифо тесно связана с центральной пробле-

мой прагматики – теорией речевых актов, состоящей из локуции, иллокуции и перлокуции.

В области прагматики важным является учет фактора субъекта коммуникативной деятельности. Тот, кто говорит, своей речью воскрешает событие и связанный с ним личный опыт. Тот, кто слушает, воспринимает речь, а через нее воспроизводит и событие. В. В. Красных подчеркивает: «Речевой акт, кроме различной информации о предмете мысли, имплицитно несет в себе конкретный замысел адресанта, то есть тот предполагаемый эффект воздействия, который ожидает адресант, пытаясь убедить, предостеречь, заставить что-либо сделать адресата» [3].

Прогрессивные тенденции развития образовательной сферы общества обуславливают радикальные изменения в области обучения, которые формируют компетентного говорящего при изучении иностранного языка. Одним из признаков современного процесса обучения иностранному языку является разветвленная сеть линводидактических подходов, которые служат регуляторами учебной, воспитательной, развивающей деятельности, направленной на личность ученика.

Мобильность, конкурентоспособность, коммуникативная грамотность, коммуникативная успешность – это те качества, которыми должен обладать человек XXI в., так как в приоритете в процессе общения становятся опыт

гибкого речевого поведения, навыки позитивного взаимодействия и воздействия на собеседника для достижения коммуникативной цели.

Одним из путей решения указанной проблемы является внедрение в систему обучения иностранному языку коммуникативно-прагматического подхода, который, являясь разновидностью коммуникативно-деятельностного подхода, расширяет границы последнего. Целью данного подхода является развитие признаков прагматической коммуникации учащихся, которые основаны на осмыслении значимости прагматической функции единиц языковой системы, выявлении их коммуникативных смыслов прагматического характера [7; 11].

Появление в современной лингвистике теории речевых актов расширило представление о процессе коммуникации и речевом взаимодействии между двумя субъектами речевой деятельности – говорящим и слушающим. Для реализации прагматического подхода к обучению иностранным языкам необходимо рассматривать коммуникативную ситуацию во всем ее объеме, что включает субъективный фактор в начальной (порождение) и в конечной (степень воздействия) позициях. Для этого предлагается схема, отражающая языковой, субъективный и интенциональный потенциал речевого акта применительно к обучению иностранным языкам [4, с. 26].

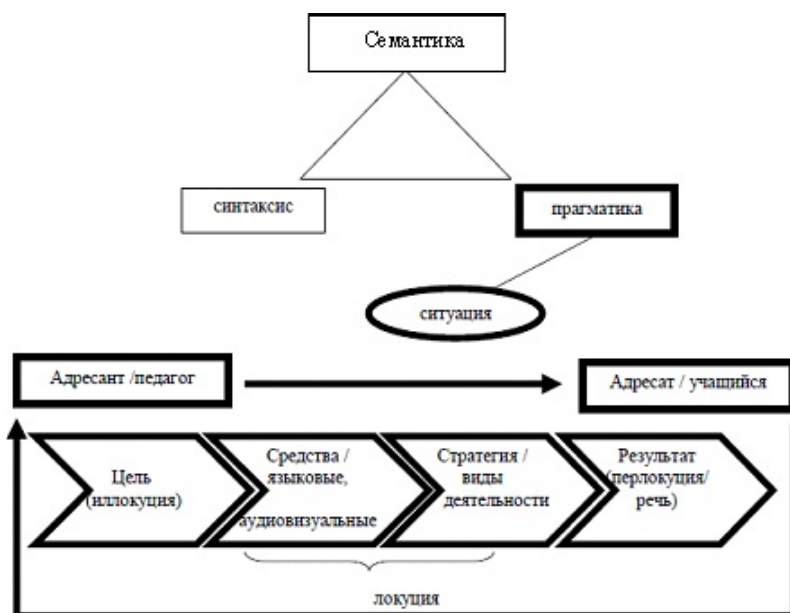


Схема обобщенной модели речевого акта на занятии ИЯ

При интерпретации процесса коммуникации в центре внимания прагматических исследований находятся взаимоотношения его участников – говорящего и слушающего. Говорящий/педагог выбирает адресата/учащегося, задачи коммуникативного акта, стратегию изложения содержания, языковые формы экспликации высказывания, дает оценку содержанию. Слушающий/учащийся извлекает из сообщения информацию (эксплицитную и имплицитную) и соотносит ее с собственными знаниями предмета речи, делая выводы для продолжения речевой коммуникации.

