

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Тверской государственный университет»

ЯЗЫКОВОЙ ДИСКУРС В СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

*Сборник научных трудов
Международной научно-практической конференции
6-7 апреля 2018 года*

ТВЕРЬ 2018

УДК 81'42(082)
ББК 107Я43
Я41

Редакционная коллегия:

д-р филол.наук, проф. Н.А. Комина (отв.редактор),
канд. филол. наук, доцент И.В. Дорофеева (отв. редактор),
канд. филол. наук, доцент О.В. Осипова (отв.секретарь).

Рецензент:

д-р филол. наук, профессор Кубанского государственного университета
Сухих С.А.

Языковой дискурс в социальной практике: материалы Междунар. научно-практ.
конф. – Тверь: Твер.гос.ун-т, 2018. – 236 с.
ISBN 978-5-7609-1348-7

В ходе конференции обсуждались проблемы моделирования дискурсивного пространства, языковой личности в ситуациях межкультурного диалога и социального взаимодействия, проблемы лингводидактического и психолого-педагогического аспектов языкового дискурса, типологии дискурса.

Статьи посвящены широкому кругу проблем, связанных с теорией и практикой исследования языкового дискурса.

Предназначено для аспирантов, преподавателей иностранного языка, студентов и других специалистов, интересующихся проблемами языкового дискурса в социальной практике.

УДК 81'42(082)
ББК 107Я43

Отпечатано с авторских оригиналов

ISBN 978-5-7609-1348-7

© Авторы статей, 2018
©Тверской государственный
университет, 2018

РЕЗУЛЬТАТЫ ЗАПОМИНАНИЯ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТАМИ (НА ПРИМЕРЕ ЮРИДИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Е.В. АСТАПЕНКО

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тверской государственный университет», г. Тверь*

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы запоминания студентами лексики английского языка юридической тематики. В результате проведенного эксперимента выявлены лексические единицы, которые студенты 1 курса юридического факультета запомнили лучше всего после завершения первого семестра обучения. Представлен анализ остаточных знаний студентов в области юридической терминологии английского языка. Указаны трудности запоминания лексики и пути их преодоления.

Ключевые слова: юридическая лексика английского языка, запоминание, остаточные знания.

RESULTS OF VOCABULARY MEMORIZATION BY STUDENTS (ON THE EXAMPLE OF LEGAL ENGLISH)

E.V. ASTAPENKO

Summary. The article deals with the problems of memorizing English legal vocabulary by the students. As a result of the experiment, lexical units were identified, which the first year legal students remembered best after the completion the first semester of training. The analysis of the residual knowledge of students in the field of English legal terminology is presented. The difficulties of memorizing vocabulary and ways to overcome them are indicated.

Key words: English legal vocabulary, memorization, residual knowledge.

Учебная дисциплина «Иностранный язык в сфере юриспруденции», изучаемая студентами 1 курса юридического факультета, нацелена прежде всего на повышение уровня *практического* владения современным английским языком. Целью освоения дисциплины является формирование и развитие у обучающихся общекультурной компетенции (ОПК-7) – способность владеть необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке. Освоение дисциплины, в первую очередь, подразумевает запоминание юридической лексики на английском языке.

Входящее тестирование по иностранному языку студентов, поступивших на юридический факультет Тверского государственного университета, из года в год подтверждает тезис о том, что периферийный вуз, будучи окружённым двумя культурными столицами, испытывает отток лучших абитуриентов в престижные вузы Москвы и Санкт-Петербурга. Как следствие этого мы наблюдаем у студентов средний или ниже среднего уровень знаний по английскому языку. Согласно Европейской шкале уровней владения иностранным языком [2], студенты 1 курса юридического факультета

распределились следующим образом: A1 – 32 %; A2 – 58%; B1 – 8%; B2 – 2%. В течение первого семестра на занятиях по английскому языку студенты изучили следующие темы: политическая система Великобритании; судебная система Англии и Уэльса; политическая система США; структура правительства США; история и структура ФБР; юридическая профессия в Великобритании. В ходе освоения материала студенты изучали новую лексику, в том числе большое количество юридических терминов.

На первом занятии второго семестра студентам было предложено без повторения в течение пяти минут записать на английском языке лексику юридической направленности, которую они изучали в 1 семестре и запомнили. Цель тестирования, в котором участвовали 112 студентов, состояла в проверке остаточных знаний юридической лексики у студентов и в анализе полученной информации по различным критериям. Минимальное количество слов, записанных студентами в анкетах составило 3 единицы, максимальное – 35 единиц. Орфографические ошибки при написании слов не учитывались, тем не менее стоит упомянуть, что количество их было незначительным – 32 ошибки на 122 анкеты. Этот факт позволяет заключить, что если слова освоены хорошо, то и ошибок в их написании практически нет. Анализ юридической лексики, представленной студентами, позволяет систематизировать ее по частям речи и выявить наиболее часто встречающиеся лексические единицы. Количество упоминаний тех или иных слов и словосочетаний указано в скобках.

Глаголы и словосочетания с глаголами: Elect (15), appoint (6), pass a law (6), approve (5), obey a law (5), make a law (5), vote (4), handle debates (2), declare war (2), pass a bill (1), stand (2), veto a bill (1), set a law (4), charge (3), rob (1), spy (1), enforce (2), make amendments (3), reject (6), form government (3), establish (1), remove (2), make a decision (3), sentence (2), scrutinize (1), request (1), defend (2), depend (1), obtain (1), draft (3), draft legal documents (1), announce (1), punish (1), be eligible (2), carry a case (3), bring a case (1), close a case (1), represent in court (1), interfere (3), control (1), contradict (3), conduct (1), disapprove (1), choose (4), amend (2), review (1), suspect (1), argue (1), violate (4), set forth (3), override (1), commit a crime (4), produce a law (1), register (1), support (1), confess (1), exercise (1), select (1), murder (2), draft legal documents (1), confess (1), render (1), consist of (1), probe (1), depend (1), break a rule (1), prosecute (1), engage (1), seek (1), employ (1) – 70 глаголов (без повторений).

Имена существительные: Defendant (2), barrister (41), solicitor (17), notary (5), constitution (15), FBI (25), parliament (25), court (39), Elizabeth II (2), lawyer (25), innocent (23), contribution (1), law (41), law student (1), speaker (2), amendment (1), team (1), branch (16), congress (4), congressman (1), body (2), term (1), judge (25), constituency (2), Queen (8), cabinet (6), democrat (1), monarchy (6), government (34), minister (9), majority (10), advocate (10), advocacy (7), bar (6), president (16), case (16), justice (9), power (10), district (1), violation (1), bribery (3), sabotage (3), agency (3), agent (1), fraud (6), burglary (2), violence (1), crime (5), investigation (4), peer / peeress (8), property (2), criminal (3), republic (1), counselor (1), counsel (1), sitting (2), impartiality (1), veto (2), election (4), rules (1), legislation

(4), tax (1), taxation (4), state (2), crown (1), article (1), procurator (3), draft (5), bill (1), job (1), senate (2), department (1), identity (1), robber (1), robbery (4), compromise (1), state (1), confederation (1), presidium (1), witness (1), plaintiff (1), procedure (3), member (3), nomination (3), county (1), slavery (1), theft (2), larceny (1), treason (2), advance (1), officer (3), chamber (2), rights (3), magistrate (1), governor (1), victim (5), policy (1), sentence (1), jail (1), party (1), minority (3), realm (1), extortion (1), espionage (2), profits (1), trainee (1), umpire (2), jurisconsult (1), system (1), document (1), research (1), police (3), policeman (1), murderer (1), punishment (1), opposition (2), verdict (2), motion (1), ruling (1), opinion (1), hearing (1), evidence (1), prison (1), federation (1), entity (1), politician (1), civilian (1), suspect (1), fine (1), handcuffs (1), Tory (2), arbiter (1) – 132 *им. сущ. (без повторов)*

Словосочетания *имя сущ. + имя сущ.*: Procurator's office (3), head of state (13), Shadow cabinet (27), Secretary of defense (2), juvenile court (10), House of Lords (35), House of Commons (23), Prime minister (22), County Court (1), checks and balances (2), Magistrates court (6), Crown court (21), majority system (1), labor party (1), cabinet of ministers (7), processing of finger prints (1), finger prints (8), human rights (2), Houses of Parliament (5), rights and freedoms (1), Bill of Rights (3), Law enforcement agencies (2), Federal Bureau of Investigation (4), Court of Appeal (1), Scotland Yard (1) – 25 *словосочетаний без повторов*.

Словосочетания *имя прил. + имя сущ.*: Legislative branch / power (42), executive branch / power (35), judicial / judiciary branch / power (12), Supreme Court (9), in-house council / lawyer (4), colleges of advocates (5), political system (25), constitutional monarchy (17), current issues (1), political parties (1), governing body (1), Common law (4), Coroner's court (9), general election (4), hereditary and life peers (1), civil law (2), European court of justice (6), private domain (2), Republican party (2), Civil law (2), Administrative law (1), leading parties (1), Civil list (1), legal profession (1), judicial system (1) – 25 *словосочетаний без повторов*

Имена *прилагательные*: cruel (1), judiciary (4), legal (10), judicial (8), executive (12), political (2), presidential (1), violent (10), legislative (12), independent (2), major (1), independent (2), juridical (1), fair (5), basic (2), extreme (2), private (1), similar (1), leading (1), hereditary (2), lawful (1), refreshing (1) – 22 *словосочетания без повторов*.

Наречия: Dramatically (1), honestly (1) – 2 *наречия*.

Количество слов и словосочетаний, указанных студентами в анкетах хотя бы один раз, составило 276 единиц. В топ-20 слов и словосочетаний юридической тематики, упомянутых студентами чаще всего, вошли следующие: legislative branch / power (42), barrister (41), law (41), court (39), House of Lords (35), executive branch / power (35), government (34), Shadow cabinet (27), FBI (25), parliament (25), lawyer (25), judge (25), political system (25), House of Commons (23), innocent (23), Prime minister (22), Crown court (21), solicitor (17), constitutional monarchy (17), elect (15).

Анализ полученных данных выявил, студенты чаще всего указывали в анкетах слова и словосочетания общей юридической тематики, которую они изучали еще в средней школе, например, law (41), court (39), government (34), political system (25), elect (15), constitution (15), parliament (25), lawyer (25). Тем не менее, общий объем лексических единиц, хотя раз упомянутых в анкетах, охватывает весь пласт лексики, который был изучен в 1 семестре. Соотношение общеизвестных юридических терминов и узких юридических лексических единиц в пользу последних. Студенты показали хорошие знания лексики и минимальное количество орфографических ошибок подтверждает хороший объем остаточных знаний английской юридической тематики.

Каким образом можно мотивировать студентов на изучение и запоминание юридической лексики на английском языке? В качестве внешних мотивирующих стимулов может выступать систематический контроль освоения лексики как в устной, так и в письменной формах. Также эффективным стимулом заучивания лексики является беседа по пройденным текстам и пересказ текстов юридической тематики. Изучение документов нормативного характера на английском языке, реальных контрактов, законов, статей конституций и др. способствует запоминанию наиболее часто встречающихся словосочетаний и терминов юридической тематики. Выявлены причины трудностей освоения юридической лексики на английском языке: 1) недостаточный уровень владения английским языком студентов 1 курса; 2) недостаточное количество часов по английскому языку в учебном плане юридического факультета (2 часа в неделю в течение одного года обучения); 3) отсутствие привычки заучивать лексику и писать словарные диктанты; 4) низкий уровень внутренней мотивации студентов; 5) нежелание студентов в будущем работать в международных юридических компаниях; 6) заниженная самооценка студентов в области знаний по иностранному языку.

Существуют вполне эффективные способы преодоления трудностей в освоении лексики юридической тематики. Просмотр видеофильмов о работе полиции, детективные фильмы и проч. и выполнение заданий по просмотренным эпизодам помогает повысить мотивацию в изучении английского языка и юридической терминологии в частности. Доступ к сети Интернет позволяет применять множество действенных технологий в аудитории, например: «аутентичные видеоматериалы с сайтов YouTube, а также с веб-сайтов национальных телевизионных вещателей, таких как BBC или Canal +, инструменты телеконференций и социальных сетей, такие как Skype, Facebook или Вконтакте, чтобы находиться на связи со студентами, а также наладить их контакт со сверстниками в других странах; собственные интерактивные упражнения» [2]. Молодые люди не могут представить свою жизнь без мобильных телефонов и сети Интернет, причем они находятся в сети даже на занятиях. Обучающие мобильные приложения, которые нацелены на эффективное изучение иностранных языков, способствуют более продуктивному использованию гаджетов на занятиях, а возможность

использовать их в большинстве случаев требует лишь доступа к Wi-Fi; стационарные компьютеры часто не требуются.

При всех современных возможностях и новейших технологиях изучения иностранных языков не умаляется роль преподавателя, от которого зависит сценарий эффективного занятия, и который может индивидуально помочь каждому студенту найти свой путь к успешному овладению иностранным языком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Логинова А. В., Отбанов Н. А. Способы повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка // Молодой ученый. – 2015. – №11. – С. 1395-1397. – URL <https://moluch.ru/archive/91/19390/> (дата обращения: 05.03.2018).
2. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Электронный ресурс.
URL: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ С ОПОРОЙ НА КОМПОНЕНТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

О.Д. БЕЛЕЦКАЯ, Ю.В.ЛАТОЩЕНКО

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тверской государственный университет», г. Тверь.

Аннотация. В данной статье рассмотрена межкультурная коммуникативная компетенция, которая в контексте современной лингвистики, является базовой для студента вуза. Авторами выделяются основные компоненты межкультурной коммуникативной компетенции и подробно рассматривается один из наиболее актуальных — формирование знаний о менталитете носителя культуры страны изучаемого языка.

Ключевые слова: межкультурная коммуникативная компетенция, межкультурная коммуникация, диалог культур, национальный менталитет, стереотипизация, методика преподавания немецкого языка

THE INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE BY FOREIGN LANGUAGE TEACHING

O.D.BELETSKAYA, YU.V.LATOSHCHENKO

Summary. The article deals with the intercultural communicative competence which is the base for the students in the context of modern linguistics. The authors point out the main components of the intercultural communicative competence, and details the one of the most pressing - the generation of knowledge about the foreign national mentality by studying the language.

Keywords: Intercultural communicative competence, Intercultural Communication, the dialogue of cultures, national mentality, stereotypification, methods of German language acquisition.

Проблема взаимосвязи языка и культуры уже более века занимает умы ведущих ученых. За это время арсенал современной лингвистики пополнился такими терминами как «языковая картина мира», «языковое сознание», «языковая ментальность», «языковая личность». И.Г. Гердер приравнивал мышление к процессу говорения [2, с.48], а В. Гумбольдт полагал, что характер нации сказывается на особенностях языка, а язык, в свою очередь, влияет на духовное развитие народа [3, с. 349].

Современные представления о взаимовлиянии языка и культуры способствуют коренным изменениям в методике преподавания языков. Новая формула овладения иностранным языком – «культура через язык и язык через культуру». Основной задачей современного образования в языковом вузе является формирование личности студента, готовой к общению с представителями иных лингвосоциумов.

В ситуации непрерывного диалога культур наиболее актуальной для студента-лингвиста становится межкультурная коммуникативная компетенция – знания и умения, помогающие наиболее полно познать особенности картины мира носителей иной культуры, а также, в процессе межкультурной коммуникации, объективно представить свою.

Опираясь на концепцию Г.В. Елизаровой, можно выделить ряд основных компонентов межкультурной коммуникативной компетенции, каждый из которых представляет собой совокупность определенных знаний и умений [4, с. 260]: 1) знание и понимание собственной культуры, обуславливающие восприятие мира и поведение личности; 2) осмысление картины мира иной социокультуры; 3) умение видеть сходство и различие между культурами и использовать это знание в общении; 4) позитивное отношение к изучаемому языку и его носителям, а также к представителям других языков и культур; 5) понимание основных смысловых ориентиров другого лингвосоциума.

Наиболее актуальным компонентом межкультурной компетенции сегодня является способность преодолеть границы собственной культуры и присущих ей стереотипов. Эта способность формируется в результате последовательного изучения менталитета представителей изучаемой культуры, выраженного в системе языка.

По определению Е.В. Толстой: «Менталитет как совокупность социально-психологических установок, автоматизмов и привычек сознания, формирующих способы видения мира и представления людей, принадлежащих к той или иной социально-культурной общности, соединяет аналитическое мышление, развитые формы сознания с полусознанными культурными шифрами» [8, с. 284].

Стереотипизация представлений о других культурах, интегрированная в национальный менталитет, играет неоднозначную роль в процессе коммуникации. С одной стороны, стереотипизация упрощает классификацию «чужих» в картине мира. С другой, большинство стереотипов представляет

собой искаженную информацию об особенностях иной культуры, что может привести к непониманию и конфликтам.

Этнические стереотипы отражают обобщенные представления о характерных чертах народа. К базовым категориям, наиболее часто подвергающимся стереотипизации, можно отнести представления о пространстве, времени, частном, общественном, жизни, смерти, богатстве и пр. Каким же образом, формируя межкультурную коммуникативную компетенцию у студентов, можно избавиться от коммуникационно-неэффективных стереотипов? По нашему мнению, только при помощи актуализации в сознании обучающихся языковых способов выражения базовых категорий национального менталитета и формирования положительного образа представителей иной культуры.

Проиллюстрируем данное утверждение примерами из немецкого языка, в котором все базовые характеристики ментальности четко и последовательно выражены в грамматике и семантике.

Для немцев характерно четкое разграничение частного и общественного, личной автономии и принадлежности к определенной группе. На уровне прагматики, это разграничение представлено рядом коммуникативных табу: темы личной жизни, аработка, вопросы религии и др. Прекрасной иллюстрацией концепта «граница» будет специфическая для немецкой грамматической системы глагольная рамочная конституция, внутри которой зажаты другие члены предложения или лексическое разведение форм обращения: вежливой (*Sie*) и дружеской (*du*) форм обращения.

Следующий концепт немецкого менталитета – «порядок» – выражен, по мнению Е.В. Толстовой и Т.С. Медведевой, в сохранении категории рода, закреплённой позиции многих частей речи в высказывании, четких смысловых разграничений, передаваемых с помощью приставок (ср.: *ausziehen, anziehen, vorziehen, beziehen, umziehen, erziehen* – «снимать, надевать, переодевать, предпочитать, въезжать, переезжать, воспитывать»), в семантике слов и выражений со словом *Ordnung*; *alles in Ordnung* – «все в порядке, все так, как и должно быть», *Ordnung muss sein* — «Порядок превыше всего», *Ordnung ist das halbe Leben* – «Порядок – основа жизни» [8, с. 285; 6, с. 109-110].

Высокий темп современной жизни диктует необходимость детально планировать намного вперед и формирует определенное отношение ко времени. Примечательно, что немцы справляются о времени: *Wie spaet ist es?* – «Как поздно?». Существует большое количество устойчивых сочетаний, указывающих на значение правильного распределения времени для немцев: *die Zeit drängt* – «время не терпит», *die Zeit wird mir lang* – «время тянется (бесконечно) долго», *die Zeit arbeitet für uns* – «время работает на нас», *wer auf die Zeit wartet, dem fehlt die Zeit* – «на бога надейся, а сам не плошай», *wir haben keine Zeit zu verlieren* – «нам нельзя терять времени», *die Zeit rauben* – «отнимать время», *Zeit mit ...verschwenden* – «понапрасну растрачивать время», *nimm deine Zeit wahr!* – «используй своё время разумно» и др.

Законопослушность немцев выражается поговоркой *Befehl ist Befehl* – «приказ есть приказ». И. Кант, в числе прочих достоинств немецкого народа, отмечал способность легче других наций подчиняться правительству, под властью которого он живет. Немец, по его словам, не умствует относительно уже установленного порядка, как и не пытается придумать новый. Особенности грамматики и построения предложения сохранились в немецком языке благодаря этим качествам. Для немецкого предложения с его устойчивым порядком слов характерна неременная двусоставность при обязательной вербальности сказуемого и номинальности подлежащего.

Экономность или *Sparsamkeit* ярко проявляется в том числе и в наличии слов-комполит. В немецком языке особенно сильно развито свойственное всем германским языкам словосложение.

Итак, такие черты личности, как экономность, порядок, законопослушность, дисциплинированность, характеризующие ментальность немцев, ярко отражены в системно-структурных отношениях немецкого языка (экономный синтаксис и др.). Изучение грамматики, лексики или фразеологии немецкого языка в контексте культуры и истории немецкого народа, также как и привлечение актуального языкового материала способны сформировать объективное представление о ментальности иной лингвосоциальной общности, свободное от предрассудков и стереотипов.