Хотелось бы подчеркнуть, что в схеме неслучайно используется слово «ситуация». Ситуация – это реальная жизненная атмосфера, а не вымышленный текст, поскольку язык обладает способностью воспринимать поступающие извне воздействия, не только приспосабливаясь к условиям среды, но и одновременно со своей стороны оказывая на нее влияние [2, с. 4].

В предлагаемой работе дискурс – это определенная ситуация, выражающая и отражающая с помощью равноуровне-

вых языковых средств характеристику субъекта, межличностные отношения, взаимодействие и воздействие внутри данной коммуникации.

Одним из примеров для реализации дискурсивного подхода на занятиях являются правильно подобранные современные учебные пособия, в которых содержится минимум текстовой информации и максимум упражнений, направленных на самостоятельный подход к изучению той или иной лексической темы / грамматической структуры. Примером такого подхода могут служить учебники таких издательств, как Cambridge University Press, Oxford, Hueber, Cornelsen, Klett.

Материалом исследования в рамках статьи послужила серия учебных пособий “Studio d A1” издательства Cornelsen [5], в которой были рассмотрены только такие грамматические структуры, как вопросительные предложения. Особенность представления грамматического материала в любом зарубежном учебнике зависит в первую очередь от той лексической темы, которая сейчас изучается, так как ком-

муникативная ситуация будет успешной только в том случае, когда грамматические и лексические темы не только взаимосвязаны, но и тесно взаимодействуют друг с другом, помогая тем самым достигать перлокутивного эффекта. Педагог всегда должен ставить перед началом занятия определенные цели и вопросы: «Знание каких грамматических структур необходимо обучающимся для успешного взаимодействия друг с другом в ситуациях реального общения?» Это означает, что не всякое грамматическое явление следует рассматривать детально в рамках одного занятия, учитывая все исключения из правил. Так, например, в предлагаемом учебном комплексе презентация, семантизация и активизация вопросительных слов представлены в разных темах. *Wie, woher; wo, was* изучаются в теме 1 «Café d», общая информация и структура вопросительного предложения –

в теме 3 «Städte – Länder – Sprachen», *wann, von wann, bis wann* – только в теме 5 «Termine», а вопросительное слово *welch (-e, -er, -es)* – в теме 10 «Essen und Trinken».

Подача материала в подобной форме определяется, с одной стороны, требованиями европейского языкового портфеля, принятого в 1998–2000 гг. при Совете Европы в Страсбурге, а с другой – конкретными целями и задачами занятия. Так, для элементарного получения информации от собеседника, такой как: *Wie heisst du?, Wie alt bist du?, Woher kommst du?, Wo wohnst du?, Was bist du?, Wie geht es dir?, Was willst du trinken?, Wie ist deine Telefonnummer?* достаточно владеть минимальным количеством лексических единиц (чаще интернациональных, тематизированных (см. табл.) и такими вопросительными словами, как *wie, woher, wo, was*.