Изучение иностранного языка – это непрерывное нахождение на перекрестке «своей» и «иной» национальных культур, это постоянная практика вербальной и невербальной межкультурной коммуникации. Поэтому при формировании межкультурной коммуникативной компетенции необходимо не только обеспечить студента необходимыми языковыми знаниями и умениями, но и всячески способствовать развитию эмоционально зрелой, сформированной в интеллектуальном плане личности, способной справляться с возникающими в процессе коммуникации специфическими, культурно-обусловленными ситуациями. Знания о социально-психологических установках других народов и владение коммуникативными стратегиями вырабатывают гибкость мышления, повышают объективность восприятия и познания, повышают успешность коммуникации в диалоге культур.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анненкова А.В. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранным языкам в языковом вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 102. – С. 121-125.
2. Гердер И.Г. Трактат о происхождении языка. – М.: URSS, 2007. – 88 с.
3. Гумбольдт В., фон. Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985. – 456с.
4. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
5. Красильникова Н.А. Язык, культура и коммуникативная компетенция // Лингвокультурология. – 2007. – №1. – С. 144-152.
6. Медведева Т.С. Репрезентация концепта *Ordnung* в немецкой языковой картине мира // Вестник Удмуртского университета. – Филологические науки. – 2007. – № 5 (20). – С. 105-114.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 264 с.

8. Толстова Е.В. Отражение национального менталитета в немецком языке и его воспитательный потенциал // Вестник Чувашского университета. – 2011. – № 2. – С. 281 – 287
9. Besch W. Die Rolle Luthers fuer die deutsche Sprachgeschichte // Handbuch Sprachgeschichte. Hrsg. R.A. Betten, W. Besch. B.III. S. 1713-1745.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В БОЛЬШИХ РАЗНОУРОВНЕВЫХ ГРУППАХ

О.П. БОГАТЫРЕВА, Э.В. МУРАШКИНА, С.Е. ФЕДОРЕНКО

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тверской государственный университет», г. Тверь

Аннотация. В статье рассматриваются особенности преподавания иностранного языка в больших разноуровневых группах на неязыковых факультетах, а также дается обзор некоторых современных публикаций по этой теме.

Ключевые слова: большие разноуровневые группы, особенности преподавания.

SPECIFIC CHARACTER OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN LARGE MULTILEVEL CLASSES

O.P. BOGATYREVA, E.V. MURASHKINA, S.Y. FEDORENKO

Summary. The authors take a look at some peculiarities of teaching foreign languages in large multilevel classes at non-linguistic faculties, as well as give a short outline of some literature devoted to this problem.

Key words: large multilevel classes, peculiarities of teaching.

Современный преподаватель иностранного языка, работающий на неязыковых факультетах вуза, сталкивается с такой проблемой, как большая разноуровневая группа студентов. Всегда считалось, что оптимальное количество учащихся в группе для эффективного изучения иностранного языка – не более 10 человек, в настоящее же время нам приходится работать в группах 20 и более человек. В связи с этим хотелось бы обратиться к опыту наших коллег, в том числе зарубежных, а также поделиться своим.

Начнём с того, что понятие «большая группа» трактуется по-разному у разных коллег. Кто-то (как мы) считает большой группой 15-20 человек, а вот для наших китайских коллег, например, группа численностью 50 человек считается нормой.

Так или иначе, будь это 20 или 50 студентов – это весьма серьёзный профессиональный «вызов» преподавателю, ведь предмет наш – специфический, не «лекционный», и прежде всего наша задача – научить *говорить* на языке, а значит, наши студенты на занятиях должны активно взаимодействовать с преподавателем и друг с другом.

С какими же проблемами сталкиваются преподаватели, работающие в таких группах?

Автор книги 'Teaching Large Multilevel Classes' Natalie Hess выделяет следующее:

- Преподаватель может почувствовать, что он теряет контроль над аудиторией, над временем. При этом автор отмечает, что под понятием «контроль» разные преподаватели видят разное. *'Some of us function best in a fairly chaotic classroom atmosphere, while others feel the need for perfect decorum'* [1, с. 4].
- Иногда мы чувствуем себя «в ловушке» проблем управления большой группой: *'How do we make a smooth switch from a teacher-fronted to group framework? How do we see to it that everyone knows how to stay on task? ... In short, how do we make class management smooth and invisible?'* [1, с. 5].
- Трудности в обеспечении индивидуального подхода к обучению: *'We would like to allow each of our students to find his/her preferred and unique way and pace of learning. The principles of 'collaboration', ... 'personalization', ... 'individualization', ... and that of 'enlarging the circle', all point toward allowing students a sense of self in the large class.'* [1, с. 6]
- В работе на занятии в основном участвует небольшое количество одних и тех же студентов: *'We often feel discouraged when only a few students participate and we cannot manage activating a great many others, who look and act bored'*. [1, с. 6]

Как отмечает автор Марсиа Тейлор, при планировании занятий в такого рода группах преподаватель должен учитывать следующие факторы: предыдущий языковой опыт студентов, их ожидания в плане выбора видов языковой деятельности, уровни их интеллекта и мотивации, знание психолингвистических особенностей восприятия своих студентов (типы 'feeling and watching', 'watching and thinking', 'doing and thinking', 'doing and feeling'). [2, с. 135]

Среди главных принципов работы в больших разноуровневых группах выделяются следующие:

- Разнообразие видов деятельности и заданий. *'A variety of activities and techniques is ... particularly relevant in the large multilevel class because varieties of tasks can accommodate different levels in our class.'* [1, с. 8] Например, при работе над лексикой предлагается давать разные задания студентам разных уровней – одни ищут в словаре дефиниции слов, другие – находят в тексте примеры с данными словами, третьи – придумывают свои примеры с этими же словами. [1, с. 8]
- Оптимальный темп. *'Doing an activity too fast or too slow can ruin the process'*. [1, с. 9] Конечно же, в этом плане каждая группа очень индивидуальна, и здесь возникает необходимость нахождения той самой «золотой середины», когда не скучают так называемые «сильные» студенты, и не расстраиваются, из-за того, что ничего не успевают, «слабые».
- Поддержание интереса. Безусловно, этот принцип важен в группах и классах с любым количеством студентов, но в больших группах

приобретает особое значение: *'In the large class, interest is particularly important because as soon as a group of students loses interest, they are likely to either cause trouble or create the kind of distraction that will focus on them rather than on the lesson.'* [1, с. 10] Согласно Н. Хесс, особый отклик у студентов вызывают темы, пробуждающие их любопытство и/или непосредственно затрагивающие их жизнь. [1, с. 10]

- Сотрудничество. Говоря об этом, выделяются такие формы работы, как работа в парах и мини-группах, мозговой штурм, головоломки, совместное написание чего-л., совместные проекты. Всё это в немалом количестве имеется в современных учебных пособиях уважаемых зарубежных издательств, по которым мы работаем, и это, безусловно, большое подспорье для современного преподавателя.
- Персонализация. Для наших студентов важно чувствовать себя личностью на занятиях, а не просто одним из списка группы. В последнем случае возможно возникновение настроения безразличия: «ведь моё мнение никому не интересно». [1, с. 12] Поэтому особенно важно в больших группах давать возможность студентам обмениваться мнениями, высказывать свои идеи по различным проблемам, применять свои знания в разных областях к обсуждаемому на занятии.
- «Расширение круга». Необходимо вовлечение максимального количества студентов, во все виды деятельности, особое внимание обращая на пассивных, стремящихся избежать участия в работе. Для этого предлагается, например, не спрашивать первых, поднявших руки, а подождать, дать время подумать остальным, стимулируя активность примерно так: *'I see five hands up, aren't there more? Oh, I see five and a half... oh good, now there are six. I am waiting for more...'* [1, с. 14] Не следует вызывать студентов в предсказуемом порядке (примером чего является любимая многими преподавателями работа «по цепочке»).
- Увеличение доли заданий типа *'open-ended exercises'* и некоторая свобода выбора задания самим студентом. *'Open-ended exercises ... allow students many possibilities for choosing appropriate language items and gearing the exercise to their own level of competence'*. [1, с. 13] Примерами таких заданий являются написания студентами своих собственных дефиниций слов, ответы на ряд выбранных по своему вкусу из предложенных вопросов, задания на придумывание окончаний предложений или мини-историй. [1, с. 13]

В заключение хочется отметить, что применение всех этих принципов в работе вполне под силу современным преподавателям, хотя бы потому, что нам в помощь сейчас предлагается огромное количество учебных пособий, а также книг серии *'Teachers Resources'*, задания в которых отвечают всем вышеупомянутым требованиям и принципам обучения больших разноуровневых групп. Задания учебно-методических комплексов *'New Cutting Edge'*, *'Face2Face'*, *'New Inside Out'*, по которым уже в течение нескольких лет работают авторы данной статьи, почти полностью построены на работе в парах

и мини-группах, что, в условиях год от года увеличивающегося количества обучающихся в наших группах, видится оптимальным и перспективным для нашей успешной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Hess N. Teaching Large Multilevel Classes. Cambridge University Press, 2011.
2. Taylor M. The Language Experience of Approach and Adult Learners. Washington D.C., 2005.

ОЦЕНКА ВОЗМОЖНОСТИ КРИТЕРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОГРАММЫ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Н.В. БОЙЦОВА, Т.В. МИРОНОВА

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тверской государственный университет», г. Тверь*

Аннотация. Затруднения могут возникнуть в зависимости от индивидуальных особенностей, характера подготовки учителя и его профессиональной направленности, от особенностей обучаемого. В ходе анализа необходимо уметь определять, какие ошибки допущены из-за недостатка профессиональных знаний и умений, а какие обусловлены личностными качествами преподавателя, что позволит в дальнейшем определить эффективные пути их личностного и профессионального роста.

Ключевые слова: *критерии* определения сущности мотивации, структурно-функциональную модель, формирования профессиональной мотивации, профессионализма профессиональной деятельности преподавателей высшей школы, оценка, определение, классификация, сущностные изменения в развитии объекта, степень эффективности.

CAPABILITY ASSESSMENT CRITERIA IN THE FORMATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE PROGRAM OF MOTIVATION OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF TEACHERS OF HIGHER SCHOOL

N.V. BOYTSOVA, T.V. MIRONOVA

Summary Difficulties can arise up depending on individual features, character of preparation of teacher and his professional orientation, from the features of students. During the analysis it is necessary to be able to determine, what errors are occurred concerning the professional knowledge and abilities, and what are conditioned by personality qualities of teacher. They will allow in future to define the effective ways of their personality and professional growth.

Keywords: criteria of determination of the existence of motivation, structural-functional model, forming of professional motivation, professionalism of professional activity of teachers of higher school, estimation, determination, classification, development of object, degree of efficiency.

Критерии определения сущности мотивации профессиональной деятельности позволяют нам построить общую структурно-функциональную модель формирования профессиональной мотивации, а также определить связь

профессиональной мотивации с уровнем профессионализма профессиональной деятельности преподавателей высшей школы.

Критерий (от греч. *kriterion*) – средство для суждения, признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо, мерило суждения, оценки. Критерий выражает сущностные изменения в развитии объекта и представляет собой знание предела, полноты проявления его сущности в конкретном выражении. Критерий объективен, ибо он представлен как обнаруженная сущность. Критерий является понятием более обобщенным, находящимся на более высоком уровне, нежели "показатель" (1,2). "Показатель" же выступает как оценка состояния или уровень развития исследуемой реальности по выделенному критерию (3,4).

В процессе эмпирического исследования нами рассматривалась степень эффективности структурно-функциональной модели формирования мотивации профессиональной деятельности преподавателя. Так как мотивация рассматривается как многогранный процесс целенаправленного психологического воздействия на человека в интересах побуждения его к повышению своего профессионального мастерства, то необходимо определить критерии оценки эффективности профессионального мастерства преподавателя, чтобы затем можно было количественно или качественно определить приращение уровня профессионального мастерства, обусловленное мотивацией, оценить эффективность функционирования системы.

Для обозначения уровня профессионализма в психологии и акмеологии применяется термин «Я – профессиональное». В тех случаях, когда речь идет об оценке реального уровня профессионализма, употребляют термин «Я – профессиональное реальное». Когда речь идет о прогнозируемом (желаемом) уровне профессионализма, применяют термин «Я – профессиональное идеальное». Формирование установки на прогрессивное профессиональное развитие предполагает «видение» образа «Я – профессиональное идеальное», являющегося критерием желаемого результата. Критериальные значения этого показателя могут быть определены нормативными актами или установлены самим человеком. Критерием прогрессивного профессионального развития является положительное приращение показателя «Я – профессиональное идеальное», а критерием регресса – отрицательное приращение этого показателя. Равенство критериальных значений показателей «Я – профессиональное» и «Я – профессиональное реальное» является мерилем достижения поставленной цели, а в некоторых случаях – вершиной профессионального мастерства. На основании этого нами были выделены два основных критерия оценки эффективности:

а) конкретно-ориентированный критерий, включающий в себя диагностику и рейтинговую оценку профессиональной деятельности преподавателя;

б) общий критерий, включающий в себя все основные составляющие процесса формирования мотивации профессиональной деятельности преподавателя.

С целью определения эффективности программы формирования мотивации профессиональной деятельности преподавателя мы исследовали имеющиеся у нас возрастные группы преподавателей высшей школы по конкретно-ориентированному и общему критерию. По субъективным оценкам преподавателей, каждого из них произошли изменения в мотивации профессиональной деятельности по предлагаемым нами критериям. По оценкам экспертов, в результате эксперимента у преподавателей повысился уровень профессионального мастерства, они стали более требовательны к себе и обучаемым, более конструктивны в предложениях и замечаниях по поводу своей и чужой работы, повысились и обьективизировались самооценка и уровень их притязаний, структурировались знания о себе. Участники эксперимента сумели глубоко проанализировать и осознать свое отношение к педагогической профессии. Самопознание с позиции "внешнего интереса" переместилось на позицию "внутреннего интереса", более осознанного и мотивированного. Самопознание ставит цель изучить самого себя ради достижения профессионального и личностного совершенства (5). В результате этого самопонимание стало более прочиворечивым, но приобрело характеристики глубоко проанализированного и сильно мотивированного процесса. Поэтому и самоактуализация стала более целенаправленной. Саморегуляция также превратилась из полимотивированного процесса в мономотивированный, имеющий осознанную цель, четкий план, технологию деятельности. У каждого преподавателя произошло формирование мотивации профессиональной деятельности, хотя не все достигли оптимального уровня.

Полученные данные демонстрируют положительную динамику составляющих эффективности программы формирования мотивации профессиональной деятельности преподавателя высшей школы разного уровня профессионализма по конкретно-ориентированному и общему критерию. Выявленная таким способом динамика формирования мотивации профессиональной деятельности показывает, что преподаватель только тогда сможет создать оптимальные условия для развития позитивных потенций каждого обучаемого, если сам будет открыт новому опыту, новому знанию, будет постоянно развиваться и получать удовольствие от своего труда. Такому преподавателю необходим новый уровень профессионального развития, который связан в первую очередь с новым способом мышления, поведения, новым отношением к себе и обучаемым как к индивидуальностям, субъектам деятельности. Изменения, происходящие с личностью преподавателя высшей школы в процессе ее вхождения как субъекта деятельности в профессию, несомненно, представляют собой важный аспект личностного и профессионального развития. Личностное и профессиональное развитие преподавателя в профессиональной деятельности – это динамический процесс, включающий в себя адаптацию к системе современного образования, профессиональному образу мыслей и образу действий в современных условиях; идентификацию преподавателя с требованиями и нормами профессиональной

деятельности; творческое саморазвитие и самореализацию в интересах творческого осуществления своих профессиональных ролей и функций.

В организационном плане личностное и профессиональное развитие преподавателя является результатом его целенаправленного включения в систему образования и подготовки к решению профессиональных задач.

В психологическом плане – это процесс количественных и качественных изменений психики преподавателя в рамках оптимального процесса саморазвития и самореализации. Этот процесс связан с совершенствованием умственных и физических возможностей, формированием новых способностей и психических структур, которые позволяют преподавателю осуществлять новые для него виды деятельности, определяемые избранной профессией. В своем содержании личностно-профессиональное развитие преподавателя высшей школы означает «подтягивание» самого себя до требований избранной профессии. Оно включает личностный опыт преодоления трудностей и препятствий и самостоятельное достижение успешных результатов профессионального роста. Ядро этого процесса можно представить как синтез, органическое соединение профессиональной идентичности, профессиональной компетентности и готовности к преобразующей деятельности. Исследование подтвердило, что преподаватели высшей школы осознают специфику своей профессии и стремятся приобрести и развить все необходимые качества. Это обстоятельство следует учитывать в организации профессионального образования и повышения квалификации преподавателей. Важно подчеркнуть, что самоанализ помогает преподавателю осознать трудности в своей профессиональной деятельности и найти грамотные пути их преодоления. Трудности могут быть преодолимыми и объективно или субъективно непреодолимыми. Первые выполняют стимулирующую функцию, заставляя преподавателя провести тщательный анализ своей деятельности, выявить причины затруднений и наметить пути их устранения. Вторые выступают в качестве тормоза, препятствуя процессу совершенствования деятельности преподавателя. Трудности возникают лишь в том случае, когда преподаватель осознает стоящую перед ним задачу, но не знает путей ее решения или когда его не удовлетворяют результаты работы.

Затруднения могут возникнуть в зависимости от индивидуальных особенностей, характера подготовки учителя и его профессиональной направленности, от особенностей обучаемого. В ходе анализа необходимо уметь определять, какие ошибки допущены из-за недостатка профессиональных знаний и умений, а какие обусловлены личностными качествами преподавателя. На наш взгляд, необходимо изучать личностное и профессиональное развитие преподавателя высшей школы, чтобы не только достоверно знать сильные и слабые стороны людей, длительное время занимающихся данным родом деятельности, но определять в дальнейшем эффективные пути их личностного и профессионального роста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений. М, 1998.
2. Карпов А.В. и др. Психология труда / Под ред. А.В.Карпова. М, 2005.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
4. Мешков Н.И. Профориентационная работа в подготовке учителя // Профессиональная ориентация молодежи в условиях непрерывного образования: Материалы Всесоюз. науч.-метод. конф. Ч. 3. Караганда, 2014.
5. Проблемы творческого развития личности в системе образования: В 2 ч.: Материалы межвуз. науч.-практ. конференции акмеологическая и военно-акмеологическая проблематика. Ульяновск, 2013.

ОСОБЕННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Л.П. БУРМИСТРОВА

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тверской государственный университет», г. Тверь

Аннотация. Рассматриваются различные проявления невербального поведения во французской деловой коммуникации, дается интерпретация различных жестов, мимики, языка тела, проводится аналогия с деловой коммуникацией в русском языке.

Ключевые слова: невербальная коммуникация, корпоративная культура, жестикуляция, мимика.

PECULIARITIES OF NON-VERBAL BEHAVIOR IN FRENCH BUSINESS COMMUNICATION

L.P. BURMISTROVA

Summary The study analyzes various manifestations of nonverbal behavior in French business communication, interprets various gestures, facial expressions, body language, and analogy is made with business communication in russian language.

Keywords: non-verbal communication corporate culture, gestures, facial expressions.

С самого начала своей эволюции человечество широко использовало невербальную коммуникацию для передачи информации. Мимика, жесты, иконография, все средства служили основой для укрепления и развития социума. В наше время эта тема не менее актуальна, чем в древние времена, особенно в сфере деловой коммуникации. От того, как ведет себя специалист на собеседовании при приеме на работу, зависит перспектива его трудоустройства. В корпоративной культуре невербальное поведение определяет успех и продвижение сотрудника и во многом влияет на создание благоприятного и творческого микроклимата в офисе.

Жесты могут передать много информации собеседнику, поскольку их довольно сложно контролировать. Жестикуляция, как одно из проявлений

неосознанных невербальных действий, может быть изучена и расшифрована. Жан-Пьер Вейрат, эксперт в области невербальной коммуникации, считает, что жестикуляция выражает то, что чувствует собеседник и выдает то, что он скрывает. Однако жестикуляцию нельзя рассматривать вне определенного контекста. Лишь только мимика, в частности улыбка, абсолютно точно может свидетельствовать об эмоциональной составляющей собеседника, поскольку она анатомически соответствует универсальным эмоциям [1].

Рассмотрим некоторые особенности невербального поведения во французской деловой сфере, которые влияют на имидж собеседника.

1. Руки свидетельствуют о вашей речи.

Движение рук сообщает об аутентичности или спонтанности речи. Человек с «замороженными» руками справляется со своими ответами. По словам Жана-Пьера Вейрата [3], «руки, которые удаляются от тела, часто свидетельствуют о правдивости речи и усиливают ее как иллюстрацию». С другой стороны, руки, которые остаются близко или находятся в контакте с телом, указывают на то, что собеседник чувствует себя неловко или даже лжет.

2. Взгляды говорят о многом.

Взгляд является самым выразительным в невербальном общении. Он является источником информации о мыслительном процессе, часто демонстрирует ментальные усилия. NLP (Neurolinguistic Programming) декодирует три визуальных ключа доступа. Взгляд, направленный вверх, вызывает знакомые образы. Взгляд вперед, глаза наполовину закрыты: человек слышит известные звуки, ищет голос. Взгляд вниз свидетельствует о том, что собеседник испытывает эмоции, использует свои воспоминания. С другой стороны, взгляд имеет функцию распознавания другого во время коммуникации.