Таблица

Тематическая представленность вокабуляра в теме 1 «Café d»

Geographie	Beruf	Getränke	Kommunikation	Technik	Plätze	Hobby
Italien	Ingenieur	Tee	Telefonnummer	Auto	Café	Musik
Spanien	Pilot	Cappuccino		Computer	Konzert	Tourismus
Airport	Job	Orangen		CD		
	Firma	Kaffee				
	Medizin Taxi	Coca-Cola				
	Journalist					
	Student					
	Universität					
	Musiker					
	Doktor					

Тема «Städte – Länder – Sprachen» ориентируется на фоновые знания обучающихся и, с одной стороны, закрепляет функционирование изученных вопросительных слов при употреблении в новой коммуникативной ситуации, (*Was ist das?, Wo ist das?, Was wissen Sie darüber?, Wo warst du gestern?*), с другой – знакомит с новой грамматической конструкцией – общим вопросом.

Для успешной коммуникации необходимо владеть навыками повседневного

общения: спрашивать, который час; назначать встречу в определенное время и день; договариваться о походе в кино/театр на основе аутентичного раздаточного материала: *Wann ist der Termin?, Gehen wir zusammen ins Theater?, Wie spät ist es?, Wann gehst du aus?, Von wann bis wann arbeitest du?, Morgen Abend?, Gehen wir am Montag?, Um wie viel Uhr treffen wir uns?, Haben Sie einen Termin frei?*

Сложность вопросительных конструкций с вопросительным местоимением *welch (-er, -es, -e)* заключается в его зависимости не только от грамматической категории рода существительного, находящегося в постпозиции, но и от таких грамматических категорий, как падеж и число. Эта особенность вызывает определенные сложности у обучающихся, что объясняется представленностью изучаемого грамматического материала только в рамках темы 10: *Welchen Käse wünschen Sie?, Wie viel kosten die Tomaten?, Welches Eis wünschen Sie?, Welches Lieblingsessen haben die Gäste?, Welcher Käse ist aus der Schweiz?, Welche Äpfel kaufst du?* и т. д.

Можно сказать, что введение выше названных лексических единиц и грамматических структур обусловлено, с одной стороны, общеизвестным принципом Я. А. Каменского «от простого к сложному», а с другой – циклической прогрессией. Учащиеся сначала получают основной необходимый вокабуляр, знакомятся с речевыми и грамматическими структурами, которые соответствуют их уровню языковой подготовки. Далее в рамках этих же самых тем добавляется новый вокабуляр и новые речевые структуры, что способствует нарастанию устной и письменной коммуникации. Учащиеся знакомятся с темами и содержанием на более высоком языковом уровне, при этом они могут использовать расширенный вокабуляр

и новые грамматические и лексические структуры [7; 8; 10; 11].

Иными словами, отработка грамматических структур непосредственно связана с темами и языковыми действиями, которые соответствуют коммуникативным потребностям обучающихся. Вид презентации и отработка упражнений предполагают проблемное изучение и помогают лучше узнавать, понимать и применять языковые структуры. Подобного вида подача материала способствует не только самостоятельности обучающихся, но и развивает их индивидуальные стратегии обучения.

Что касается именно прагматического подхода в обучении иностранному языку, то он может рассматриваться с двух позиций. С одной стороны, это роль педагога на занятии, который своими собственными силами создает / пытается создать реальную коммуникативную ситуацию с помощью своих личностных качеств (эмоциональность, индивидуальность, открытость, спонтанность, гибкость, отзывчивость, профессионализм) [6, S. 119], а с другой – это особенность представления нового грамматического/лексического материала в рассматриваемом учебном комплексе, прагматизм которого выражается в его простой, но содержательной визуализации, универсальность которой способствует успешной рецепции и репродукции.

Список литературы

1. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / пер. с нем. под ред., с предисл. Г. В. Рамишвили. – М.: Прогресс, 1984. – 397 с.
2. Гураль С. К. Некоторые новые подходы к обучению иностранным языкам // Язык и культура: сборник статей XXI Международной научной конференции / отв. ред. С. К. Гураль. – Томск: Томское университетское издательство, 2011. – Т. 1. – С. 3–7.
3. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации. – М.: Гнозис, 2001. – 270 с.
4. Ульянова Н. Н., Хлыстунова Ю. Ю., Панькина Е. В. Дискурсивный подход в прагматодиактике // Язык и культура. Приложение. – 2014. – № 3. – С. 24–28.
5. Demme S., Kuhn C., Funk H. Studio d A 1. – Berlin: Cornelsen, 2005. – 256 S.

6. *Dubs R.* Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von lehrenden und Lernenden im Unterricht. – Stuttgart, 2009. – 608 S.
7. *Funk H., Kuhn C., Skiba D.* [etc.] DLL 04: Aufgaben, Übungen, Interaktion Fort- und Weiterbildung weltweit. – München: Klett Langenscheidt, 2014. – 184 S.
8. *Mohr I., Salomo D.* DLL 10: DaF für Jugendliche. – Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2016. – 199 S.
9. *Piefho H.-E.* Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. – Dornburg: Friechhofen, 1974.
10. *Rösler D., Würffel N.* DLL 05: Lernmaterialien und Medien. – München: Klett Langenscheidt, 2014. – 192 S.
11. *Schart M., Legutke M.* DLL 1: Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. – München: Klett Langenscheidt, 2013. – 199 S.

УДК 372.881.1+80

Чистякова Агния Николаевна

*кандидат исторических наук, доцент кафедры теории, истории культуры и музеологии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия, Chifeng2008@ya.ru*

ВОЗРАСТНОЙ СИМВОЛИЗМ (ЗРЕЛЫЙ И ПОЖИЛОЙ ВОЗРАСТ) КАК ЭЛЕМЕНТ ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

В статье на основе литературных данных и материалов, собранных автором, рассматриваются элементы возрастного символизма традиционной культуры Китая как системы представлений и образов, в которых общество осмысливает жизненный цикл индивида. Автор рассматривает альтернативные названия старших возрастов, на основе изученного материала делает вывод, что в Китае «возрастное деление» является неотъемлемой частью культуры и тесно связано не только с социальной и возрастной стратификацией, но и с иероглифическим мышлением. Данный материал используется автором на занятиях по китайскому языку и культуре.

Ключевые слова: возрастной символизм, Китай, иероглифы указания возраста, китайский язык, преподавание китайского языка.

Chistyakova Agniya Nikolaevna

*Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory,
History of Culture and Museum Studies, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia, Chifeng2008@ya.ru*

AGE-SPECIFIC SYMBOLISM (MIDDLE AND ELDERLY AGE) AS AN ELEMENT OF TEACHING CHINESE LANGUAGE AND CULTURE

In this paper based on the collected literary data and materials, the author peers into the elements of the “Age-specific symbolism” of the traditional Chinese culture as the system of representations and images used by the society to comprehend a life cycle of each individual. The author examines alternative names of the “elderly age” and on the ground of the examined information and materials makes a conclusion, than in China, age-specific subdivision of population forms an integral part of its culture, and is closely connected with not only the social or age-based stratification, but also with the character-based mentality. The author applies the material mentioned above on her studies of the Chinese language and culture.

Keywords: Age-specific symbolism, China, age indicating characters, Chinese language, Chinese language teaching methodology.

Возраст всегда являлся частью культуры. Нормативные критерии возраста тесно связаны с элементами культуры для идентификации человека и определения его социального статуса в обществе. И. С. Кон назвал такую систему «возрастным символизмом». Возраст служит критерием занятия или оставления тех или иных социальных ролей, причем эта связь может быть как прямой, так и опосредованной [5, с. 5]. Для каждой культуры характерны свои представления о возрастном процессе и о числе выделяемых возрастных ступеней.

В НГПУ на специальности «Культурология» изучается китайский язык. На занятиях по литературе Китая студенты встретились с символическими обозначениями возрастов: «возраст зонтика» и «возраст риса», что при первом прочтении вызвало массу вопросов. Например, американская писательница с китайскими корнями Лиза Си в своем романе «Снежный цветок и заветный веер» активно использует традиционные названия для обозначения женского возраста: «годы закалывания волос» и «возраст риса и соли» [8].