3. Жест, связанный с речью.

К примеру, собеседник задает вам вопрос и при этом почесывает голову. Это свидетельствует о том, что он ищет ответ, которого у нее нет. Если он трет подбородок, вы можете себе представить, что у собеседника уже есть ответ, но он не совсем уверен и ищет вашего одобрения по этому вопросу. Наконец, если собеседник исподволь проведет рукой по шее, возможно, потому, что у него есть ответ, но он боится вашей реакции.

4. Успокаивающие ласкательные движения.

Некоторые жесты говорят о том, что собеседник нуждается в самоуспокоении, в расслаблении. К ним, к примеру, можно отнести поглаживание пальцами пряди волос, касание кончиками пальцев губ или носа, потирание рук.

В своей книге "The Essentials of Business Etiquette" Барбара Пахтер [2] пишет: "J'estime que si vous projetez l'image d'une personne sûre, crédible et posée, vos interlocuteurs vous considéreront en tant que tel. Qui s'intéresse à ce que vous ressentez à l'intérieur?" («Я думаю, что если вы проецируете образ человека, который уверен в себе, правдоподобен и корректен, ваши собеседники будут считать вас таковыми. Кого интересует то, что вы чувствуете внутри себя?»)

(перевод наш Л.Б.) Одним из условий успехов в деловой коммуникации является безупречное владение языком тела. Следуя определенным рекомендациям, вы можете произвести на собеседника весьма благоприятное впечатление. Например:

1. Сохраняйте уверенную позу: ноги на ширине плеч, вес равномерно распределен на две ноги, плечи слегка отодвинуты назад. Эта позиция внушает собеседнику чувство, что вы уверены в себе и открыты к человеку, с которым разговариваете, вы можете высоко держать голову и вы в порядке. Никогда не принимайте «покорную позицию», скрещивая ноги или руки и перенося весь свой вес на одну ногу.

2. Следите за руками и никогда не указывайте пальцем на человека, если вы не хотите оскорбить его. Подобное невербальное поведение может показаться очень агрессивным, однако многие продолжают вести себя подобным образом, не понимая, что это запугивает собеседника. Когда вы объясняете что-либо, лучше указывать открытой ладонью и держать пальцы вместе. Не кладите руки на бедра, если не хотите выглядеть высокомерным или нетерпеливым. Не стучите ногтями по столу, не играйте ручкой, не хрустите пальцами. Подобное поведение передает некоторую нервозность собеседнику.

3. Не скрещивайте ноги. В профессиональной обстановке скрещивание ног может быть крайне отвлекающим для ваших сотрудников в зависимости от того, что вы носите. Если женщина надевает слишком облегающее платье она изображает сексуальный образ, при этом демонстрирует свои ноги. Что касается мужчин, если брюки слишком короткие, это будет отвлекать, когда они скрестят ноги и покажут участок обнаженного тела.

4. Выражение лица играет главную роль в невербальной коммуникации благодаря концентрации экспрессивных средств. В нем сохраняются в мимических морщинах отпечаток эмоций собеседника, таких как радость, страх, гнев. Знайте, как выглядит ваше лицо «по умолчанию». Это выражение, которое видят большинство людей, когда вы смотрите на них и слушаете их, даже когда вы даже не разговариваете с ними. Выражения лица некоторых людей могут быть очень строгими и не сообщать, что они чувствуют внутри.

Барбара Пахтер считает, что суровое выражение лица может повлиять на карьеру и помешать установить контакты внутри офисного коллектива. Автор советует прислушиваться к советам друзей и коллег, расслабить мышцы и чаще улыбаться, встречая новых людей [4]. Таким образом, отсутствие улыбки можно воспринимать как желание доминировать, в отличие от вездесущей улыбки, которая указывает на личность, разбирающуюся в компромиссе и умиротворении. Несомненно, находясь в переговорах или собеседовании, следует должны научиться контролировать свое тело, чтобы отсутствие уверенности в себе не проявлялось в каждом движении.

Итак, невербальная коммуникация играет очень важную роль в передаче эмоционального состояния говорящего. Поэтому в подготовке управленческих кадров большое место отводится выработке умения контролировать свои эмоции, чтобы сохранять влияние говорящего на собеседника. Учитывая, что

невербальное поведение является индикатором качества отношений между людьми, существует как минимум два варианта позитивного решения этой проблемы. Первый – это попытаться скрыть наше эмоциональное состояние к собеседнику. Второй – это работа над причинами эмоционального состояния говорящего. Очевидно, что второй вариант более предпочтительный: нужно стремиться улучшить качество отношений со своими собеседниками, а не пытаться скрыть свои чувства.

Проведя анализ невербального поведения во французской деловой коммуникации, можно сделать вывод, что эмоциональное состояние говорящего имеет универсальный характер, а, следовательно, деловая коммуникация на русском языке имеет аналогичное невербальное поведение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Agnès Le Gonidec. Les gestes qui vous trahissent. JDN 05/03/2012. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.journaldunet.com/management/vie-personnelle/les-gestes-qui-vous-trahissent.shtml>
2. Barbara Pachter. The Essentials of Business Etiquette //McGraw-Hill Education, New York. 2013. 235 p.
3. Jean-Pierre Veyrat. [Электронный ресурс] / Режим доступа: [Attention! Nos gestes nous trahissent ! – Blog VOM : http://geopolitikus.canalblog.com/archives/2015/06/18/32235222.html](http://geopolitikus.canalblog.com/archives/2015/06/18/32235222.html)
4. Vivian Giang. Montrez votre confiance en vous grâce au langage corporel. JDN 11/10/2013. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.journaldunet.com/management/efficacite-personnelle/confiance-en-soi-et-langage-corporel.shtml>

НЕВЕРБАЛЬНАЯ МЕДИЙНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: МЕХАНИЗМЫ ИНТЕНСИВНОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

А.А. БЫНЁВ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тверской государственный университет», г. Тверь*

Аннотация. Статья посвящена меметическому коммуникативному механизму и особенностям его функционирования в условиях медийной коммуникации. Автор описывает факторы, определяющие интенсивность информационного воздействия невербального мема, выявленные в результате экспериментального исследования.

Ключевые слова: мем, медиасреда, коммуникация, информационное воздействие, массовое сознание.

NONVERBAL MEDIA COMMUNICATION: INTENSIVE INFORMATION IMPACT MECHANISM

A.A. BYNEV

Summary. The article is devoted to the memetic communicative mechanism and its media features. The author describes the determining intensive information impact factors of nonverbal meme revealed during the experiment.

Keywords: meme, media environment, communication, information impact, mass consciousness.

В эпоху нарастающего информационного противостояния, когда победа в битве за умы становится едва ли не более важной, чем победа на поле боя, особо актуальными становятся исследования, посвященные малоизученным коммуникативным механизмам, позволяющим чрезвычайно быстро и эффективно внедрять в массовое сознание идеи и образы, которые подобно вирусам встраиваются в структуры ментальных репрезентаций человека, изменяя содержимое этих структур, что, в конечном итоге, приводит к формированию определенного отношения носителя к окружающей действительности.

Особую роль в реализации подобных механизмов в современных условиях играют медиа: от традиционных СМИ до социальных сетей и видеохостингов. Иницируемый ими дискурс формирует информационную среду («медiasреду»), которая меняет систему отношений между адресантом (СМИ) и адресатом (читателем, зрителем), превращая последнего из реципиента в потребителя, т.е. лишая его субъектных свойств. Термин «потребитель» в данном случае указывает на неспособность адресата к адекватной обработке медийных информационных посланий, что обеспечивает беспрепятственную имплантацию содержащихся в них (эксплицитно и имплицитно) смыслов в ментальные структуры сознания объекта.

Такие смыслы можно назвать «обманными», что не указывает, однако, на их ложность, т.к. под обманом здесь имеется в виду не результат оценки по критерию «истина – ложь», а лишь механизм передачи этих смыслов адресату [5]. Истинность же или ложность фактов, содержащихся в посланиях, в условиях такой коммуникации имеет второстепенное значение т.к. само по себе присутствие этих фактов в информационном поле уже делает их реальными, заставляет потребителя их интерпретировать, формировать отношение к ним. Не стоит, однако, забывать, что авторы таких информационных посланий, как правило не оставляют адресату «пространство для маневра» в когнитивной обработке медийного продукта, обеспечивая таким образом «вброс» выгодных им смыслов, идей и образов в массовое сознание.

Описанные выше манипулятивные механизмы массовой коммуникации некоторые исследователи характеризуют как «меметические» (название механизма произошло от термина «мем» – репликационной единицы, порождающей свои копии в сознании участников коммуникативной интеракции) и описывают их как сходные с биологическими процессами инфицирования организма вирусами. Таким образом, внедрение выгодных или «бенефициарных» смыслов в сознание происходит незаметно для адресата и принимается им за продукт своего мыслительного процесса. Подробнее о меме см. [2], [4], [5].

Несмотря на очевидную актуальность описанной проблемы в контексте нарастающего оборота глобального информационного противостояния,

эмпирические исследования данного феномена практически не проводились, что оставляет множество вопросов, связанных с особенностями меметического коммуникативного механизма. В связи с этим было принято решение провести экспериментальный анализ воздействия мемов на массовую аудиторию.

В качестве метода исследования был выбран опрос. Респондентам демонстрировались предварительно отобранные фотографии, получившие массовое распространение в медийном пространстве и вызвавшие широкий общественный резонанс. Так как четкого определения понятия «мем» не существует, эти два критерия являлись доминирующими при отборе фотоизображений для эксперимента, ведь основными свойствами мема являются порождение собственных копий и высокая интенсивность информационного воздействия на адресата. Подробнее см. [4], [5]. Так 6 из 11 фотографий были взяты из проекта журнала «The Time» «100 Photos. The most influential Images of All Time» и 5 – из проекта «Most Famous Photographs» [www.worldhistorycharts.com/most-famous-photographs/].

В исследовании приняли участие 41 человек в возрасте от 18 до 70 лет с различным уровнем образования, относящиеся к обеим гендерным группам. Части испытуемых опросник был предложен в печатном виде, а сам эксперимент проходил при непосредственном контакте с респондентами, другие – отвечали на вопросы в электронном виде в сети «Интернет».

В начале эксперимента участникам предлагалось поделиться общей информацией о себе, ответив на вопросы «Укажите Ваш пол», «Укажите Ваш возраст», «Укажите Ваше образование». Затем испытуемым поочередно демонстрировались фотоизображения, к каждому из которых прилагались 8 вопросов.

Основной задачей эксперимента было определение параметров интенсивности информационного воздействия невербального высказывания. В качестве рабочей гипотезы была принята теория об определяющем факторе доминантной топономы изображения. Под «топономой» следует понимать «значимое местоположение в семиотическом пространстве визуальной коммуникации» [6, с.18], т.е. ту деталь фотоизображения, которая является наиболее значимой в его композиции. Р. Барт называл такие детали термином «punctum», отмечая, что они «как стрела вылетают со сцены и пронзают меня» [1, с.39], подчеркивая тем самым, что изображение как бы «ранит» адресата, оставляет в его душе отметину.

Следует отметить, что результаты исследования подтвердили нашу гипотезу. Установлена взаимосвязь между доминантной топономой изображения и эмоциями, порождаемыми им у адресата. Так более однозначные ответы на вопрос «Какие эмоции вызывает у Вас представленное изображение?» были получены после демонстрации снимков с доминантными топономами, относящимися к телесности человека. Среди прочих важных деталей фотографий-стимулов испытуемые указали также следующие элементы: «пара», «флаг», «ребенок» (дважды), «солдат», «пистолет», «мусор»,

«дети». Тем не менее топонима «глаза» обладает наибольшим потенциалом информационного воздействия.

С перечисленными выше элементами композиции фотоизображения связаны следующие эмоции: «страх», «отвращение», «жалость», «злость», «ужас», «радость», «гордость», «любовь», «счастье». Однако изображения, вызывающие отрицательные эмоции обладают более глубокой интенсивностью информационного воздействия, что видно из более однородных ответов испытуемых.

Значительных расхождений в ответах респондентов, относящихся к различным возрастным и гендерным группам, отмечено не было. То же самое касается участников опроса с разным уровнем образования. На основании этого можно сделать вывод о том, что успех меметической коммуникации заключается в способности мема блокировать способность адресата к адекватной обработке информации, получаемой в ходе коммуникативного процесса, что обеспечивается порождением эмоции. Чем сильнее эмоции, тем проще смыслы невербального послания встраиваются в фреймовую структуру ментальных репрезентаций. Причем отрицательные эмоции «работают» эффективнее положительных [3].

Объем полученных в ходе исследования данных предполагает их дальнейшую интерпретацию. Для более полного понимания реализации меметического коммуникационного механизма планируется провести экспериментальное исследование определения параметров воздействия вербальных мемов, что позволит в дальнейшем выявить основные принципы функционирования коммуникативных единиц-репликаторов как комплексных вербально-невербальных знаков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барт Р. *Camera lucida. Комментарий к фотографии*. Пер с фр. – М.: ООО «Ад Маргинем Пресс», 2016. – 192 с.
2. Броди Р. *Психические вирусы. Методическое пособие для слушателей курса*. Пер. с англ. – М.: Центр Психологической культуры, 2001. – 192 с.
3. Бынев А.А. Определение параметров информационного воздействия интернет-мемов: экспериментальное исследование // *Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал*. 2017. № 4. С. 220–237. Режим доступа: www.tverlingua.ru
4. Докинз Р. *Эгоистичный ген*. Пер. с англ. Н. Фоминой. – М.: АСТ: Corpus, 2012. – 512 с.
5. Романов А.А., Романова Л.А., Морозова О.Н. Роль меметической информации в формировании «обманных» медиа-смыслов // *Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал*. – № 4, 2015. – С. 5 – 13. – Режим доступа: tverlingua.ru
6. Романов А.А., Сорокин Ю.А. *Соматикон: аспекты невербальной семиотики*. – М.: ИЯ РАН, ТвГУ, 2004. – 253 с.

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ АРГУМЕНТОЛОГИЯ В ВУЗЕ

Л.Г. ВАСИЛЬЕВ, М.Л. ВАСИЛЬЕВА

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Калужский государственный университет
им. К.Э. Циолковского, г. Калуга*

Аннотация. В статье рассматриваются формально-организационные и содержательные характеристики учебного вузовского курса Лингвистическая аргументология; объясняется его место в ряду иных дисциплин и возможный спектр тем изучения.

Ключевые слова: аргументология, бакалавриат, парадигмальный аспект, персонологический аспект, когнитивный стиль.

LINGUISTIC ARGUMENTOLOGY AT UNIVERSITY CURRICULA

L.G. VASILEV, M.L. VASILEVA

Summary. The article discusses the format and content of a university course Linguistic argumentology; its pertinence to other university disciplines is explained, with some themes for the study focused.

Key-words: argumentology, baccalaureate, paradigmatic aspect, person-oriented aspect, cognitive style.

Дисциплина лингвистическая аргументология (далее – ЛА) может считаться предметом, который может преподаваться на всех трех современных уровнях высшего образования. При этом на уровне бакалавриата ЛА может выступать и как дисциплина специализации (major), и как дисциплина по выбору (minor).

Следует учесть, что помещение ЛА в спектр дисциплин бакалавриата может основываться в числе прочего на опыте ее преподавания и изучения на уровне магистрата, где (как, например, в КГУ им. К.Э. Циолковского) предусмотрено существенно большее количество часов на изучение дисциплины по сравнению с планируемым минимальным в 2 зачетные единицы как электива на бакалавриате. Магистерское изучение ЛА дает возможность компетентного отбора тем и источников. Так, для излагаемого ниже Раздела (1) могут быть применимы результаты магистерской переводческой практики, которая предусматривает выполнение переводов с предварительным аудированием лекций по аргументации в рамках доступных интернет-курсов.

Ниже мы рассмотрим возможности как не-специализированного, так и специализированного применения ЛА, распределяя вопросы для изучения, соответственно, по разделам (1) и (2).

ЛА относится к сравнительно новым дисциплинам и входит в круг взаимосвязанных предметов методологического и практико-ориентированного цикла, которые составляют фонд входных/предшествующих знаний, которые

должны быть сформированы у обучающихся предварительно или параллельно, и к которым могут быть отнесены философия, (деловая) риторика, речевой этикет, введение в теорию коммуникации, лингвокультурология и межкультурная коммуникация, стилистика, практикум по креативному письму, теория текста и дискурса, филологический анализ текста, вопросы анализа художественного текста (см.: [8]).

Имеющаяся практика преподавания этой дисциплины дает основание выделить в ней два принципиальных раздела – (1) «Парадигмальный аспект ЛА» и (2) «Персонологический аспект ЛА». Рассмотрим их по отдельности.

Раздел (1). Он объединяет теоретические знания в области логики, философии, риторики, дидактики, т. е. дает представление об основных этапах и предпосылках развития ЛА в различные исторические периоды.

(1-а) Общепрагматические аспекты ЛА: от логики к аргументации. Известно, что область логики затрагивает принципиальные формы мышления (*понятия, суждения, умозаключения*) и типы умозаключений (*дедукция, индукция, абдукция* и др.). Поскольку логика являет собою не науку о методологии мышления, а науку о правилах получения правильного вывода, в ЛА названные формы мышления контекстуализируются и оказываются привязанными к особенностям языкового употребления. При этом если в логике правила получения вывода привязаны к конкретной логической системе (зачастую выводы, полученные в одной логической системе не могут быть получены в другой), в реальных условиях аргументирования можно наблюдать причудливое смешение алгоритмов, так что пара-логические образования с точки зрения речевого воздействия оказываются действенными, хотя с точки зрения собственно логики они не-валидны. Отсюда возникает необходимость отдельного освещения в курсе дисциплины проблемы логических ошибок (*fallacies*), которые должны тщательно анализироваться на предмет их ошибочности для конкретного контекста.

(1-б). ЛА в институциональном дискурсе. Здесь вполне уместно изучение правил аргументирования в юридическом дискурсе (например, используя методологию Х. Перельмана – [9]), а если бакалавриат имеет форму академического, а не прикладного – то и для научно-гуманитарного текста, например, с помощью модели С. Тулмина и ее вариаций (см., например: [3]).

(1-в) ЛА в не-институциональном дискурсе может быть рассмотрена применительно к художественному тексту. Например, Н.Ю. Фанян [7] считает, что «художественная аргументация» обосновывает эстетическое намерение (а) отдельного художественного направления (школы), (б) конкретного автора художественного произведения (словесного, изобразительного и др.) как творческой личности (писателя, художника, композитора, режиссера, архитектора и др.). Доля теоретического и эмпирического видов аргументации представлены в такой аргументации равнозначно, поскольку любое исследование методологически обосновано теоретическими положениями, характеризующими актуальность нового изыскания, требующего в свою

очередь анализа нового эмпирического материала с привлечением соответствующих методов анализа.

Раздел (2). Он представляет собою обобщение прикладных аспектов теории аргументации, объектом которых в целом является языковая личность как *homo agens* и *homo argens* (термин Н.Ю. Фанян). Изучение личностных аспектов ЛА позволяет учебной программе обеспечить выход в различные сферы профессиональной деятельности – научно-исследовательскую, педагогическую, прикладную, проектную, организационно-управленческую.

Сама персонологическая ипостась ЛА связана с теорией психологических типов К. Юнга, и может быть изучена по меньшей мере в двух ракурсах: с точки зрения концепции когнитивных стилей и с позиций концепции стилей мышления. При этом, хотя первый имеет несомненное преимущество с точки зрения теоретической адекватности, второй оказывается полезен с утилитарной точки зрения, поскольку основан не на системе методов психологического тестирования, а на менее апробированном подходе, хотя опросники в нем также применяются.

Применение концепции когнитивных стилей уже дало определенные результаты в диссертационных исследованиях калужской аргументологической школы.

Так, специфика вербализации при аргументировании когнитивного стиля «когнитивная простота» / «когнитивная сложность»: выражена в следующем: для носителей когнитивного стиля «когнитивная сложность» выявлены черты *активность, персуазивность, конкретность, аналитичность*; для носителей КС «когнитивная простота» – черты *созерцательность, хэзитивность, абстрактность, синтетичность* [2].

Исследование вербализации аргументирования у носителей когнитивного стиля «конкретная концептуализация (КК) / абстрактная концептуализация (АК)» свидетельствует о том, что респонденты группы КК демонстрируют языковые черты *активность, динамичность, статичность, персуазивность, голословность, хэзитивность, конкретность, аналитичность, буквальность, центрированность*; для респондентов же группы АК выявлены языковые черты *динамичность, статичность, активность, пассивность, голословность, абстрактность, синтетичность, директивность, конфликтность, юмористичность, децентрированность, центрированность*; Респонденты группы зоны неопределенности АК+КК проявляют языковые черты *динамичность, статичность, активность, голословность, конкретность, синтетичность, буквальность, децентрированность, центрированность* [4].