Всем известно кардинальное отличие при начале счета возраста в Китае, потом распространившееся на всю Восточную и Юго-Восточную Азию, – это отсчет возраста не с момента рождения, а с момента зачатия. Это так называемый «ложный возраст» 虚岁. Считается, что находясь в утробе матери, ребенок уже обладает душой. Китайцы округляют девять месяцев беременности до года и только что родившемуся ребенку прибавляют один год жизни. Изначально понятие «ложный» возраст использовалось только для мужчин, а женщины считали 实岁 «фактический или реальный возраст». В китайском

языке сохранилось выражение, объясняющее, почему именно мальчикам начинали считать возраст от зачатия: «мужчина входит, женщина наполняется» 男进女满. Кроме того, в традиционном Китае год прибавляется сразу после наступления китайского Нового года (Чуньцзе) вне зависимости от месяца рождения, поэтому ваш китайский одноклассник может назвать возраст на два года старше фактического [6; 12].

В китайском языке также сохранились и активно используются самостоятельные названия для «круглых дат» и для других возрастов.

Цель исследования – на основе «альтернативных» символических названий возрастов в Китае показать обучающимся их связь с традиционной культурой и иероглифическим письмом.

В статье автор, во-первых, не касается психологического аспекта деления на возраст, а рассматривает только культурную составляющую. Во-вторых, автор из-за большого объема материала ограничился только категорией 50+, кого в традиционном обществе считали в «зрелом возрасте» и «стариками», несмотря на то что ВОЗ внесла изменения и «средний возраст» отсчитывается с 44 до 60 лет [3].

50-летний возраст: 年逾半百, 知非之年, 知命之年, 艾服之年 (вариант 艾), 大衍之年 и 杖家之年.

1. 年逾半百, точнее, это обозначение для категории 50+, точный перевод «кому за половину от ста лет».

2. 知非之年 – «возраст, когда понимают свои ошибки». Выражение пришло из трактата «Хуайнаныцзы» «[Трактат] Учителя из Хуайнани», или «Мудрецы из Хуайнани», – китайский философский трактат, созданный во времена династии Западная Хань (206 г. до н. э. – 8 г. н. э.). В нем говорится, что в пери-

од Весен и Осеней (с 722 по 481 год до н. э.) в царстве Вэй жил человек, которого звали Бо Юй. Он постоянно размышлял о своих делах и поступках. Когда ему исполнилось 50 лет, он осознал все свои ошибки за предыдущие 49 лет. Поэтому выражение «осознание ошибок» 知非 стало нарицательным для 50-летия. Также выражение встречается в стихах танского поэта Бо Цзюйи, сунской поэтессы Ли Цинчжао и других произведениях [7; 10, с. 2184].

3. 知命之年 – «возраст понимания воли Неба/веления судьбы». Выражение пришло из трактата «Лунь юй» (Беседы и суждения). Кун-цзы сказал: На пятидесятом (году) узнал волю Небес [2, с. 47; 10, с. 2185].

4. 艾服之年 (вариант 艾) – возраст «полыни». Выражение пришло из «Ли цзи» («Книги ритуалов»): «50 лет называют „полынь“. В этом возрасте голова седеет, становится похожей на полынь». В главе 37 «Популярной истории Китайской Республики» автора Цай Дунфана говорится, «мой возраст достиг „полыни“, о чем мне теперь переживать».

5. 大衍之年 – возраст большого разлива/потопа. В «Чжоу и» говорится, что при помощи 50 корней тысячелетника обыкновенного гадали. 50 – это еще и священное число для гаданий, так как это сумма: (10 дней стволов + 12 страж) + 28 созвездий [10, с. 278].

6. 杖家之年 – «возраст с посохом в семье». Выражение пришло из «Ли цзи». Трактуются двояко: а) те, кому разрешалось с посохом ходить по своему двору; б) глава семьи [9].

60 лет обозначается 花甲之年, 平头甲子, 耳顺之年, 还乡之年 и 杖乡之年.

1. 花甲之年 – «хуацзя». Выражение произошло от совмещения двух первых циклических знаков 10-летнего цикла (небесных стволов) и 12-летнего цикла (земных ветвей). Потому что 60 лет – полный цикл сочетания циклических знаков «земных ветвей

и небесных стволов». Начало цикла – это сочетание их первых знаков 甲子, в древности также называлось 花甲.

Вариантом этого названия может быть 平头甲子 «ровно начало 60-летнего цикла». Кроме того, в китайском языке сохранились выражения: 望花甲 – «под шестьдесят»; 年登花甲 – «достичь шестидесяти лет».

2. 耳顺之年 – «возраст, послушный для ушей». Выражение пришло из трактата «Лунь юй» (Беседы и суждения). Кун-цзы сказал: шестидесяти (лет мое) ухо стало покорным [2, с. 47]. Потому что в 60 лет вы уже можете отличить, что говорят другие, правду или ложь.

3. 还乡之年 – «возраст возвращения на родину (к истокам)».

4. 杖乡之年 – «возраст, в котором разрешалось ходить с посохом по деревне». Выражение пришло из «Ли цзи» [9].

5. 耆叟 – «возраст старца». Выражение пришло из «Истории династии Цзинь. Записи о Вэнь-ди».

Тогда становится понятен показатель возраста 耆艾之年 – это возраст 50–60 лет.

61 год еще называют 还历 – «вернуть историю или возвращение к истокам», потому что прошел целый 60-летний цикл (полного совмещения 10-летнего (небесных столбов) и 12-летнего (земных ветвей) циклов) плюс 1 год, т. е. начинается новый цикл. На 61 год в китайском языке есть выражение 返老还童 – «превратить старость во второе детство».

70 лет – 古稀之年、杖国之年、悬车之年, 致事之年.

1. 古稀之年 – «редкая древность». Выражение восходит к стихотворению Ду Фу «Цюйцзян»: «люди редко доживают до 70 лет» [4, с. 38–39], что стало в современном китайском языке устойчивым выражением: 人生七十古来稀. И это сократилось до 古稀.

2. 杖国之年 – «возраст хождения с посохом по стране» (когда разреша-

лось ходить с посохом по территории всего государства). Выражение пришло из «Ли цзи» («Книги ритуалов») [9].

3. 悬车之年 – «возраст без паланкина» («подвешенного паланкина»). Потому что в древности в 70 лет уходили с чиновничьей должности и переставали использовать паланкин.

4. 致事之年 (вариант 致政之年) – «возраст ухода со службы, ухода в отставку».

Также в китайском языке есть специальные наименования для почтенного возраста с иероглифом 寿. Например, 77 лет называют 喜寿 – «возраст радости», не только из-за созвучия чтения иероглифов 七 цзи и 喜 си, но и потому, что иероглиф 喜 в своем упрощенном безотрывном написании в стиле цаошу (травяной стиль) напоминает цифру (иероглиф) 七 семь. Кроме того, по-китайски 七 семь созвучно 吉 jí «счастье, удача», поэтому 七七 приравнивается к 双吉 двойной удаче. Это счастливые дни. На Тайване до сих пор июль (седьмой месяц) называют 喜中带吉 – «в радости приносится удача» (принесение удачи в июле) [11].

耄耋之年 – это общее название возраста для стариков. Дословно: старец; очень старый человек (в 80–90 耄 или в 70 耋 лет).

Иероглиф 耄 пришел из трактата «О соли и железе» автора Хуань Куаня (I в. до н. э.), где сказано, что 70 лет называют 耄 [mào]. А в «Ли цзи» сказано, что 80–90-летие называется 耋 [dié]. В «Эр я» говорится, что 耋 – это 80-летие. Совместное использование этих двух иероглифов и дает общее значение преклонного возраста [10, с. 1142].

80 лет – 朝杖之年, 伞寿.