Интересны и результаты проведения в более ранний период исследований в области стилей мышления. Выделенные в [1] стили Аналитик, Синтезатор, Прагматик, Реалист, Идеалист охарактеризованы по следующим факторам (по С.А. Сухих) аргументации: *коммуникативная цель* (генерализация / искажение / опущение информации); *тип макроинтенции* (фатическая / императивная / экспрессивная); *способ обоснования* (коммуникация / интеракция / трансакция); *тематичность* (однотопиковость / многотопиковость); *приоритетный тип*

предикатов (аудиальность / визуальность / кинестетичность / рациональность). Выявлено, например, что при воспроизведении аргументирования Аналитики, Реалисты и Прагматики выделяют все Ходы и Макроходы, присущие исходному тексту-аргументу, а Синтезаторы и Идеалисты опускают некоторые из них [5]. Любопытны особенности («методы») оперирования фактами при вербализации понятого аргументативного текста: ретроспективный (для идеалистов); фокусированный (для реалистов); проспективный (для прагматиков); мозаичного (для синтезаторов); графический (для аналитиков); со стилями связаны способы персонификации – абсолютной, относительной, минимальной, условной, отсутствующей [6].

Помещение ЛА в учебные планы бакалавриата должно производиться при учете ее различных трактовок.

- Глобальное толкование ЛА. Согласно французскому пан-аргументативизму (в РФ – концепция Н.Ю. Фанян), любой дискурс / высказывание / знак могут рассматриваться как аргументативно заряженные, исходя из их целеориентированности и уместности.

- Специальное толкование ЛА – более узкое, характерное для собственно аргументативного дискурса; его придерживается большинство ученых-аргументологов, в т.ч. калужская школа лингвистической аргументологии.

Для бакалаврского курса ЛА может быть более пригодно одновременно глобальное и специальное, для магистерского и аспирантского – в большей мере специальное.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев А.А., Громова Л.А. Поймите меня правильно или книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми. – СПб.: Экономическая школа, 1993. – 328 с.
2. Беседина Е.В. Аргументативный дискурс когнитивно сложных и когнитивно простых личностей: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Курск, 2011. – 18 с.
3. Васильев Л.Г. Аргументация и ее понимание: логико-лингвистический подход: монография. – Калуга: Калужский гос. ун-т, 2014. – 330 с.
4. Зайцева В.Ю. Аргументативный дискурс носителей когнитивного стиля «конкретная / абстрактная концептуализация»: дис. ... канд. филол. наук. – Калуга: Калужский гос. ун-т, 2012. – 181 с.
5. Калашникова С.В. Лингвистические аспекты стилей мышления в аргументативном дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тверь: ТвГУ, 2007. – 16 с.
6. Киселева В.В. Варьирование вербальных реакций в аргументативном дискурсе: дис. ... канд. филол. наук. – Ижевск: Удмуртский гос. ун-т, 2006. – 189 с.
7. Фанян Н.Ю. Многомерность аргументации: проекция на лингвистическую область: монография. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2000. – 234 с.
8. Фанян Н.Ю., Васильев Л.Г. Лингвистическая аргументация как новая дисциплина // Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. – 2017. – Вып. 5. – С. 779–783.
9. Perelman Ch., Olbrechts-Tyteca L. La nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation. Deux Vol. – Paris: Notre-Dam, 1958. – 734 p.

КОММУНИКАТИВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ВРАЧА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КОМПЛАЕНСА

Е. В. ВИНОГРАДОВА

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Тверской государственный медицинский университет»*

Аннотация. В статье рассматривается значение коммуникативных навыков лечащего врача в установлении доверительного контакта с пациентом с целью повышения его готовности (комплаенса) к соблюдению медицинских предписаний.

Ключевые слова: коммуникация «врач-пациент», комплаенс, коммуникативные намерения, речевые модели.

DOCTOR`S COMMUNICATIVE COMPETENCE AS THE FACTOR IN IMPROVING COMPLIANCE

E. V. VINOGRADOVA

Summary. The present paper deals with the role of physician communicational behaviour for affect the compliance. The positive doctor-patient relationship is emphasized as the most important factor in improving compliance.

Key-words: doctor-patient communication, compliance, communicative intention, communicability skills.

Проблема коммуникации между лечащим врачом и пациентом имеет много аспектов институционального, медицинского, психологического, социо- и психолингвистического характера и должна рассматриваться в их совокупности. Основное внимание конструктивного разрешения коммуникативной диады «врач-пациент» должно быть направлено на достижение психологического комфорта пациента с целью оптимального решения медицинского вопроса.

Общеизвестно, что неудовлетворительный коммуникативный и психологический контакт между врачом и пациентом может влиять на степень и конструктивность их кооперации и, как следствие, на медицинскую сторону интеракции, приводя к соблюдению/несоблюдению пациентом врачебных предписаний и рекомендаций. Как показывает клиническая практика, данная проблема весьма актуальна. Согласно приводимым в зарубежных источниках данным, 35-40% всех назначаемых врачом медикаментов пациентами не принимаются. Даже прием жизненно важных препаратов лежит ниже отметки в 50%. Из репрезентативных опросов также следует, что среди неиспользованных (утилизированных через аптечную сеть или выбрасываемых медикаментов) 90% были прописаны врачами [4].

Систематическое исследование вопроса соблюдения пациентами врачебных назначений, начатое в начале семидесятых годов прошедшего столетия, привело к использованию в медицинской среде понятия

«комплаенса» или «комплаенсности». Изначально оно трактовалось как «лечебное послушание», со временем раздвинув рамки понятийного поля. В расширенном смысле комплаенсность стала рассматриваться как готовность пациента активно и осознанно включаться в процесс лечения, сотрудничая по всем вопросам с медперсоналом. Согласно данной интерпретации комплаенс зависит только от пациента, его мотивации, внутренних установок и личностных особенностей. Однако внутренняя установка пациента на лечение и готовность следовать предписаниям врача с целью выздоровления или коррективки состояния здоровья не является стабильным конструктом, а представляет собой сложное, ситуативно изменяемое состояние. Оно определяется не только индивидуальными характеристиками пациента, но и мотивирующими действиями окружения, в частности, лечащего персонала. Из чего следует, что в формировании комплаенса и причин его низкого уровня, как и в создании платформы для соблюдения всех врачебных предписаний не последняя роль должна отводиться лечащему врачу, его коммуникативным компетенциям.

Приняв за основу положение, что комплаенс представляет собой комплексное динамичное интерактивное явление, можно выделить основные взаимодействующие факторы, способные причинно повлиять на степень комплаенса. Условно они могут быть подразделены на пять подгрупп [6]:

- характер заболевания (например, течение: острое/хроническое)
- режим и особенности лечения (постоянно/с перерывами, комплексность назначений, наличие побочных эффектов)
- условия и обстановка лечения (социально-экономические предпосылки)
- взаимоотношения между врачом и пациентом (недостаточная/неудовлетворительная коммуникация)
- характерологические особенности пациента (включая негативный опыт лечения).

Как видно из перечисления влияющих на комплаенс причин, коммуникации отводится не первоочередное место. Однако если трактовать феномен комплаенса как готовность пациента активно/интерактивно способствовать лечению, то данное явление можно рассматривать как индикатор и результат качества коммуникации. Очевидно, что между причинно-следственными факторами снижения/повышения комплаенса и коммуникацией существует прямая взаимосвязь. Но безусловно и то, что непосредственный процесс коммуникации между врачом и пациентом в этой причинно-следственной цепочке в большей мере, чем другие факторы, имеет условно измеряемый характер. В отличие от других факторов, качественные или количественные параметры которых поддаются оценке при определении влияния на комплаенс, процесс коммуникации остается в данном случае примером классического «черного ящика», когда воздействие коммуникации очевидно, но не может быть достоверно оценено и измерено.

Говоря о коммуникативном аспекте повышения комплаенса, следует

уточнить, что вкладывается в понятие «коммуникация». Лежащий в основе латинский глагол *communicare*, означающий «делать общим, делиться своими планами» – (*consilium cum aliquo communico*), «сообща переносить», «сообщать», «советоваться», особенно приложим к коммуникации в медицинской среде. Где главная заповедь *Noli nocere* – «не навреди» реализуется не только делом, но и словом.

Погруженная в институциональный контекст, коммуникация «врач-пациент» имеет функциональные характеристики и речевые модели, определяемые целью беседы (диагностика, информирование, консультация) и областью медицины, в которой оказывается помощь. Существуют речевые техники и клише для ведения первичного приема, сбора анамнеза, сообщения диагноза, назначения лечения, разговора с родственниками пациента и так далее. Стилистика и выбор речевой модели определяется не только типом врачебной беседы, но и личностными характеристиками как врача (профессиональными компетенциями, общей и речевой культурой), так и пациента (возрастом, типом заболевания, когнитивным и культурным уровнем).

Неверно полагать, что коммуникация сводится лишь к вербальной стороне. Установлено, что собственно вербальным сигналам (словам) приписывается 7% воздействия на собеседника. На 38% успех коммуникативного воздействия зависит от фонологических особенностей речи врача – интонационно-ритмического рисунка, громкости голоса, темпа речи, расстановки пауз. И на 55% результат коммуникации определяется невербальными сигналами врача: осанкой, движениями рук, взглядом, жестами, мимикой [7].

К невербальным сигналам, отмечаемым пациентами и воздействующим на восприятие ими лечащего врача и клинической ситуации в целом, относится и так называемый «Staffage» коммуникации: одежда, прическа, аксессуары, макияж лечащего врача. Любопытно, что пациенты отмечают и такие детали, как предметы в карманах врачей [3, с. 7]. Хотя стаффаж не является определяющим моментом в восприятии врача пациентом, его не следует исключать из факторов, действующих в медицинском коммуникативном пространстве и косвенно влияющих на настроение и эмоции пациента и, как следствие, на комплаенс.

При реализации коммуникативных намерений, направленных на повышение комплаенса, врач должен учитывать, что общение с пациентом – это сложный процесс межличностной межкультурной коммуникации, в рамках которого сталкиваются врач-эксперт и пациент-дилетант со своей системой взглядов, представлений, суждений, определяемых множеством обстоятельств. И не все детали и обстоятельства пациент готов озвучить, с одной стороны, из-за недооценки их причинной роли в развитии недуга, с другой стороны, из-за нежелания порицания или осуждения со стороны врача. Задача врача – выявить эти обстоятельства, не вызывая у пациента чувства неловкости.

В качестве примера можно привести ситуацию с пациентами, имеющими проблемы с употреблением алкоголя. Примечательно, что 90%

злоупотребляющих алкоголем пациентов лечатся не у наркологов и психиатров, а в общих отделениях [5, с. 6]. Злоупотребление алкоголем и его этиологическая связь с заболеванием чаще всего пациентами отрицается. Поскольку злоупотребление алкоголем влияет на течение всех заболеваний, повышает вероятность и процент развития осложнений, а также изменяет механизм действия многих медикаментов, выявление данного факта представляется важным как в клиническом, так и в социально-медицинском плане.

Как было уже отмечено, факт злоупотребления алкоголем чаще всего недооценивается или замалчивается. При таких обстоятельствах задача терапевта заключается в коммуникативно корректном определении степени алкогольной зависимости пациента, этиологически влияющей на развитие заболевания, с которым обратился пациент. В ходе беседы врачу необходимо выяснить наличие взаимосвязи между действием алкоголя и появлением беспокоящего пациента симптомокомплекса. Постановка прямого вопроса: *«Вы пьете?»* – изначально способна побудить пациента скрыть или нивелировать данный факт, вызвать у него смущение или настороженность, уменьшая тем самым платформу для дальнейшего комплаенса и не давая врачу информации о связи между употреблением алкоголя и развитием заболевания. Прямой вопрос воспринимается пьющим человеком, обычно, как порицание и как констатация его слабости. Напротив, вопросы:

«Ведет ли употребление алкоголя к появлению названных Вами жалоб?»,

«Вы не замечали связь между появлением болей и употреблением алкоголя?» или *«Боли исчезают/появляются/утихают, если Вы выпьете?»* акцентируют внимание пациента на заинтересованности врача в выяснении причин плохого самочувствия собеседника и беспокоящих его жалоб, а не на склонности пациента к употреблению алкоголя. На приведенные вопросы следует обычно правдивый ответ: *«Как выпью, хуже/лучше становится»*.

В терапевтической практике приведенных выше вопросов бывает достаточно для установления факта употребления пациентом алкоголя. Если же для получения полноты картины требуется уточнить степень алкогольной зависимости пациента, то данные типы вопросов могут служить подготовительным этапом для проведения дополнительного теста CAGE, состоящего из четырех закрытых вопросов, предполагающих ответы «да» и «нет»:

- *Возникало ли у Вас когда-нибудь чувство, что надо бы сократить потребление алкоголя?*

- *Раздражает ли Вас посторонняя критика относительно Вашего отношения (пристрастия) к алкоголю?*

- *Испытывали ли Вы чувство вины из-за того, что Вы выпиваете?*

- *Нужно ли Вам утром для работоспособности выпить?*

Поскольку даже один положительный ответ на поставленные вопросы предполагает факт злоупотребления алкоголем, а два положительных ответа свидетельствуют о наличии у пациента алкогольной зависимости,

представляется, что данные вопросы в условиях терапевтического (не наркологического) отделения должны ставиться не в анкетной форме, а быть включены в общую канву доверительной врачебной беседы.

Такой коммуникативный подход, не затрагивающий самолюбие пациента, поможет врачу не только найти адекватное существующей ситуации клиническое решение, но и стимулировать своим отношением пациента к комплаенсу.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Латинско-русский словарь/Авт. сост. К.А.Тананушко. – М.: Аст, Мн.: Харвест, – 2002. – 1040с.
2. Петров Д. В., Диагностика, лечение и профилактика расстройств, вызванных употреблением алкоголя/Д.В. Петров. – Ярославль: ЯГМА. – 2003. – С. 86–87.
3. Fabry G., Kommunikation. Vorlesung medizinische Psychologie. [Электронный ресурс] / G. Fabry. – Режим доступа <http://www.mps.uni-freiburg.de/lehre/medpsych/vorl/kommunikation.pdf>.
4. Hasford J., Zur Bedeutung der Compliance für die öffentliche Gesundheit. / In: R.Weitkunat, Public Health und Gesundheitspsychologie: Konzepte, Methoden, Prävention, Versorgung, Politik. – Bern: Huber. – 1997. – pp. 360–370.
5. Lesch O.M., H. Walter., Alkoholabhängige: Erkennen und individuelles Behandeln nach der Typologie nach Lesch/O. M. Lesch, O.M., H. Walter. // Journal für Gastroenterologische und Hepatologische Erkrankungen. – № 1. –2012 (11).
6. Petermann, F., Mühligh, S. Grundlagen und Möglichkeiten der Compliance-Verbesserung // Compliance und Selbstmanagement. – Göttingen: Hogrefe. –1998. – pp. 73–102.
7. Riedner C., Problem Kommunikation Arzt-Patient [Электронный ресурс] / C. Riedner. – Режим доступа: http://www.bayer-internisten.de/abstracts-schmerz/Abstr_Riedner.pdf.

ПРЕПОДАВАНИЕ МЕТОДОЛОГИИ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СТУДЕНТАМ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ

Е.В. ВОЕВОДА

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Московский государственный институт международных отношений
(Университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», г. Москва*

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы когнитивного, методологического и языкового характера, с которыми сталкиваются иностранные студенты, обучающиеся в России по программам магистерской подготовки на английском языке, в рамках подготовки магистерских диссертаций.

Ключевые слова: методология научного исследования, исследовательский вопрос, синтез, объект, задачи.

TEACHING RESEARCH METHODOLOGY IN ENGLISH TO INTERNATIONAL MASTER PROGRAMMES STUDENTS

E.V. VOEVODA

Summary. The paper analyses cognitive, methodological and language problems which international master programmes students face in Russia while working at their theses in English.

Key words: research methodology, research question, synthesis, object, objectives.

Академическая мобильность, развивающаяся в рамках консолидированных образовательных пространств Болонского процесса, СНГ, ШОС, БРИКС, Баренц-региона, повлекла за собой открытие англоязычных программ бакалаврской и магистерской подготовки. Магистерские программы пользуются большей популярностью и открываются чаще, чем бакалаврские: они короче по времени и, как правило, предполагают три семестра обучения по основной образовательной программе и семестр самостоятельной работы и/или практики, в течение которого магистранты завершают работу над магистерской выпускной квалификационной работой, часто имеющей форму диссертации.

Подавляющее большинство студентов англоязычной магистратуры не являются носителями английского языка, однако они знают (или считают, что знают) его достаточно хорошо, чтобы понимать преподавателей и общаться с однокурсниками. Как правило, абитуриенты, поступающие на англоязычные программы, представляют сертификат о владении языком, при этом упускается из вида такой важный аспект языковой подготовки как владение академическим языком и методологией научного исследования. Выпускники бакалавриата, обучавшиеся за рубежом, часто не имеют опыта исследовательской работы: во всех зарубежных университетах проводятся выпускные экзамены, но не везде предполагается написание и защита дипломной работы. Поэтому даже сам формат ВКР, особенно его российский вариант, представляет трудность для иностранных студентов.

У иностранных магистрантов «возникают проблемы восприятия институционального, социокультурного, психолого-педагогического и когнитивного характера», связанные с языковым барьером внутри университета (иностранцы магистранты еще не владеют русским языком, а университетские преподаватели и сотрудники не всегда знают английский язык, поэтому даже поиск библиотеки, кафедры или иного подразделения иногда превращается в проблему), иной корпоративной культурой, непривычными требованиями, формой общения преподавателей и студентов и т.п. [2, с. 37].

Еще большую трудность представляет подготовка магистерской диссертации. Структура магистерской диссертации в России и в странах Западной Европы и США имеет значительные различия, поэтому преподаватели, работающие со студентами англоязычных магистерских программ, сталкиваются «с разными требованиями к структурированию,

разным восприятием терминологической базы и вербальному оформлению научной работы» [2, с. 38].

Логично предположить, что студенты, приехавшие получать образование в России, должны писать работу в соответствии с правилами, принятыми в стране обучения. Выбор и обоснование темы диссертации предполагает освоение методологии научного исследования. Здесь может произойти коммуникативный сбой на когнитивном, методологическом и языковом уровнях. Помимо традиционной трудности в понимании разницы между объектом и предметом (практика показывает, что здесь лучше давать простые, «приземленные» примеры), студенты-иностранцы часто не понимают разницы между объектом (Object) и задачами (Objectives): дополнительную проблему создает «похожесть» английских слов, которая препятствует адекватному пониманию того, что кроется за каждым из них. Разница между целью и задачами также не относится к легко воспринимаемой информации. Не секрет, что представители университетской администрации и преподаватели, выступая перед студенческой аудиторией, часто говорят о задаче, подразумевая цель, и наоборот. Чтобы облегчить понимание разницы можно предложить студентам задать вопросы «Чего вы хотите достичь?» и «Что необходимо для этого сделать?», затем дать несколько примеров, иллюстрирующих разницу и предложить упражнение на постановку цели и задач.

Среди методологических новаций последних десятилетий отдельно стоит исследовательский вопрос – заимствование из западной методологии, часто используемое политологами и социологами. Часть исследователей считает исследовательский вопрос данью моде, синонимом цели; другие рассматривают его синоним задач. Некоторые полагают, что исследовательский вопрос направлен на выявление нового знания. Существует также мнение, что это – гипотеза, сформулированная на основании проблемы исследования. Проблема исследовательского вопроса кажется нам несколько искусственной: традиционная методология научного исследования, включающая цель, задачи, проблему и гипотезу позволяет достаточно подробно описать предстоящую работу.

Перейдем к методам исследования. Западная методология под словом *method* подразумевает как методологию научного исследования, так и методы как таковые. Современные студенты с готовностью говорят о методе кейс-анализа, но не сразу вспоминают об анализе как таковом. К сожалению, не все иностранные студенты знают, что означает слово «синтез». Они не вычленивают греческий корень «син» (вместе, совместно), присутствующий в знакомых словах «синхронный», «синергия» и не могут составить пару «анализ – синтез». Часто студенты не могут понять разницы между результатами исследования и заключением, считая, что это одно и то же.

Говоря о проблемах языкового характера, следует отметить, что не существует единых требований в отношении оценки работы с точки зрения ее лексико-грамматической и стилистической корректности. Обычно оценивается исследовательская составляющая, а в языковом плане акцент делается на

правильное употребление терминов. Однако, с нашей точки зрения, обучение на английском языке предполагает его правильное использование, без нарушений, препятствующих пониманию мысли автора.

Остановимся на трех наиболее существенных вопросах, связанных с языковой спецификой англоязычных программ. Работа над обзором литературы (степень разработанности проблемы) предполагает знакомство с большим объемом литературы по теме исследования. Поскольку студенты-иностранцы, как правило, еще только начинают изучать русский язык, им приходится ограничиваться англоязычными источниками, т.е. статьями и книгами преимущественно западных авторов. При этом точка зрения российских исследователей остается недоступной из-за наличия языкового барьера. Многие иностранные студенты выбирают темы магистерских диссертаций, так или иначе связанные с Россией, но без учета позиции российской стороны работа получается односторонней.