1. 朝杖之年 (варианты написания 朝杖之年, 朝枝之年, 杖朝之年 для 80–90-летних) – «возраст опирания на посох/палку». Возраст, когда разрешалось являться к царскому двору с посохом [9].

2. 伞寿 – «возраст зонтика», потому что в скорописи (стиле цаошу) 八十 мо-

жет записываться похожим на 伞 [11].

3. В. М. Алексеев пишет, что пара летящих бабочек означает долголетие, так как 蝴蝶 «бабочка» хуе, созвучна 爹 де – старик восьмидесяти лет [1, с. 185].

81 год – это 半寿, потому что при разложении иероглифа на элементы получается: 八 восемь, 十 десять и 一 один.

Другой пример – 88. Этот возраст называют 米寿 – «возраст риса». Потому что в иероглифе 米 рис при разбиении на части присутствуют 八 две восьмерки и 十 десять [11].

90 лет – 卒寿, 鲑背.

1. 卒寿 – «возраст смерти», 卒 означает «умереть, скончаться». Однако в данном сочетании именно 90 лет, потому что упрощенный вариант иероглифа 卒 – это 卅, что при разделении получается 九十, т. е. 90.

2. 鲑背 – «возраст пятнистой спины, как у скумбрии японской». У этой рыбы очень много пятен, как у стариков на теле. Выражение восходит к «Ши цзину. Большим одам» и «Эр я», где сказано, что «спина у скумбрии, как у стариков» [10, с. 1627].

99 лет по-китайски будет 白寿 – «белый (или седой) возраст», потому что 99 лет – это 100 минус 1. В иероглифической записи выглядит так: 百少一为九十九 (от 百 «ста» отняли 一 «единицу»), получили 白 «белый»).

100 лет 期颐 выражение пришло из «Ли цзи» (Книги ритуалов) 百年曰期颐. Означает, что в период столетия – это время, когда другие заботятся о тебе.

108 лет «возраст чая» 茶寿岁, потому что это 20 плюс 88. Потому что ключ «травяной в верхнем написании» в иероглифе чай представляет собой две десятки, а вместе – это «20». Средняя часть 入 очень похожа на иероглиф 八 восемь. Нижняя часть 木 представляет собой сочетание 十 десять и 八 восемь, что вместе дает 十八 восемьдесят. Средняя часть при сложении дает 88. Таким образом, 20 из верхней части + 88 нижней части = 108.

140 лет называют 双稀 «двойная редкость», это потому что два раза по 70 (а 70 лет – это 稀 редкость) или 双庆 двойной праздник.

Общее название для пожилых людей 白首/皓首 «седоголовый» (досл. белоголовый). Выражение появляется в «Хань шу». 黄发 «пожелтевшие волосы; седой (обр. в значении старик, старец). Выражение восходит к «Ши цзину» («Книге песен»), где сказано, что «желтоволосые, со спиной, как у скумбрии» [10, с. 642, 713].

Для лучшего запоминания возрастов студентам предлагается выполнить следующие задания.

1. Выберите правильное расположение возрастов в порядке возрастания:

A 朝杖之年、不惑之年、耳顺之年、古稀之年

B 花甲之年、不惑之年、古稀之年、耳顺之年

C 期颐之年、耄耋之年、花甲之年、不惑之年

D 期颐之年、花甲之年、不惑之年、而立之年

E 耳顺之年、古稀之年、朝杖之年、

茶寿岁

(верный вариант E)

2. Выберите названия для одного возраста.

A) 古稀之年、B) 耳顺之年、C) 悬车之年、D) 朝杖之年、E) 期颐之年、F) 花甲之年

Ответ: A) и C) – 70 лет; B) и F) – 60 лет.

Таким образом, возрастной символизм в Китае неразрывно связан с философской и литературной традицией. Чтобы понять название возраста, необходимо знать историю его происхождения, поэтому задачей преподавателя является привлечение исторических материалов для знакомства обучающихся с традиционной возрастной системой Китая. Вторым критерий для названия – это иероглифическое письмо, которое также неотделимо от культуры. Фактически 81 год 半寿, 108 лет «возраст чая» 茶寿岁 и другие выступают в качестве иероглифических загадок, которые можно использовать на занятиях по китайскому языку.

Список литературы

1. Алексеев В. М. Китайская народная картина. – М.: Наука, 1966. – 260 с.
2. Конфуций. Беседы и суждения. – СПб.: Кристалл, 2001. – 1120 с.
3. Возрастная классификация всемирной организации здравоохранения [Электронный ресурс]. – URL: <https://q-40.ru/vozzrastnaya-klassifikatsiya-vsemirnoj-organizatsii-zdravoohraneniya/> (дата обращения: 01.10.2020).
4. Ду Фу. Проект Наталии Азаровой. – М.: ОГИ, 2012. – 296 с.
5. Кон И. С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 256 с.
6. Названия различных возрастов [不同年龄称谓] [Электронный ресурс]. – URL: <https://wenku.baidu.com/view/bedd3ed727fff705cc1755270722192e44365854.html> (дата обращения: 02.10.2020).
7. Осознание ошибок [知非] [Электронный ресурс]. – URL: <https://baike.baidu.com/item/%E7%9F%A5%E9%9D%9E/970735?fr=aladdin> (дата обращения: 02.10.2020).
8. Си Л. Снежный цветок и заветный веер. – М.: Аркадия, 2017. – 412 с.
9. С посохом по дому [杖家之年] [Электронный ресурс]. – URL: <https://baike.baidu.com/item/%E6%9D%96%E5%AE%B6%E4%B9%8B%E5%B9%B4/7934169?fr=aladdin> (дата обращения: 02.10.2020).
10. Цы хай (Море слов). – Шанхай: Цышу, 2002. – 2611 с.
11. Чистякова А. Н. Долголетие // Институт Конфуция. – 2019. – № 6. – С. 33–39.
12. Что такое «ложный возраст» [什么是虚岁] [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.doc88.com/p-3364782970839.html> (дата обращения: 02.10.2020).

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Приглашаем Вас принять участие в рецензируемом всероссийском научном периодическом журнале «Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков». Журнал выходит с 2006 года 1 раз в год.

Учредитель журнала – федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО «НГПУ»).

Главный редактор журнала – кандидат педагогических наук, профессор, декан факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «НГПУ» Костина Екатерина Алексеевна.

Журнал адресован специалистам в области филологии и методики преподавания иностранных языков в средней и высшей школе.

Авторами публикаций в журнале являются профессорско-преподавательский состав вузов, докторанты, аспиранты и магистранты.

Общие требования к статьям

1. Материалы должны быть подготовлены к печати, иметь УДК.
2. Метаданные статьи на русском и английском языках:
 - сведения об авторе (авторах): ФИО полностью, должность, ученое звание, место работы, адрес электронной почты, город;
 - название статьи (заглавными буквами);
 - аннотация (не менее 1000 знаков), в которой должны быть четко сформулированы цель статьи и основная идея работы;
 - ключевые слова (не менее 7).
3. Автор в статье должен обозначить проблемную ситуацию, методологию исследования; раскрыть основное содержание, соответствующее тематике журнала; сделать выводы.
4. В конце статьи приводится список литературы (не менее 10 источников), на который опирается автор (авторы) при подготовке статьи к публикации. Список литературы должен иметь сплошную нумерацию по всей статье, ссылки должны оформляться в квадратных скобках, размещаясь после цитаты из соответствующего источника. Список литературы оформляется по ГОСТ Р 7.0.5-2008.
5. Статья может сопровождаться фотографиями, контрастными по тону и цвету (печать журнала черно-белая). Статьи отправлять по адресу: ffl_nspu@ngs.ru
6. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

Статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с некорректно оформленным списком литературы отклоняются.