Некоторые студенты не осознают необходимость использования стиля научной прозы (академического письма), высказывая недоумение и даже недовольство, когда преподаватель не соглашается с формулировкой темы магистерской диссертации в форме полемического или риторического вопроса, близкого по форме и стилю статьям из Интернета.

Таким образом, можно сделать вывод, что, говоря о проблемах преподавания методологии научного исследования студентам англоязычной магистратуры, мы говорим «о языковой и научной культуре, которая существенно отличается в разных странах» [1, с. 143; 3] и демонстрирует необходимость подготовки преподавателей и магистрантов к межкультурной коммуникации в академическом дискурсе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артамонова Ю.Д., Демчук А.Л., Моисеева В.В. Сетевая аспирантура: теория и практика вузов Европы и России // Высшее образование в России. – 2013. – № 2. – С. 138-146.
2. Воевода Е.В. Интернационализация университетского образования: проблемы англоязычного обучения // Человеческий капитал. – 2017. – № 11 (107). – С. 36-40.
3. Дубинина А.Г. Организация преподавания учебных дисциплин на иностранном языке // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2014. – Выпуск № 12 (698). – С. 158-165.

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭТИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ КАРТИНЫ МИРА

И.В.ВЫРЖИКОВСКАЯ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тверской государственный университет», г. Тверь

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению языковых манифестаций этических установок коммуникантов, с помощью которых формируется мир говорящих на английском

языке, т.е. языковая картина мира как совокупность знаний о мире, запечатленных в лексике, фразеологии, грамматике.

Ключевые слова: языковые манифестации, картина мира, этические принципы, коммуникант, высказывание, стилистические приемы, экспрессивность.

LANGUAGE MEANS OF EXPRESSION OF ETHICAL PARAMETERS OF THE WORLDPICTURE

I.V. VYRZHIKOVSKAYA

Summary. The article is devoted to the consideration of the linguistic manifestations of the ethical attitudes of communicants, with the help of which the world of English speakers is formed, i.e. the language picture of the world as a set of knowledge about the world, embodied in vocabulary, phraseology, grammar.

Key words: language manifestations, worldpicture, ethical principles, communicant, utterance, stylistic devices, expressiveness.

Одной из научных парадигм в современной лингвистике является антропоцентрическая парадигма, поставившая новые задачи в исследовании языка и требующая новых подходов при анализе его единиц. Интерес исследователя переключается с объектов познания на субъект и анализируется человек в языке и язык в человеке. В конце XX века к нескольким образам, в виде которых можно представить язык, прибавился еще один: язык как продукт культуры, ее важная составная часть и условие существования. «Согласно нашей концепции, поскольку каждый носитель языка одновременно является и носителем культуры, то языковые знаки приобретают способность выполнять функцию знаков культуры и тем самым служат средством представления основных установок культуры. Именно поэтому язык способен отображать культурно - национальную ментальность его носителей» [2, с. 63]. М Хайдеггер писал о том, что сущность нового времени вообще отмечена тем, что мир становится образом. «И если мир становится образом, то это значит, что сущее в его целокупности полагается как нечто такое, с чем соотнобразуется человек и что он хочет поэтому иметь пред собой и поставить пред собою и тем самым решительно пред-поставить пред собою» [3, с.147]. Таким образом, явления и предметы внешнего мира представлены в человеческом сознании в форме внутреннего образа, система которых является картиной мира. На формирование картины мира влияет язык, традиции, воспитание, природа и многие другие факторы. Языковая картина мира формирует и определяет отношение человека к миру, т.е. к самому себе, природе, животным. Таким образом, каждый конкретный язык включает в себе национальную систему, которая определяет мировоззрение носителей данного языка и формирует их картину. По мнению В.А. Масловой, картина мира может быть представлена с помощью пространственных, временных, количественных, этических и других параметров.

В настоящей статье предпринимается попытка рассмотреть на конкретном примере выбор языковых средств, создающих один из этических параметров культурно-национальной картины мира англичан. Основанием для выбора языковых средств является мировоззрение конкретного человека и «подчиненные ему сферы» – этическая система и коммуникативная деятельность. Основой анализа является исследование одного из этических принципов А. Шопенгауэра, в частности, принципа сострадания, который он называет «единственно истинно моральным импульсом». Кажется возможным привести следующий пример в качестве иллюстрации основного морального импульса Артура Шопенгауэра – сострадания, который берет под свою защиту и животных. По мнению Шопенгауэра, «надо быть слепым на все чувства (...), чтобы не признать, что существенное и главное в животном и в человеке одно и то же и что разница между ними заключается не в первичном, в принципе, в первоначале, во внутренней сущности, в ядре обоих явлений, которое как в том, так и в другом есть воля индивидуума, а исключительно во вторичном, в интеллекте, в степени познавательной силы, которая у человека от присоединившейся способности к абстрактному познанию, называемой разумом, несравненно выше...» [4, с.378].

Английскую нацию философ называет «тонко чувствующей» и отмечает, что у англичан впервые был принят закон против жестокого обращения с животными. Тем более не удивительно услышать следующее высказывание из уст Флер Форсайт – одной из героинь романа Джона Голсуорси «Сага о Форсайтах». Двое молодых Форсайтов – Джон и Флер – встретились на Чанктонбери Ринг среди холмов, чтобы рассказать друг другу о своей прошлой жизни и домашнем укладе. Джон мог бы рассказать много интересного о птицах, которых любил до страсти, но птиц не было слышно в этот ранний час. Очередь была за Флер, и она заговорила о собаках и о том, как жестоко с ними обращаются, сажая их на цепь.

“And the misery is,” she said vehemently, “that if the poor thing didn’t bark at everyone who passes it wouldn’t be kept there. I do think men are cunning brutes. I’ve let it go twice, on the sly; it’s nearly bitten me both times, and then it goes simply mad with joy; but it always runs back home at last, and they chain it up again. If I had my way, I’d chain that man up.”

“I’d brand him on his forehead with the word ‘Brute’; that would teach him!” [1, с.:64].

Образная экспрессивность данного высказывания достигается конвергенцией стилистических приемов, выполняющих общую функцию и создающих образ несчастной собаки, надорвавшей голос от лая и образ жестокого хозяина, который держит ее на цепи в любую погоду. Само по себе значение экспрессивного слова *misery*, так же как и русские слова *страдание*, *горе*, *мучение*, ассоциируются с жалостью. Слово *brutes*, в свою очередь, богато ассоциациями грубости и жестокости. Постоянные эпитеты *poor thing*, *cunning brutes* дополняют образы эмоциональным и оценочным компонентом. Слово *thing* вместо *dog* подчеркивает жалкое положение собаки, выраженное

эмоциональным прилагательным *poor*. Учитывая тот факт, что *thing* всегда употребляется с прилагательным в применении к человеку, можно сделать вывод о гуманном отношении Флер к животным – в ее высказывании это слово звучит применительно к собаке. Образ собаки, страдающей от того, что ее посадили на цепь, и образ собаки, которая беснуется от радости, внезапно оказавшись на свободе, создают антитезу. Противопоставляются понятия страдания и радости – *misery* и *joy*. Эпитет *mad* обладает эмоциональностью и делает выражение *it goes simply mad with joy* экспрессивным. Увеличительная экспрессивность дополняет образную с помощью усилительного наречия *simply*. Образ усилен аллитерацией – повтором согласного звука [b] в начале близко расположенных слов *bark... brutes ...both... back... brand... Brute*. Фразеологический оборот *on the sly*, т.е. тайком, потихоньку, украдкой, имеет все возможные коннотации, это разговорное, экспрессивное, образное выражение с отрицательной оценочностью. Эмфатическая конструкция *And the misery is that* служит специальной синтаксической формой усиления. Выделение на первое место эмоционально доминирующего элемента (термин Блумфилда) свойственно разговорному стилю. В данном примере Флер сначала высказывает свое отношение к факту плохого содержания собаки (ей обидно, и она возмущена), а потом поясняет ситуацию. Контактостанавливающая и эмотивная функции также играют в разговорном стиле весьма важную роль. Глагол *do* использован в приведенном примере для усиления эмотивной функции. Произнося фразу *I do think men are cunning brutes*, Флер хочет, чтобы Джон проявил понимание, согласие и доверие.

Главная идея высказывания выделена также с помощью повтора слов *chain it up... chain that man up* и повтора конструкций. Параллельные конструкции *I'd chain that man up* и *I'd brand him on his forehead with the word 'Brute'* синтаксически построены одинаково.

Таким образом, языковая картина мира задает нормы поведения человека и определяет его отношение к миру. Роль каждого конкретного языка состоит не только в передаче сообщения, но в первую очередь во внутренней организации того, что подлежит сообщению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Galsworthy J. The Forsyte Saga. To Let. Progress Publishers Moscow, 1975. – 255 p.
2. Маслова В.А. Лингвокультурология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 4-е изд., стер. – М.: издательский центр «Академия», 2010. – 208 с.
3. Хайдеггер М. Х 15 Работы и размышления разных лет [Текст]: пер. с нем. / М.Х. Хайдеггер / составл., переводы, вступ. статья, примеч. А.В. Михайлова. М.: Издательство «Гнозис», 1993. – 464 с.
4. Шопенгауэр А. Две основные проблемы этики [Текст]: пер. с нем. Ю.И. Айхенвальда / А. Шопенгауэр. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, 2005. – 512 с.

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ МУЗЫКИ

А.М. ГАВРИЛЬЧУК

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова », г. Москва*

Аннотация. Сегодня неотъемлемой составляющей профессионального общения является общение на английском языке, и все более актуальным становится обучение английскому языку специалистов в сфере музыки. Целью данного исследования является рассмотрение и анализ потенциала профессионально-ориентированного подхода к обучению языку для специальных целей в сфере музыки. В статье рассматриваются традиции и инновации в обучении Musical ESP, а также особенности составляющих ESP курсов для администраторов в музыкальной сфере и непосредственно музыкантов.

Ключевые слова: язык для специальных целей, профессиональное общение, профессионально-ориентированное обучение, английский язык для специальных целей сферы музыки, специалисты в сфере музыки.

TRADITIONAS AND INNOVATIONS IN TEACHING LSP TO THE SPECIALISTS IN THE SPHERE OF MUSIC

A.M. GAVRILCHUK

Summary. Today communication by means of the English language has become an essential part of the professional communication, while teaching English to the music specialists is becoming more relevant. The aim of the research is to analyse the potential of the professionally oriented approach towards Musical LSP teaching. The article focuses on the traditions and innovations in Musical ESP teaching and on the features of some constituencies of ESP courses aimed at music managers and musicians.

Key words: language for special purposes, professional communication, professionally oriented teaching, Musical ESP.

Вопрос успешного профессионального общения не теряет своей актуальности. Ввиду глобализации и технологического прогресса неотъемлемой составляющей профессионального общения на сегодняшний день является общение на английском языке, и все более актуальным становится обучение английскому языку специалистов в сфере музыки. Благодаря отсутствию каких-либо препятствий на пути к общению специалистов из различных стран и интеграции Интернета в повседневную жизнь, за несколько десятилетий была выстроена траектория сотрудничества музыкантов по всему миру, в связи с чем остро встал вопрос об оптимизации профессиональной коммуникации и, следовательно, о языке профессионального общения специалистов в музыкальной среде. Как и во многих других областях, в сфере музыки английский язык занимает

лидирующую позицию не только как средство общения, но и как язык музыкального образования, язык внушительной части современных музыкальных произведений и, что немаловажно в наш век технологий, язык соответствующего программного обеспечения и музыкального оборудования.

Многие музыканты не добиваются успеха по причине того, что не обладают необходимым уровнем языковой компетенции для профессиональной англоязычной среды [10]. Музыка представляется уникальной академической и технической областью, имеющей специальный язык [9, с. 48], в связи с чем актуален вопрос о преподавании английского языка для специальных целей сферы музыки, которое обеспечило бы не только умение специалистов использовать необходимую терминологию и оперировать грамматическими конструкциями, но и умение уместно применять различные коммуникативные стратегии, и, таким образом, успешно осуществлять профессиональное и профессионально-ориентированное общение.

Целью данного исследования является рассмотрение и анализ потенциала профессионально-ориентированного подхода к обучению языку для специальных целей в сфере музыки.

В ряду *базовых характеристик ЯСЦ* выделяют так называемые абсолютные характеристики (нацеленность на удовлетворение потребностей учащихся; применение методологии и упражнений, относящихся к тем дисциплинам, которые ЯСЦ обслуживает; внимание на языке, предназначенном для данной деятельности с точки зрения грамматики, лексики, регистра, навыков обучения, дискурса и жанра) и вариативные характеристики (отнесенность к определенной специальной дисциплине или нацеленность на нее; в рамках преподавания ЯСЦ в определенных ситуациях может применяться методология, характерная для преподавания общего английского языка) [5, с. 6]. Здесь стоит также отметить ограниченный временной срок, в рамках которого необходимо выполнить поставленные задачи, и зрелый возраст учащихся (достаточно распространенный, но не обязательный фактор) [7, с. 3]. Наконец, немаловажной характеристикой является противопоставление ESP – General English [8, с. 1].

На современном этапе все больше внимания уделяется обсуждению *ролей и функций* как учителя, так и ученика. Следует заметить, что вопрос рассматривался ранее, но в последнее время он приобретает новые грани и новое звучание и становится более актуальным, требуя инновационных методов и подходов [2, с. 155; 3, с. 9; 12].

Говоря о ЯСЦ, необходимо подчеркнуть определяющую роль коммуникативной ситуации и, следовательно, профессионально-ориентированного коммуникативного подхода. Коммуникативная ситуация является одним из трех измерений ЯСЦ, в число которых входят также функциональный стиль и подязык. Возникновение и осуществление функционального стиля обусловлено спецификой общения в разных сферах деятельности, а специфика каждого стиля зависит от особенностей функций языка в данной сфере общения [11]. Законы функционирования определенной

сферы человеческой деятельности, с одной стороны, определяют особенности использования языковых единиц в конкретной коммуникативной ситуации и оказывают влияние на развитие языка, а с другой – сами нередко формируются и изменяются под влиянием языковой политики и тенденций развития языка [1, с. 20].

В рамках проведенного исследования были проанализированы образовательные программы двадцати двух ведущих российских и зарубежных (американских, канадских, английских, испанских) высших учебных заведений, предлагающих образование в сфере музыки. На основе данного анализа представляется возможным выделить *две основные группы специалистов в сфере музыки*: музыканты, которые занимаются непосредственно творческой деятельностью (певцы, инструменталисты, композиторы, звукорежиссеры) (144 программы), и специалисты, занимающиеся администрированием (руководители музыкальных проектов, руководители административно-финансовой части концертного зала, художественного коллектива, руководители продюсерского центра и другие) (26 программ).

Вышеуказанное разделение на две группы представляется достаточно существенным в рамках преподавания ESP, так как цели учащихся различны, а значит, и определенные аспекты программ курсов ESP в сфере музыки будут *вариативными*: некоторые языковые навыки, стоящие в центре внимания, будут отличаться, в рамках курсов будут использоваться различные материалы, обучение будет проходить в разных контекстах, коммуникативных ситуациях, и перед учащимися будут стоять разные задачи.

Например, если группа состоит из вокалистов, в рамках курсов ESP целесообразно уделить внимание артикуляционному (сегментному) аспекту английского языка для более естественного исполнения песен на английском языке. В то же время данный аспект может не быть в центре внимания ESP курсов для специалистов в сфере администрирования.

Стоит также упомянуть, что по формальным критериям профессия музыканта является более творческой, чем профессия организатора, а значит, занятия с музыкантами, как правило, проходят в более творческой обстановке. Так, специалисты обсуждают новые подходы к преподаванию теории музыки, включающие пение и восприятие музыки на слух [6, с. 1]. Представляется возможным использование данных подходов и в ходе преподавания Musical ESP при освещении теории, что поможет вовлечь учащихся в процесс обучения и поспособствует повышению мотивации.

Однако следует заметить, что некоторые составляющие курсов для музыкантов и для менеджеров и администраторов в музыкальной сфере будут *инвариантными*. Например, представителям второй группы наряду с представителями первой необходимо уметь применять набор музыкальных терминов, знать обозначение определенных понятий, уметь описать то или иное музыкальное явление, знать правила чтения на английском языке имен известных музыкантов, знать особенности профессионального регистра в той

или иной коммуникативной ситуации. Таким образом, представители обеих групп имеют ряд схожих целей.

Анализ материала и практика преподавания ESP непосредственно музыкантам показали, что в рамках ESP курсов необходимо развивать все четыре коммуникативных навыка (говорение, аудирование, чтение, письмо), однако особое внимание представляется рациональным уделить *навыкам говорения и аудирования*. Проанализировав особенности профессионального общения и профессиональной деятельности музыкантов, можно сделать вывод, что для специалистов в этой области основным аспектом является непосредственно общение с собеседниками, которое предполагает развитое умение диалогической речи, строящееся на говорении и аудировании. В навык говорения также включен произносительный аспект (сегментный / артикуляционный уровень речи)

Необходимо отметить, что в наш век технологий ведение переписки по электронной почте и через социальные сети также является важной составляющей профессионального общения, в связи с чем внимание следует уделить *навыку письма* и навыку формальной и неформальной переписки, в частности. Ввиду творческого характера участников коммуникации, а также отсутствия жестких рамок формального делового общения, умение ведения неформальной переписки является не менее актуальным, чем умение вести формальную переписку.

В рамках текущей работы был проведен анализ двадцати англоязычных писем (сообщений) делового характера, написанных музыкантами (в контексте танцевальной музыки). Авторы анализируемых писем являются представителями таких стран, как Испания, Германия, Бельгия, Мексика, Франция, Италия и Австралия. Цели рассмотренных писем различны: обсуждение организационных моментов, обсуждение деталей контракта, предложение работать совместно над музыкальным произведением так далее.

В составе *профессиональной лексики* в данных письмах можно выделить термины, относящиеся к музыкальной сфере, термины бизнес сферы, номены и профессиональные жаргоны. Среднее качественное соотношение музыкальных терминов к бизнес терминам в рассмотренных письмах составляет 7:3, что указывает на преобладающую роль специальной музыкальной лексики, но, в то же время, подчеркивает значение бизнес лексики, которое также велико.

При анализе лексического состава писем следует обратить внимание на функциональные характеристики текстов, в том числе, на цель адресанта. Так, в письме, целью которого является обсуждение организационных моментов и, в частности, деталей подписания контракта среди специальной лексики бизнес лексика преобладает над специальной музыкальной лексикой. Обратная ситуация наблюдается в письме, целью которого является предложение вокалисту совместной работы над музыкальным произведением. В нем бизнес лексики не наблюдается, так как в фокусе внимания стоит предварительная стадия работы над музыкальным произведением – знакомство и предложение «коллаборации». Таким образом, несмотря на то, что жанр музыки в контексте

которого происходит обсуждение того или иного вопроса совпадает в обоих письмах, акценты в лексике расставлены по-разному в зависимости от цели письма и непосредственно предмета обсуждения.

Важную роль в ESP в музыкальной сфере специалисты отводят *стилистически окрашенной лексике*, так как она помогает передать оттенки значений при интерпретации музыкального произведения [4, с. 90]. Важно не ограничивать учащихся в различных видах выражения своих мыслей лишь специальной или нейтральной лексикой, так как применение стилистически окрашенной лексики при анализе произведения, например, может дополнить его, сделать более точным, привнести индивидуальный стиль в высказывание, что немаловажно для представителей творческой профессии. Особое внимание в этой связи следует уделить эпитетам, олицетворению, стилистическому сравнению, иронии и метафорам.

Важным моментом в преподавании Musical ESP является предоставление студентам *простора для творчества*, что также состоит в тесной связи с мотивацией учащихся: важно, чтобы занятия были не только эффективными, но и интересными, чтобы они позволяли учащимся выражать себя, развиваться и вдохновляться.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ксензенко О.А. Лингвистические основы рекламной коммуникации [Монография]. – М.: Издательство МБА, 2011. – 320 с.
2. Комина Н.А. Сопоставительный анализ реализации коммуникативной стратегии компромисса в учебном дискурсе // Вестник ТвГУ. – 2015. – N 2. – С. 153 – 159.
3. Ращупкина А.С. Интерактивная характеристика учебного дискурса [Автореф. дис... кан. фил. наук] – Великий Новгород, 2010. – 19 с.
4. Barten S.S. Speaking of Music: The use of motor-effective instruction // Journal of Aesthetic Education. – 1998. – N 32 (2). – P. 89 – 97.
5. Dudley-Evans T. An overview of ESP in the 1990s: report. – Aizuwakamatsu City, 1998. – 8p.
6. Lockart D. AP Music Theory: Teacher's Guide [Textbook]. – New Jersey: The College Board, 2007. – 240 p.
7. Robinson P. ESP Today: a Practitioner's Guide. – Hemel Hempstead: Prentice Hall International, 1991. – 224 p.
8. Strevens P. ESP after twenty years: A re-appraisal ESP: State of the Art. – 1988. – P. 1 – 13.
9. Wakeland L. Development of an English-for-specific-academic-purposes. Course for Music Students // Hong Kong Journal of Applied Linguistics. – 2013. – N 14. – P. 45 – 59.
10. Борисова Е.Н. English for Musicians: Communicating [Электронный ресурс]. – Российская Академия Музыки имени Гнесиных. – 2011. – Режим доступа: <http://englishstudy.gnesin-academy.ru/communicating> (дата обращения: 20.02.2018).
11. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Москва: Советская Энциклопедия, 1990. – Режим доступа: https://les.academic.ru/1273/Функциональный_стиль (дата обращения: 20. 02. 2018).
12. Fiorito L. Teaching English for specific purposes (ESP) [Электронный ресурс]. – 2005. – Режим доступа: <https://www.usingenglish.com/articles/teaching-english-for-specific-purposes-esp.html> (дата обращения: 20.02.2018).

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В.А.ГОЛУБЕВА, Н.А.ЖУКОВА, И.В.ЦВЕТКОВА

Федеральное бюджетное государственное образовательное учреждение
высшего образования «Тверской государственный университет», г. Тверь
ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», г. Тверь

Аннотация. Статья посвящена менеджерам двадцатого столетия. Какими они были в прошлом веке: заслуживающими доверия, отзывчивыми, дружелюбными или же жестокими, неэффективными? Три основополагающие фактора принимаются во внимание: инновации, которые они внесли в компанию, их стиль руководства и что стало с компанией после их ухода из компании

Ключевые слова: CEO, инновации, авторитарный стиль руководства, демократичный, харизматичный

THE ISSUE OF FUTURE ECONOMISTS TRAINING OF PROFESSIONAL COMMUNICATION IN ENGLISH

V.F.GOLUBEVA, N.A.ZHUKOVA, I.V.TSVETKOVA

Summary. The article is devoted to manager of the 20-th century. What kind of manager were they: trustworthy, helpful, friendly, cruel, ineffectual? Three factors are taken into account: their innovation, that they brought into the company, their style of management, what happened with the company after they had left it

Key words: CEO, Innovation, authoritarian style of management, democratical, charismatic

Составной частью коммуникативной компетенции участника иноязычного профессионального общения является его предметная компетенция. Поэтому при определении базового предметного компонента содержания обучения иностранным языкам в вузе нужно учитывать коммуникативные потребности учащихся. Так, среди тем учебно-профессиональной сферы общения, которые изучают бакалавры и магистры экономического факультета ТвГУ на занятиях по английскому языку, есть темы, связанные с функциями топ - менеджеров, их ролью в развитии компании. По нашему мнению, содержательным наполнением указанных тем может стать информация об изменении стиля руководства и типах руководителей американских компаний в течение столетия. В данной статье приведены конкретные факты из истории американского предпринимательства. Материал, предложенный в публикации, может быть использован при разработке обучающей модели, направленной на формирование у будущих экономистов навыков и умений, необходимых в ситуациях профессионального общения.

Как известно, человек, который определяет стиль руководства компании, добивается её роста, является её публичным лицом и оставляет после себя определенное наследие – это президент компании. Но все меняется, меняется структура компаний и её СЕО. Согласно теории Дугласа МакГрегора [2, 38-48], которая была разработана в 1957 году, стиль руководства влияет на работу подчиненных. МакГрегор выделяет два типа руководителей:

- те, кто сосредоточен на работе (теория X);
- те, кто сосредоточен на человеке (теория Y).

В соответствии с теорией X, люди не любят трудиться и сделают все возможное, чтобы не обременять себя. Это авторитарный стиль руководства, для которого характерна жесткость, строгий контроль, требовательность, дисциплина.

Согласно теории Y, каждый человек может найти удовлетворение в работе. Работники активно участвуют в принятии решений. Этот стиль руководства называется демократическим, для него характерна децентрализация полномочий. По мнению Р.Лайкерта, этот стиль управления является наиболее эффективным [1, 41-43].

Журнал «Fortune» [3, 50-55] проследил за эволюцией топ - менеджеров, которые до 1970-х назывались президентами. Акроним СЕО появился в 70-е и его стали широко использовать только в 80-е. К первому поколению выдающихся руководителей они относят Джона Генри Паттерсона, Джона Дэвисона Рокфеллера, Эндрю Карнеги. Приведем некоторые интересные факты, касающиеся **авторитарного стиля** руководства Джона Паттерсона. В 1884 году Патерсон создал компанию National Cash Register Co., которая занималась производством кассовых аппаратов, и к 1917 году ей принадлежало 95% рынка по производству кассовых аппаратов. Он понимал, что самым ценным капиталом компании являются её сотрудники, поэтому он стремился создать хорошие условия труда, был фанатом здорового образа жизни, ввел горячие обеды для рабочих, написал руководство для продавцов, но он был тираном. Паттерсон использовал трехступенчатый подход в развитии персонала:

- 1) разрушить собственную самооценку человека;
- 2) восстановить самооценку с нуля;
- 3) затем он увольнял этого человека.

Один из сотрудников узнал о своем увольнении, увидев свой стол и стул в огне на лужайке компании. Чарльза Кеттеринга, одного из выдающихся американских изобретателей, который создал беспилотную «воздушную торпеду», увольняли не менее пяти раз. Вердикт Паттерсона был «если человек незаменим, давайте его уволим». Он запретил на территории компании «вредные» продукты питания, такие как: хлеб, масло, чай, кофе, соль, перец. Каждые шесть месяцев сотрудников взвешивали и измеряли их рост. Он считал, что каждый кусок пищи нужно пережевывать 32 раза, мог содержимое ящиков стола сотрудников выбросить в урну. Особую значимость придавал числу «пять».

Но не следует недооценивать вклад Паттерсона в ведение бизнеса: он разделил территорию страны на регионы, ввел систему квот и баллов для продавцов, организовывал съезды сотрудников для обмена опытом, создал техникум, где сам читал лекции, в своем неповторимом стиле. Каждый шестой топ - менеджер с 1910 до 1930 в Америке прошел школу Паттерсона, среди них был Томас Дж. Уотсон, основатель компании IBM, который со скандалом был уволен из компании National Cash Register Co. В настоящее время компания занимается выпуском платежных терминалов, банкоматов и другой продукцией.

Паттерсон мог позволить себе быть тираном, поскольку почти все акции компании принадлежали ему. В начале 20-го столетия на смену владельцам компаний пришли руководители, которых нанимали. Одним из таких антиподов Паттерсону был Альфред Причард Слоун, высокий, худой, сдержанный, представитель **корпоративного менеджмента**. Он возглавил General Motors в 1923, когда она находилась на грани краха. Из разрозненных предприятий он создал компанию, состоящую из пяти подразделений. Эти подразделения выпускали машины для разных слоев населения: Шевроле - для простого народа; Понтиак - для бедных, но гордых; Олдсмобиль - для тех, кто любит комфорт, но не любит привлекать к себе внимание; Бьюик - для амбициозных людей; Кадиллак - для богатых. Созданная им организационная схема компании считается классической. Сотрудники должны были повышать свою квалификацию либо на семинарах, либо в Институте компании «General Motors». Несмотря на то, что имя Альфреда Слоуна не так широко известно, как имя его основного конкурента Генри Форда, компания, которой он руководил с 30-х годов, стала ведущей в американском автомобилестроении и получала более высокую прибыль чем Форд с 1925 по 1985 годы. Компания занимает третье место по продаже автомобилей.

В 1940-е и 1950-е СЕО копировали организационную модель, созданную Альфредом Слоуном. Среди этого поколения руководителей нет выдающихся имен. Но в 1959 году Гарольд Дженин/Генин, которого считают «одним из зубастейших акул американского капитализма» возглавил компанию среднего размера “International Telephone & Telegraph” и превратил её в конгломерат международного уровня. Компания ИТТ занималась не только изготовлением и продажей телефонного оборудования, но Дженин присоединил отельный бизнес (Sheraton Hotels), прокат автомобилей (Avis Rent-A-Car), производство кондитерских и хлебобулочных изделий (Continental Baking), страховой медицинский бизнес (Aetna Finance, Hartford Insurance), строительный бизнес (Levitt & Sons). Всего он приобрел 350 различных видов бизнеса в 80 странах. Часто для того, чтобы принять решение о присоединении, ему требовалось от десяти до 20 минут, после просмотра отчетности компании.

Дженин - это новый тип руководителя, если Паттерсон был продавцом, Слоун - производителем, то Дженин начал свою карьеру в качестве бухгалтера. В 1939 году только 7% руководителей имело финансовое образование, в 1969 году эта цифра выросла до 20%, в 1979 - до 31 %. Они

считали, что умные менеджеры могут руководить любой компанией, будь это ИТТ или книжное издательство, производство деталей для автомобилей. Что производить – это было не главным, важны были цифры. Каждый месяц 250 менеджеров различных подразделений представляли ему отчеты, которые он просматривал. Один из афоризмов Гарольда Дженина : «Если язык чисел вам понятен, вы читаете уже не числа, подобно тому как в книге вычитаете не слова, вы сразу читаете смысл». Другим любимым занятием Дженина были собрания, в год приблизительно 200 дней отводилось собраниям разных уровней, самые важные проходили в Брюсселе. Там в течение четырех дней по 14 часов 120 сотрудников компании ИТТ собирались за П-образным столом, а на большом экране были данные. Во время презентаций Гарольд Дженин хотел видеть не только цифры, но и выражение лица докладчика.

У него были последователи, которые, как и он, стремились расширить свои компании путем присоединения других компаний. Так Чарльз Блюдорн, президент одной из самых преуспевающих компаний Gulf & Western, приобрел не только компанию Paramount Pictures, но и сахарный завод в Доминиканской Республике, способствовал развитию там же табачного производства и вкладывал деньги в развитие туризма.

В течение длительного времени агрессивная политика Гарольда Дженина давала хорошие результаты: конгломерат процветал, прибыль росла ежеквартально. Но руководство компанией ИТТ, которое сменило Дженина, проводили совсем иную политику, они стали распродавать части бизнеса и сам Дженин перед смертью опубликовал книгу, в которой критиковал желание компаний к реорганизации в форме присоединения.

70-е годы двадцатого столетия считаются самыми худшими для американского бизнеса. Появились **СЕО-политики**, которые были известны своими политическими публичными заявлениями. Поэтому треть крупнейших компаний, который вошли в список Fortune-500, исчезли из этого списка в 1983 году.

В 1980 году СЕО компании GE стал Джек Уэлч, которого прозвали «нейтронным Джеком». Он возглавил компанию не в лучшее для неё время и смог превратить её в крупнейший конгломерат. В начале своего правления он не был популярен среди сотрудников компании и руководителей компаний, поскольку он начал с того, что уволил 200000 сотрудников, избавился от неблагополучных подразделений, ввел жесткие критерии качества работы, выбросил сборники официальных документов, в которых содержались указания, что должны делать менеджеры и как. На этом этапе он был очень жестким руководителем. Он считал, что компании, которыми он руководил должны быть на первом или втором месте в отрасли, если они этого не добивались, он их распускал и заменял новыми. В дальнейшем он смог создать атмосферу доверия между руководством компании и её сотрудниками, повысить качество труда. Это был руководитель компании, которым восхищались и старались использовать его опыт. Сотрудники очень высоко оценивали то доверие, которое было им оказано, и были очень преданы

компании. Для него главным были интересы акционеров. General Electric – это многоотраслевая компания, она остается самой инновационной компанией в мире.

Эра **звездных руководителей** началась в сентябре 1979 года, когда Ли Якокка стал президентом компании Chrysler. Спасая компанию от банкротства, он смог получить финансовую помощь от правительства после того, как изложил последствия закрытия заводов компании. Ли Якокка стал кумиром, национальным героем для многих американцев, и многие видели в нем будущего президента Америки после Рональда Рейгана. Он много времени уделял саморекламе. Его книга «Карьера менеджера» была продана тиражом в 7 миллионов. Он снимался в 80 рекламных роликах, принимал участие в ток-шоу. По мере того, как росла его популярность, стоимость акций компании падала. К концу 20-ого столетия немецкая компания Daimler поглотила Chrysler. Сейчас компания находится под управлением итальянской компании Fiat. Средства массовой информации хотели видеть в руководителях компаний не только способных, профессиональных менеджеров, но харизматичных, звездных лидеров. Если в 1980 г. только однажды президент компании был запечатлен на обложке делового журнала, то в 2000 году число CEO, которые были на обложке журнала, выросло до восемнадцати. Зарботная плата самых десяти высокооплачиваемых президентов с 1981 по 2000 гг. выросла на 4300%.

Самым абсурдным звездным руководителем был Альберт Данлэп, которого называли «разрушителем» или «бензопилой», поскольку главной его целью было не добиться процветания компании, а получить самому прибыль за счет увольнения рабочих. Он считал себя суперзвездой и сравнивал себя с баскетболистом Майклом Джорданом. В середине 1990-х он руководил компанией Scott Paper, ему удалось увеличить стоимость акций на 225% за счет увольнения 11000 сотрудников, ликвидации отдела научных исследований и разработок, он перестал выделять средства на благотворительность. Через 18 месяцев продал компанию Scott Paper другой компании Kimberly-Clark, заработав за этот период сто миллионов долларов. В 1996 году он стал руководителем компании Sunbeam и вновь прибегнул к тактике «разрушителя», продал две трети заводов компании, уволил двенадцать тысяч сотрудников. Но совет директоров заподозрил его в мошенничестве, в намеренном искажении бухгалтерской отчетности и отстранил его от руководства компанией. В 2002 году ему пришлось выплатить пятьсот миллионов долларов комиссии по ценным бумагам и фондовым биржам. Но и Альберт Данлэп был человеком, который опередил свою эпоху, поскольку в последующие годы руководителей некоторых компаний, как и его, обвинили в мошенничестве с финансовой отчетности.

По мнению Ноэля Тичи, в двадцатом столетии было два величайших корпоративных лидера, это Альфред Слоун из General Motors и Джек Уэлч из General Electric, но он считает, что Уэлч более значим, так как он создал новый образец корпорации, которая стала моделью для 21 века. Журнал Fortune назвал Джека Уэлча менеджером столетия.

В заключение подчеркнём, что представленный в статье обзор публикаций о выдающихся американских топ – менеджерах, с нашей точки зрения, представляет определённую познавательную ценность в плане расширения профессионального кругозора обучаемых. Информация статьи может быть использована при моделировании содержательного поля учебных текстов и их лингвометодической интерпретации в целях обучения будущих экономистов профессиональной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Likert R. New Patterns of management. N.Y.: McGram-Hill Book Company, 1961.
2. McGregor D. The Human Side of Enterprise. N.Y.: McGram-Hill Book Company, 1964 – 208 p.
3. Useem J. Tyrants, Statesmen, and Destroyers (A Brief History of the CEO) Today's disgraced chieftains are the product of 100 years of evolution.// Fortune. – 2002. № 18. P. 50-55.

К ПОНЯТИЮ КОММУНИКАТИВНОГО СТИЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

М.С. ГРИНЕВА

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Калужский государственный университет
им. К.Э. Циолковского», г. Калуга*

Аннотация. В статье обсуждается понятие коммуникативного стиля профессиональной языковой личности, определяющие его параметры, а также основания типологизации профессиональных коммуникативных стилей.

Ключевые слова: профессиональная языковая личность, коммуникативный стиль, дискурсивный стиль, речевое воздействие.

TOWARDS THE NOTION OF COMMUNICATIVE STYLE OF PROFESSIONAL LINGUISTIC PERSONALITY

M.S. GRINEVA

Summary. The paper discusses the notion of the communicative style of professional linguistic personality, its distinctive features, and the criteria for a typology of professional communicative styles.

Keywords: professional linguistic personality, communicative style, discourse style, persuasion.

В отечественном языкознании последних десятилетий усилилась «личностная» тенденция, которая состоит в переходе от «изучения общих свойств коммуникации, сознания, речевого поведения к попыткам определения своеобразия коммуникативных проявлений, которые присущи либо социальной группе, либо являются характеристиками отдельно взятого индивида» [6, с.42].

Профессиональная языковая личность (далее – ЯЛ) определяется как «совокупность языковых компетенций, обуславливающих восприятие и производство профессиональных дискурсов в различных ситуациях профессионально-коммуникативного взаимодействия с учётом ролевых требований профессии и целей совместной профессиональной деятельности» [5, с.91].

Стиль является неотъемлемой характеристикой любой деятельности и определяется как способ или манера её осуществления. Коммуникативный стиль (далее – КС) трактуется как «способ совершения речевого действия» и «набор ожиданий о речевом поведении партнера по общению» [10, с.251]; «типичная / типовая манера коммуникативной деятельности» [4, с.78]; «относительно устойчивые особенности коммуникативного поведения личности в различных ситуациях общения» [1, с.177]. А.О. Стеблецова рассматривает сходное понятие *дискурсивного стиля*, под которым понимается комплексная система разноуровневых (содержательно-композиционных, прагматических, языковых и др.) характеристик, определяющих национальную специфику дискурса [7, с.387].

В научной литературе достаточно подробно освещены национальный дискурсивный и коммуникативный стили (см.: [2; 3; 7]), однако понятие профессионального КС требует уточнения. Изучение КС представителей профессиональных групп, чья деятельность непосредственно связана с коммуникацией и речевым воздействием, представляется актуальной задачей.

Под профессиональным КС следует понимать относительно устойчивые особенности коммуникативного поведения профессиональной ЯЛ в процессе производства профессионального дискурса. КС является относительно устойчивым параметром психосоциального компонента ЯЛ [9, с.289]. Социальное измерение профессионального КС определяется принадлежностью ЯЛ к определённой профессиональной группе, индивидуально-личностные черты определяются психологическими характеристиками конкретной ЯЛ.

КС индексируется некоторым набором дифференциальных (стилеобразующих) признаков. Д. Таннен выделяет следующие группы признаков: 1) невербальные (физическая дистанция между коммуникантами, прикосновения, движения глаз, смех и др.); 2) паралингвистические (фонация, интонация, темп, громкость речи, паузы); 3) языковые (лексико-грамматические средства); 4) прагматические (темп и тип смены ролей, скорость и резкость ввода/смены темы, количество перебивов, наложений, длительность говорения, тип речевого акта и степень его косвенности); 5) семантические (выбор темы) [10, с.258].

По Т.В. Лариной, стилеобразующими чертами КС являются объём текста, способ выражения коммуникативных интенций (прямой/непрямой), субъектно-объектная ориентированность, степень эмоциональности, экспрессивности, степень информативности, целевая установка общения (передача информации или поддержание отношений), степень официальности в общении и др. [3, с.32]. КС также определяет выстраивание коммуникативной стратегии ЯЛ [там же, с.29].

По мысли Л.В. Куликовой, факторами КС являются коммуникативная тональность, прямота выражения содержания, статусность, аргументативность, рациональность и др. [2, с.38]. Данный набор признаков может использоваться при описании национального КС.

С точки зрения А.В. Болотнова, КС связан с доминирующими в дискурсе ЯЛ типовыми коммуникативными ролями, тактиками и стратегиями, ориентацией на определённые коммуникативные нормы, выбором речевых жанров и регулятивных средств и структур, учётом фактора адресата [1, с.177].

С.В. Мкртычян в качестве основного стилеобразующего параметра профессионального КС выделяет речевую тактику / тактический ход как манифестацию способа речевого воздействия на субъекта с более низким статусом в институционально-профессиональном контексте общения [4, с.79].

С позиций лингвопрагматического подхода КС задаётся тремя параметрами: 1) способом самопрезентации личности (образом говорящего); 2) образом адресата; 3) образом взаимоотношений между говорящим и адресатом [8].

Представляется, что для профессионального КС в ситуациях неравностатусного общения релевантным фактором является способ речевого воздействия на неспециалиста. Следовательно, стилеобразующим параметром является речевая тактика, а также способ построения аргументации в ней.

В основу типологии КС положен фактор адресата, а именно: 1) оценка адресата и 2) степень управления им. Фактор *оценки* представляет собою шкалу, положительный полюс которой представлен отношением к другому как к себе (вежливость, такт, дружеское одобрение), отрицательный полюс – отношением к другому как к неполноценной личности (насмешка, пристыжение, демонстрация отвращения). Фактор *управления* на одном полюсе характеризуется предоставлением адресату инициативы и возможности самораскрытия, а на противоположном полюсе – опекой, ограничением инициативности партнера. На пересечении этих шкал выделяются четыре КС: 1) авторитарный (недооценка, управление), 2) патриархально-заботливый (оценка, опека), 3) либеральный (недооценка, предоставление свободы), 4) социально-интерактивный (оценка, предоставление свободы) [8].

В профессиональном общении практического психолога на основании степени скрытости воздействия на клиента и предоставления ему свободы выбора поведения выделяются четыре КС: манипулятивный (скрытое воздействие и ограничение свободы выбора), конфронтативный (открытое воздействие и ограничение свободы выбора), опекающий (скрытое воздействие и предоставление свободы выбора) и вдохновляющий (открытое воздействие и предоставление свободы выбора).

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотнов А.В. К вопросу о понятии «коммуникативный стиль» языковой личности // Речевая коммуникация в современной России: материалы III Междунар. конф.: в 2 т. – Омск, 2013. – С. 173–180.
2. Куликова Л.В. К понятию коммуникативного стиля // Вестник. ВГУ. Серия: Филология, журналистика. – Воронеж, 2004. – №1. – С. 34–39.

3. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций [Монография] – М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. – 512 с.
4. Мкртычян С.В. К характеристике понятия коммуникативного стиля общения // Известия уральского государственного университета. Серия 2: Гуманитарные науки. – Екатеринбург, 2010. – С. 77–82.
5. Мыскин С.В. Профессиональное языковое сознание и особенности его функционирования [Диссертация] – Москва, 2016. – 320 с.
6. Седов К.Ф. Общая и антропоцентрическая лингвистика [Монография] – М.: Издательский Дом ЯСК, 2016. – 440 с.
7. Стеблецова А.О. Национальная специфика делового дискурса в сфере высшего образования: на материале англоязычной и русскоязычной письменной коммуникации [Диссертация] – Воронеж, 2015. – 500 с.
8. Сухих С.А. Коммуникативная компетентность [Учебное пособие] – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2013. – 155 с.
9. Шелестюк Е.В. Психосоциальный аспект языковой личности // Вестник Челябинского государственного университета. – Челябинск, 2011. – № 24 (239). – С. 287–290.
10. Tannen D. Conversational Style // Psycholinguistic Models of Production. – Norwood, NJ: Ablex, 1987. – P. 251–267.

К ВОПРОСУ ОТБОРА ЛЕКСИЧЕСКОГО МИНИМУМА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

О.Ю. ГУДКОВА, Е.Ю. ЗАМЯТИНА

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тверской государственный университет», г. Тверь*

Аннотация. В статье обосновывается необходимость определения диапазона наиболее значимых лексических единиц, которые должны быть усвоены учащимися, для оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Авторы рассматривают основные принципы отбора лексического минимума, такие как принцип употребительности, тематической организации лексики, принцип терминологической значимости и др. В заключении авторы выделяют принципы, предпочтительные для использования в качестве основного критерия отбора лексического минимума по иностранному языку в неязыковом вузе.

Ключевые слова: лексический минимум, принцип употребительности, принцип тематической организации лексики, принцип терминологической значимости.

TO THE QUESTION OF SELECTING A LEXICAL MINIMUM WHILE TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC INSTITUTION

O.YU. GUDKOVA, E.YU. ZAMYATINA

Summary. The article emphasizes the need to determine the range of the most significant lexical units that must be learned by the students, in order to optimize the teaching of a foreign language in a non-linguistic institution. The authors consider the basic principles of selecting a lexical minimum such as the frequency of use principle, the principle of thematic organization of

vocabulary, the principle of terminological significance, etc. In conclusion, the authors choose the principles to be used as the main criterion for selecting a lexical minimum.

Key words: lexical minimum, the frequency of use principle, the principle of thematic organization of vocabulary, the principle of terminological significance.

Современная система высшего образования ориентирована на подготовку мобильных специалистов высокого уровня, владеющих иностранным языком в достаточном для осуществления повседневного и профессионального иноязычного общения объеме. По данным опроса ряда работодателей владение иностранным языком находится на втором месте в списке требований к соискателям, опережая компьютерную грамотность [5]. В связи с вышесказанным основным требованием Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по иностранным языкам в неязыковых вузах является практическое владение иноязычной речью в ситуациях общекультурного, бытового и профессионального общения.

В связи с вышесказанным, основным требованием Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по иностранным языкам в неязыковых вузах является практическое владение иноязычной речью в ситуациях общекультурного, бытового и профессионального общения.

Основа профессионально-коммуникативной компетенции – иноязычная лексическая компетенция. Причем обе компетенции испытывают взаимное влияние: лексическая компетенция формируется посредством коммуникации обучаемых, а коммуникативная компетенция – посредством совершенствования лексической компетенции.

Важной и неотъемлемой составляющей всех видов речевой деятельности является лексический компонент. Лексика в данном случае подразумевает совокупность слов, их сочетаний или другие языковые единицы, называющие предметы, явления и их признаки [8]. Акцент на лексический компонент в рамках профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам обусловлен тем фактом, что без знания лексики отраслевой специфики невозможно успешно решить коммуникативные задачи в реальных ситуациях профессионального межкультурного общения. Таким образом, качественные лексические знания – основное условие продуктивного взаимодействия посредством иностранного языка.

Иноязычная подготовка в неязыковых вузах имеет свои особенности: она проходит в условиях беспредметности самого языка (язык – средство коммуникации, не подразумевающее какой-либо предметной деятельности), невысокой плотности общения (частота контактов с носителями самого языка низкая), парадоксального сокращения количества часов на дисциплину [5]. Все вышеупомянутые факты диктуют потребность в поиске путей, которые помогли бы студентам повысить и ускорить результативность овладения лексикой не только бытовой, но и профессиональной сфер общения.

Для оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе следует определить диапазон наиболее значимых лексических единиц или так называемого лексического минимума. Под ним понимаются лексические единицы, которые должны быть усвоены учащимися за определенный промежуток учебного времени [3].

Учитывая требования программы по дисциплине, целесообразно говорить о двух видах лексического минимума, подлежащего усвоению: минимуме общеупотребительной лексики и терминологическом минимуме [7]. Таким образом, лексический минимум должен включать наиболее значимые лексические единицы, которые при их минимальном количестве позволяют осуществлять общекультурное и профессиональное общения на изучаемом языке, а именно, воспринимать иностранную речь, создавать адекватные высказывания, получать информацию из аутентичной научно-технической литературы и вести беседу с представителями зарубежных профессиональных сообществ. Следовательно, отбор лексического минимума профессиональной направленности должен осуществляться на основе требований, предъявляемых к содержанию обучения иностранному языку в неязыковом вузе, и учета специфики специализации и этапа обучения. Суть отбора состоит в выделении части слов и их сочетаний, объем, и состав которой соответствуют курсу обучения и уровню языковой подготовки обучаемых. При этом из словаря-минимума исключаются заимствования, интернационализмы, терминологические сочетания, доступные самостоятельному пониманию.

Существует несколько принципов отбора лексического минимума. Так, например, Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез выделяют следующие группы принципов: статистические, методические и лингвистические [2].

К статистическим принципам относят принципы частотности и распространенности. Они являются взаимодополняющими и могут быть объединены в принцип употребительности. Отбирая лексику по данным принципам, мы учитываем частотность употребления слова в источниках и распространенность источников, в которых данное слово фигурирует хотя бы раз. Недостаток принципа частотности в том, что его показатели достоверны только в пределах первой тысячи наиболее частотных слов. Недостаток принципа распространенности в том, что он отражает регулярность появления слова, а не его удельный вес в ряде исследуемых источников.

Вторая группа принципов определяет принадлежность лексики к темам, прописанным в программах подготовки по иностранному языку. К ней относятся тематический принцип организации лексики и принцип терминологической значимости. Тематический принцип организации профессионально-ориентированной лексики имеет свои достоинства, так как помогает придерживаться принципа системности в обучении иностранному языку; способствует осмыслению, лучшему запоминанию и в итоге накоплению лексического запаса; позволяет поэтапно распределить языковой материал, обеспечивая тем самым преемственность в изучении языка [7]. Данный принцип восходит к принципу «соответствия установленной тематике»

в перечне И. В. Рахманова [4, с.158] Согласно принципу терминологической значимости лексический минимум охватывает термины, которые выражают наиболее важные для конкретной сферы понятия.

Не следует забывать и о принципе доступности, основывающемся на учете особенностей обучаемых, их уровня владения языком на определенных этапах обучения и теоретической подготовки студентов.

Что касается лингвистических принципов, то при отборе лексического минимума можно опираться на принцип сочетаемости. Согласно ему ценность лексики определяется ее способностью входить в сочетания с другими словами. Известный лингвист Г. Палмер отмечает важность данного принципа, который следует учитывать при определении последовательности изучения словаря. Каждую новую единицу целесообразно вводить, когда учащиеся знают слова, с которыми она может сочетаться [6, с.145]. По принципу словообразовательной ценности в словарь заносят слова, продуктивные в плане производных от них. Принцип образцовости базируется на элементе нормативности, который, как отмечает С.В. Гринев, выражается в запрещении неправильных форм и закреплении правильных форм, соответствующих языковым нормам [1, с.74].

Некоторые авторы, например, [4] объединяют такие принципы, как сочетаемость, семантическая и словообразовательная ценность, стилистическая нейтральность в один принцип лингвистической функциональности, поскольку они тесно связаны друг с другом и постоянно перекрываются при отборе конкретных лексических единиц.

Нельзя не отметить и значение временного фактора в отборе терминологического минимума. Он должен соответствовать современному уровню развития области знания.

Вышеописанные принципы отражают прагматический и лингвистический подходы к отбору профессионально-ориентированной лексики для обучения иностранному языку [7].

При отборе лексического минимума в качестве основного критерия мы опираемся на совокупность принципов употребительности, тематической организации лексики и принцип терминологической значимости. Принципы сочетаемости, словообразовательной ценности и образцовости рассматриваются нами в качестве вспомогательного критерия.

Благодаря поэтапному применению принципов отбора мы выделили корпус лексических единиц для обучения студентов 1-го и 2-го курсов неязыковых специальностей. К концу обучения по дисциплине «Иностранный язык» возможный объем лексического запаса студента составляет 2500 слов и словосочетаний, из них 1500 – 1600 приходится на долю общеупотребительной лексики, а 900 – 1000 – на долю терминологии по специальности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гринев, С.В. Введение в терминографию / С.В. Гринев. – М.: Высш. Школа, 1995.– 175 с.

2. Дмитрусенко И.Н. Принципы отбора лексических единиц для формирования рецептивной лексики в процессе самостоятельного чтения при модульной системе обучения [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.vestnik.susu.ru/ped/article/viewFile/3122/2915>
3. Лексический минимум [Электронный ресурс]. – URL: https://www.methodological_terms.academic.ru
4. Митрофанова К.А. Методика отбора иноязычного лексического материала для обучения студентов медицинских специальностей [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.cyberleninka.ru>
5. Никитина Е.Г. Специфика иноязычной подготовки в неязыковом вузе [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.textarchive.ru/c-2720774-p72.html>
6. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XXвв. /Под ред. И.В. Рахманова. – М.: Педагогика, 1972.-171с.
7. Соколов В.М. Способы отбора лексического содержания профессионально-ориентированной иноязычной подготовки в неязыковом вузе: Монография/В.М. Соколов, Е.А. Алешугина. – Н.Новгород: ИНГАСУ, 2011. – 155 с.
8. Стародубцева О.Г. Лексическая компетенция как языковая основа профессионально-коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20158646>

ЧАСТОТНОСТЬ УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЛАВНЫХ ТУРИСТСКИХ КОНСТАНТ В НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ

А.А. ДОРОФЕЕВА

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тверской государственный университет», г. Тверь*

Аннотация. В статье предложена иерархическая структура семантического поля лексики туризма. Приведены данные о количестве терминов в каждом из выделенных уровней: слово, лексема, концепт, константа. Определена частотность употребления констант языка туризма в научном дискурсе на материалах традиционной и популярной туристской конференции

Ключевые слова: частотность, лексика туризма, туризм, дестинация, путешествие, рекреация, лексема, константа, концепт.

FREQUENCY OF MAIN TOURIST CONSTANTS IN SCIENTIFIC DISCOURSE

A.A. DOROFEEVA

Summary. The article presents the hierarchical structure of semantic field in tourism vocabulary. The data concerning the quantity in each of revealed levels are given including word, lexeme, concept, constant. The frequency of tourist language constants in scientific discourse was defined using materials of traditional popular tourist conference.

Keywords: frequency, tourism vocabulary, tourism, destination, travel, recreation, lexeme, constant, concept.

Туристская лексика – совокупность специфических терминов, используемых постоянными или временными членами туристского сообщества в процессе туризма и отдыха. Это сумма лексических единиц, призванных точно обозначать понятия и их соотношения с другими понятиями в туристской науке или производственной сферы деятельности по организации и проведению путешествий [2]. А.И. Зорин, изучая систему понятий в туризме, в докторской диссертации выявил, что в лексике туризма «отчетливо присутствует иерархия понятий» [4; 5]. Опираясь на труды ряда известных лингвистов (Ю.С. Степанов, А. Вежбицка, К.И. Льюис и др.), он определил ранги туристских понятий и их соподчиненность в научных и педагогических текстах в области туризма и рекреации. В итоге ученый предложил иерархическую структуру семантического поля терминосферы туризма, состоящую из четырех уровней понятий:

- 1) слово – первичный семантический элемент;
- 2) лексема – семантический элемент, то есть слово во всей совокупности его лексических значений;
- 3) концепт – семантический элемент, являющийся базовым понятием, основным ядром культуры в ментальном мире человека;
- 4) константа – самый значительный ранг понятий, являющийся наиболее устойчивым концептом.

В процессе изучения лексического поля туризма А.И. Зорин определил некоторые количественные характеристики состава туристской лексики. Структурно-семантический анализ еще в начале 2000-х годов позволил выявить 95 концептов, определяющих содержание туризма. Среди них явно выделяются наиболее значимые, устойчивые и чаще всего употребляемые понятия, достигшие уровня констант. Константы языка туризма показаны на рисунке 1; как видно их всего четыре [4].



Рис. 1. Константы языка туризма

В некоторых более ранних работах со ссылкой на А.И. Зорина указывалось, что статистика терминосферы туризма включает 1264 понятия. Из них 108 – основные (константы и концепты), 527 – дополнительные (лексемы) и 627 – сопутствующие (простые слова и словосочетания) [6]. Однако, в научной литературе можно встретить и другие данные о количественном

составе лексики туризма. Так, Л.В. Виноградова использовала 700 русских лексем, слов и словосочетаний, являющихся понятиями терминосферы туризма [1].

Мы попытались установить частотность и динамику использования названных констант в научных публикациях по туризму (т.е. в письменном научном дискурсе). Для примера были взяты электронные варианты трудов (за период 2006-2017 гг.) популярной и традиционной научно-практической конференции «ТУРИЗМ И РЕКРЕАЦИЯ: фундаментальные и прикладные исследования», которую с 2006 г. каждый год организует географический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова совместно с Институтом Географии Академии Наук (ИГРАН), Русским географическим обществом (РГО), Российской международной академией туризма (РМАТ), Национальной академией туризма (НАТ) и Российским союзом туриндустрии (РСТ) – авторитетными в сфере туризма научно-образовательными и общественными структурами. Иногда конференция проводится на базе региональных ВУЗов.

Частотность – термин лексикостатистики, предназначенный для определения наиболее употребительных слов. Расчёт показателя осуществляется по формуле:

$$Freq_x = \frac{Q_x}{Q_{all}},$$

где $Freq_x$ – частотность слова «х», Q_x – количество словоупотреблений термина «х», Q_{all} – общее количество словоупотреблений в анализируемом источнике. Нередко частотность выражают в процентах.

Т а б л и ц а 1.

Частотность констант языка туризма в текстах материалов конференции
«Туризм и рекреация: фундаментальные и прикладные исследования»

Годы	Путешествие		Туризм		Дестинация		Рекреация		Общее кол-во слов
2006	138 ¹	0,07%	2520	1,29%	43	0,02%	1290	0,66%	19588
2007	137	0,08%	1886	1,05%	70	0,04%	1065	0,59%	18003
2008	222	0,09%	2989	1,19%	105	0,04%	1760	0,71%	24889
2009	184	0,06%	3696	1,23%	104	0,03%	1607	0,53%	30013
2010	179	0,07%	3039	1,13%	183	0,07%	2096	0,78%	26853
2011	102	0,05%	2495	1,31%	85	0,04%	1112	0,58%	19041
2012	114	0,05%	2645	1,23%	113	0,05%	1350	0,63%	21423
2013	97	0,05%	1952	1,01%	105	0,05%	612	0,32%	19262
2014	179	0,15%	3039	2,55%	183	0,15%	2096	1,77%	11922
2015	33	0,02%	1883	1,27%	65	0,04%	934	0,63%	14861
2017	103	0,06%	2752	1,48%	166	0,09%	1189	0,64%	18616

¹- Общее количество данных терминов во всей книге

²- Процентное соотношение данного термина со всеми словами книги



Рис. 1. Динамика частотности констант туризма в материалах конференции «Туризм и рекреация: фундаментальные и прикладные исследования»

Как правило частотность выражается в процентах. В словарях частотность слов может отражаться пометками – *употребительное*, *малоупотребительное* и т. д. Подсчет количества слов в исследуемых текстах производился посредством поисковой функции «Найти и заменить», имеющейся в стандартном пакете Word. Результаты поиска и расчетов приведены в таблице 1 и проиллюстрированы графиком.

Как видно из приведенных таблицы и рисунка наиболее употребляемым термином в научном туристском дискурсе является термин «туризм» и его многочисленные производные. В текстах изученных нами публикаций это слово в общем объеме словоупотреблений составляет от 1,01% до 2,55% и может быть отнесено к категории «часто употребительных». При этом, во все годы константа «туризм» значительно превосходила по частоте употребления все другие туристские константы.

Вторым по популярности в туристской научной литературе является термин «рекреация» со всеми производными, который составлял от 0,32% до 1,77% от всех словоупотреблений и во все исследуемые годы занимал второе место. Термины «путешествие» и «дестинация», которые А.И. Зориным также отнесены к числу констант туристской лексики, значительно уступают двум другим описанным терминам и очень близки по частоте употребления. Частотность употребления обоих слов лишь в одном случае из одиннадцати превысила одну десятую процента (2014 г. – 0,15%). Во все остальные годы она составляла сотые доли процента: от 0,02% до 0,09%. Вероятно, это связано с тем, что профессионалы туристской науки четко представляют отличия понятий «путешествие» и «туризм», применяя в своих работах второе слово. Термин «дестинация» еще достаточно молод для отечественной туристской

науки и, соответственно, еще не приветствуется некоторыми исследователями [3]. В конечном итоге, это «малоупотребительные» термины

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградова Л. В. Терминология туризма английского и русского языков в синхронном и диахронном аспектах. Диссертация на соис. степени канд. фил. наук. В. Новгород, 2011. – 213 с. (Рукопись).
2. Дорофеева А.А., Дорофеев А.А. Система туризма и ее отражение в туристской лексике // Туризм и региональное развитие. Вып. 10. Смоленск, 2017. – С. 33-37
3. Дорофеев А.А., Дорофеева А.А. Дестинация – новый концепт географии туризма? / Вестник Тверского государственного университета, Серия География и геоэкология. № 2, 2017. С. 70-80.
4. Зорин А.И. Дидактико-квалификационный комплекс профессионального туристского образования. Автореферат диссертации на соискание уч. степени доктора пед. наук. М., 2012. – 36 с.
5. Зорин А.И. Концепты туризма. Опыт структурно-семантического анализа // Теория и практика физической культуры, № 11, 2002.
6. Зорин И.В., Квартальнов В.А. Туристика: Монография. – М., 2001. – 288 с.

К ПРОБЛЕМЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА КОММУНИКАЦИИ

И.В. ДОРОФЕЕВА, К.Л. РОЗОВА

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тверской государственный университет», г. Тверь

Аннотация. В статье рассматривается процесс коммуникации, анализируются виды коммуникации, подходы к определению коммуникации. Исследователи стали пользоваться методом моделирования для лучшего понимания процессов коммуникации. Поскольку модель коммуникации воспроизводит составные элементы и функциональные характеристики коммуникационного процесса в виде схемы, это дает возможность воспроизвести составные элементы и функциональные характеристики коммуникационного процесса. При этом содержание модели зависит от концепции ученого, который эту модель разработал, от потребностей той сферы науки, в которой она появилась и т.д.

Ключевые слова: коммуникация, модель, метод моделирования, процесс коммуникации, формальная модель, аксиома коммуникации.

TO THE PROBLEM OF MODELING THE COMMUNICATION PROCESS

I.V. DOROFEEVA, K.L. ROZOVA

Summary. The article discusses the process of communication, analyzes the types of communication and approaches to the definition of communication. Researchers began to use the modeling method for a better understanding of communication processes. Since the communication model reproduces the components and functional characteristics of the communication process in the form of a circuit, it makes it possible to reproduce the components and functional characteristics of the communication process. At the same time, the content of the model depends on the concept of the scientist who developed this model, on the needs of the sphere of science in which it appeared, etc.

Keywords: communication, model, modeling method, communication process, formal model, communication axiom.

Познание сущности явлений есть процесс их моделирования с помощью предугаданной схемы.

В.В. Мадер

Вся наша жизнь связана с общением. "Все человеческие чувства – любовь, печаль, гнев, радость – находят выражение в отношениях с другими людьми". [1, с. 86]

Существует огромное количество определений коммуникации и коммуникативного процесса. Американский ученый-психиатр Юрген Рюш (Jurgen Ruesch) выделил 40 различных подходов к коммуникации в разных отраслях человеческой деятельности, включая архитектуру, антропологию, психологию, политику и многие другие. Отмечается также, что природа, механизмы и сущность коммуникации привлекали внимание исследователей достаточно давно, но настоящий «бум» в изучении коммуникации начался с 40-х годов XX в. И уже к середине XX в. только в «философской и социологической литературе насчитывалось около сотни определений коммуникации» [10, с. 10].

Нельзя не согласиться с А.А. Брудным, что: "Коммуникация – это направленная связь, т. е. связь которая выражается в передача сигналов. Всё на свете взаимосвязано, и коммуникация – один из видов всеобщей связи, быть может самый сложный". Ученый философски отмечает также, что "передача сигнала это не обязательно осознанный, осмысленный процесс. Коммуникация имеет место всюду в управляемых системах, например, в человеческом организме, в обществе. Есть даже предположение, что где-то в просторах Вселенной коммуникация соединяет друг с другом гигантские небесные тела, метафора Лермонтова "и звезда с звездой говорит" обретает, таким образом, новый, неожиданный смысл" [1, с. 88]

С этим утверждением соглашается и исследователь человеческой психики Пол Вацлавик (Paul Watzlawick): "Также очевидно, что с самого начала своего существования человек вовлечен в сложный процесс познания правил коммуникации, лишь в минимальной степени осознавая, из чего состоит свод этих правил – *краеугольный камень в фундаменте* человеческой коммуникации. [2, с. 5]

Американским психологам Полу Вацлавику и Грегори Бейтсону принадлежит заслуга описания некоторых свойств коммуникации, имеющих большое прикладное значение в контексте межличностного взаимодействия и названных ими аксиомами человеческой коммуникации.

Они разработали теорию коммуникации, строящуюся на нескольких аксиомах или правилах. Соблюдение данных аксиом является основой функциональной коммуникации. И самой первой и основной аксиомой, которую он сформулировал является утверждение о том, что "в человеческой коммуникации: никто не может не общаться". [2, с. 44]. Ученые также отмечают, что "Необходимость коммуникации – это больше чем феномен, представляющий теоретический интерес". Как только люди начинают воспринимать друг друга, они начинают общаться друг с другом, поскольку любой тип поведения имеет коммуникативную природу. П. Вацлавик понимает каждый тип поведения как коммуникацию. Поскольку у поведения нет противоположности, поскольку нельзя никак себя не вести, также невозможно и не вступать в коммуникацию.

Следует отметить также наличие огромного количества подходов к классификации коммуникации. Например, А.А. Брудный делит коммуникацию на два основных вида: аксиальную и ретиальную. "Аксиальная коммуникация (от латинского "axis" – ось) соединяет тех, кто отправляет и получает точно адресованные сообщения. Ретиальная коммуникация получила свое название от латинского слова "rete" – сеть, невод. Как количество рыбы, попавшей в сеть, зависит от того, куда сеть была заброшена, и от размера ее ячеек, так и количество получателей ретиально направленного сообщения зависит от того, находились ли они в зоне передачи, и от их внимания к содержанию сообщений". [1, с.89] Данная классификация учитывает вид связи.

Среди общенаучных методов, которые чаще всего используют в исследовании коммуникационных процессов, выделяют моделирование, системный подход, сравнение.

Моделирование – изучение объекта (оригинала) путем создания и исследования его копии (модели), замещающей оригинал с определенных сторон, интересующих исследователя. Моделирование широко применяется при исследованиях коммуникативных процессов. Одна из первых моделей коммуникации была предложена еще Аристотелем – «оратор-речь-публика», большинство же коммуникативных моделей было разработано уже в XX в.

Системный подход в настоящее время занимает ведущее место в научных изысканиях. Наиболее эффективная сфера его применения – это исследование сложных самоорганизующихся объектов. Именно к данному классу объектов относится коммуникация во всех её формах и проявлениях. При системном подходе объект рассматривается как некоторое множество элементов, взаимосвязь которых обуславливает целостные интегральные свойства данного множества. Например, при рассмотрении коммуникативного акта с точки зрения системного подхода можно раскрыть многообразные связи и отношения внутри самого акта, и его связь с внешней средой, влияние этой среды на характер, цели и стратегию коммуникации. Системный характер коммуникации позволяет установить уровневую иерархию коммуникативных систем, выявить социокультурную дифференциацию и вариативность коммуникативных средств.

Метод сравнения представляет собой познавательную операцию, основанную на суждениях о сходстве или различии объектов. С помощью сравнения выявляются их качественные и количественные характеристики. Главным условием для использования этого метода является наличие общего основания, по которому сравниваются изучаемые объекты. Весьма эффективна данная методика при изучении различных уровней коммуникации: межличностной, массовой, групповой. Вероятно, наиболее распространенным в социогуманитарном знании является сравнительно- исторический метод. [7, с. 6]

Данная статья посвящена анализу метода, которым моделирования стали пользоваться для лучшего понимания такого сложного явления как коммуникации. Модель воспроизводит характеристики одного объекта с помощью другого, т.е. составные элементы и функциональные характеристики коммуникационного процесса представляют в виде схемы. Содержание модели зависит от концепции ученого, который эту модель разработал, от потребностей той сферы науки, в которой она появилась и т.д.

Модели коммуникативных процессов создаются для описания, преобразования и структурирования информации, они строятся адекватно изучаемым коммуникативным процессам. Однако хотя модель и воспроизводит некоторые характеристики моделируемого объекта, она не является отражением реальности, а тем более самой реальностью. Модель нужна исследователю, чтобы лучше организовать свои мысли о реальности и свои действия с этой реальностью.

Моделирование коммуникации в рамках той или иной формальной модели (как чисто теоретической, так и обладающей практической направленностью) всегда связано с прагматическим аспектом, поскольку неизбежен взгляд на коммуникацию с точки зрения главного ее участника – человека (ведь формализацией занимается человек) и поскольку, по определению, прагматика трактует отношения между человеком и знаками, употребляемыми им в коммуникации. [5, с. 209]

Модели коммуникации отражают способы связи, основанные на взаимодействии источника (коммуникатора) и аудитории (реципиента, пользователя). Простейшая модель коммуникации включает в себя наличие источника, адресата, канала коммуникации и сообщения. На базе этой модели строятся все остальные – более сложные и точные модели коммуникации. [11, с.31]

Популярность моделирования демонстрируется существующим количеством и разнообразием моделей коммуникации. В силу того, что каждая модель фиксирует определенное (субъективное) отношение к миру того, кто эту модель конструирует и задачу ее создания, наблюдается междисциплинарность и многодисциплинарность коммуникативных моделей. Проблемы коммуникации рассматриваются техническими науками, биологией,

психологией, социологией, философией, культурологией, лингвистикой и т. д., причем каждая из перечисленных наук конструирует свою коммуникативную модель (и не одну), ставя «во главу угла» наиболее значимые для нее особенности, черты и механизмы данного процесса. Возникшее таким образом разнообразие моделей коммуникативного акта вынуждает предпринимать попытки систематизации и упорядочивания существующих моделей, чтобы обеспечивать их осмысление и корректность. [13]

Лингвистическое моделирование имеет свои специфические черты. Еще А. Ф. Лосев отмечал, что языковая модель обязательно предполагает наличие таких общих моментов, как: принцип структуры объекта; сама структура объекта; структура, данная в деталях; перенесение данной структуры на новый объект и соответствующая организация этого объекта [8, с. 28].

Моделирование в языкознании, в целом имеющее сходную с моделированием вообще последовательность и содержание этапов проведения, осуществляется следующим образом: 1) постановка проблемы и задач исследования: выделение важнейших черт и свойств моделируемого объекта и абстрагирование от второстепенных; изучение структуры объекта и основных зависимостей, связывающих его элементы; формулирование гипотез, способствующих выяснению сущности, состояния и развития объекта; 2) построение языковой модели: определение основной конструкции (типа) модели; уточнение деталей данной конструкции (конкретный перечень переменных и параметров, форма связей); 3) исследование и анализ модели: выяснение общих свойств модели; 4) подведение предварительных итогов исследования модели: перенос знаний с модели на оригинал; корректировка знаний о модели с учетом свойств объекта-оригинала; 5) анализ полученных результатов и их применение: верификация результатов моделирования; выяснение степени их практической применимости и характера использования для построения обобщающей теории объекта. [6, с. 184]

Моделирование активно применяется в современной лингвистике, однако вопросы о его сущности, границах и возможностях применения остаются открытыми и требуют дальнейшего решения. [6, с. 181]

Нельзя не согласиться с утверждением, что любое исследование языка должно опираться на ту или иную модель коммуникации, в соответствии с которой определяются такие категории, как коммуникация и информация, их разный статус в теоретическом построении. [9, с. 33]

Существуют различные *типологии* моделей коммуникации: дискурсная модель коммуникации; модель коммуникации с обратной связью; модель множественного воздействия; пропагандистская модель коммуникации; процессуальная модель; семиотическая модель; социетальная модель и др. Многие учёные, разрабатывавшие эти модели, не употребляли при этом слово «коммуникация», однако в данном случае важно, что их волновала структура того пространства, где протекает коммуникация. [11]

Чаще всего модели коммуникации делят на *линейные*, или механистические, и *нелинейные*. [3]

Некоторые авторы различают следующие модели коммуникаций в зависимости от подходов к самому процессу коммуникации. [4, с. 85]

1. Коммуникация как действие ориентирована на выполнение ряда операций, обеспечивающих передачу определенной информации от одного субъекта к другому.



Рис. 1. Модель коммуникации как воздействие

В этой модели источник разрабатывает послание, состоящее из символов. Символы затем превращаются в сигналы, или кодируются. Сигналы посылаются через каналы для получателя, который их раскодирует, или интерпретирует. В этой модели нет места обратной связи, т.е. коммуникация понимается как одностороннее действие.

2. Коммуникация как взаимодействие предполагает введение элемента обратной связи. Однако линейные связи в данной модели заменены на циркулярные, что делает ее сложной и неточной.

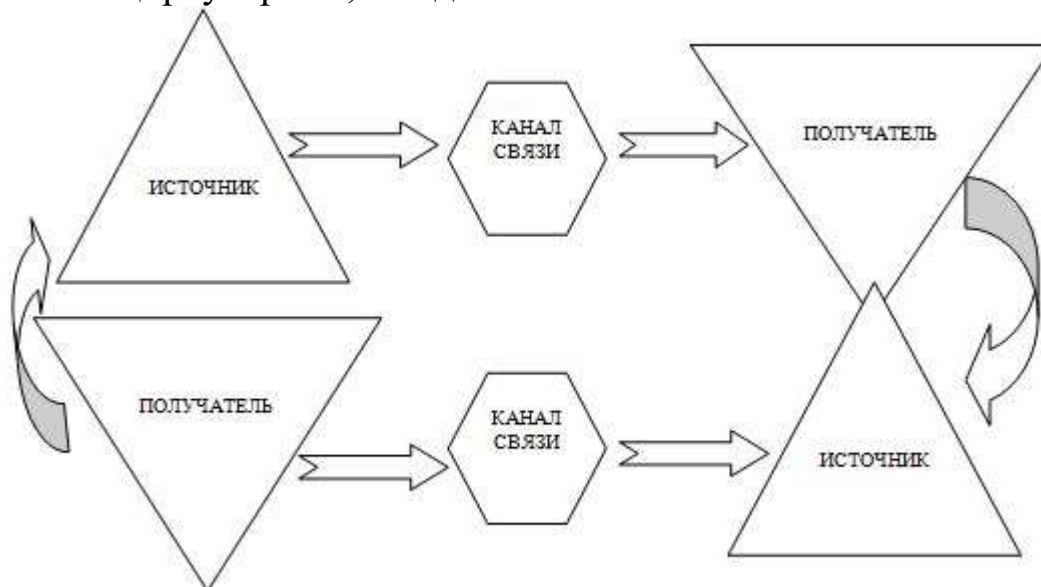


Рис. 2. Модель коммуникации как взаимодействие

В рамках такой модели построения коммуникаций помимо линейных однонаправленных связей введены циркулярные связи, которые

призваны выполнить функцию обратной связи и используются для подтверждения правильности понимания переданной информации.

3. Современная модель коммуникации является более полной, так как отражает коммуникацию как процесс. Принципиальное отличие заключается в отсутствии линейных или циркулярных связей и совпадении источника и получателя информации.

И отправитель, и получатель в процессе обмена информацией взаимодействуют между собой на нескольких этапах. Их задачами являются составление сообщения, выбор канала передачи сообщения таким образом, чтобы обе стороны поняли, восприняли и разделили исходную идею.

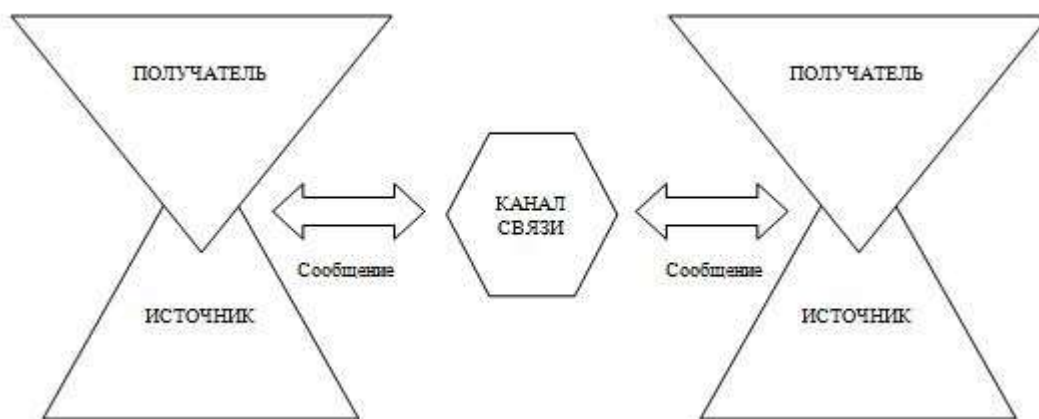


Рис. 3. Модель коммуникации как процесс (развернутая модель)

Л.Р. Тухватулина предлагает классификацию моделей в зависимости от того, какая базовая модель лежит в основе каждой из них. Автор указывает, что преимущество предлагаемого деления состоит в том, что оно, во-первых, позволяет проследить преемственность и совершенствование моделей посредством их преобразования различными авторами; во-вторых, рассмотреть область приложения данных моделей, т.е. наглядно продемонстрировать междисциплинарность коммуникации и, в-третьих, данное объединение позволяет выделить наиболее распространенные и фундаментальные модели коммуникации.

Итак, в соответствии с обозначенным основанием систематизации можно выделить:

- 1) «линию Лассуэлла», в которую включается модель коммуникативного акта, принадлежащая самому Г. Лассуэллу и развитая далее Р. Брэддоком и Г. Гербнером;
- 2) «линию Шеннона–Уивера» – модели Шеннона–Уивера, М. ДеФлера, Осгуда–Шрамма, П. Лазарсфельда и его коллег;
- 3) «линию Ньюкомба» – модель Т. Ньюкомба, модель Уэстли–Маклина;

4) «линию» семиотических моделей коммуникации («линия Якобсона»): в нее входят модель коммуникации (речевого события) Р.О. Якобсона, Ю.М. Лотмана, У. Эко. [12]

Существует также деление моделей на:

1. *Линейные модели*, которые получили наиболее широкое распространение. Данная модель, рассматривает коммуникацию как действие, в рамках которого отправитель кодирует идеи и чувства в определенный вид сообщения и затем отправляет его получателю, используя какой-либо канал (речь, письменное сообщение и т.п.). Если сообщение достигло получателя, преодолев разного рода «шумы», или помехи, то коммуникация считается успешной.

2. *Трансакционные модели*, представляющие коммуникацию как процесс одновременного отправления и получения сообщений коммуникаторами, поскольку акт коммуникации невозможно отделить от событий, которые ему предшествуют и следуют за ним. Эта модель обращает наше внимание на то обстоятельство, что коммуникация – это процесс, в котором люди формируют отношения, постоянно взаимодействуя друг с другом. Данная модель намного лучше описывает процессы коммуникации, чем линейная.

3. *Интерактивные, или круговые модели* представляют собой не просто процесс передачи сообщения от отправителя к получателю, в ходе которого первый кодирует, а второй декодирует информацию. Важным элементом этой модели является обратная связь. Это – реакция получателя на сообщение, которая выражается в ответном сообщении, направляемом отправителю. Введение обратной связи наглядно демонстрирует кругообразный характер коммуникации: отправитель и получатель сообщения последовательно меняются местами. [4, с. 85]

Ф. И. Шарков отмечает деление моделей на предметные и знаковые.

Предметные модели предполагают воспроизведение определенных функциональных характеристик объекта. В частности, в *аналоговых* моделях оригинал описывается определенными соотношениями.

В *знаковых* моделях, построенных на основе естественного или искусственного языка, главным является преобразование знаковых конструкций и их понимание. Моделированию подвергается либо *структура* объекта, либо его *поведение*. [13]

Исследователи структурируют модели коммуникации по различным основаниям (социологические, психологические, семиотические). Г. Г. Почепцов выделяет марксистские, литературные, театральные, герменевтические, фольклорные, культурологические, прагматические, нарративные, текстовые, философские, игровые, антропологические, вещественные, деконструктивистские, постструктуралистские, математические, кибернетические, разведывательные, конфликтологические и

др. коммуникации. Очевидно, что все отмеченные модели коммуникации, кроме как по отмеченным основаниям, можно проструктурировать по функциям, содержанию, форме, целям и задачам. [13]

ЛИТЕРАТУРА

1. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. М.: Лабиринт, 2005. – 336 с.
2. Вацлавик П., Бивии Д., Джексон Д. В Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия. / Пер. с англ. А. Суворовой. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО Пресс, 2000. – 320 с. (Серия «Психология. XX век»).
3. Викулова, Л.Г. Основы теории коммуникации: практикум / Л.Г. Викулова, А. И. Шарунов. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА: Восток — Запад, 2008. – 316 с.
4. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов /Под ред. А.П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.
5. Демьянков В.З. О формализации прагматических свойств языка // Языковая деятельность в аспекте лингвистической прагматики. М.: ИНИОН АН СССР, 1984. С.197-222. Электронная версия статьи
6. Кравцова Ю.В. Моделирование в современной лингвистике / Вісник Житомирського державного університету. Випуск 5 (77) Філологічні науки. 2014 – С. 181-189
7. Краснянский Д.Е. Основы теории коммуникации. Пособие по изучению дисциплины. – М.: МГТУ ГА, 2009. – 154 с. с. 6)
8. Лосев А. Ф. Введение в общую теорию языковых моделей / А. Ф. Лосев. – М.: Наука, 1968. – 296 с.)
9. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
10. Основы теории коммуникации / Под ред. проф. М.А. Василика. М., 2005.
11. Серебренникова А.Н. Основы теории и практики коммуникации: учебное пособие / А.Н. Серебренникова; Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2013. – 94 с.
12. Тухватулина Л. Р. Принципы классификации моделей коммуникации/Вестник ТГПУ. 2006. Выход 7 (58). Серия: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ, с. 49 – 53
13. Шарков Ф.И. Основы теории коммуникации: Учебник для вузов. М.: Издательский Дом «Социальные отношения», издательство «Перспектива», 2003 -248с

ПРИМЕНЕНИЕ БАНКОВ ФРАЗ В АКАДЕМИЧЕСКОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Н.М.ДЮКАНОВА

Национальная академия статистики, учета и аудита, г.Киев

Аннотация. В статье на конкретных примерах рассматриваются особенности стиля академического письма, а также лингводидактические и лингвометодические принципы организации и возможности применения банков фраз при написании и/ или редактировании научно-технических текстов на английском языке.

Ключевые слова: банк фраз, стилевые особенности и маркеры академического письма, номинализация, терминологичность, доказательность, обезличенность изложения, строгость формулировок, страдательный залог.

APPLICATION OF PHRASEBANKS IN ACADEMIC ENGLISH

N.M.DIUKANOVA

Summary. The specificity of academic writing, also linguodidactic and linguomethodical principles of phrasebanks composing and possibilities of their application in writing/ editing of scientific-technical prose are analyzed in the paper. Some examples are set.

Keywords: phrasebank, academic style specificity and markers, evidence-base, impersonality, cautiousness, passive voice, nominalization.

Хотя вопросами стилистики и фразеологии стиля научно-технической прозы занимались многие отечественные и зарубежные ученые [1□8], составление банков фраз можно рассматривать как относительно новое явление. Впервые это осуществил John Swales в 1980-е гг на основе скурпулезного анализа ряда статей и диссертаций. Он впервые увязал клише академического письма с функциями научной коммуникации, уделяя особое внимание стилистическим особенностям оформления разделов научной статьи [6, 7]. Swales делает вывод о том, что академическая проза фразеологична по своей природе. В дальнейшем компьютерная технология позволила накопить обширные банки фразеологических единиц в различных областях знаний [5], что открыло широкие перспективы для их практического применения. Одно из недавних исследований [4] было посвящено выявлению критериев отбора фраз, пригодных для повторного применения/ помещения в банк, на основании анализа детальных анкет, заполненных 45 авторитетными учеными из двух британских университетов. В результате был сделан вывод, что фраза, пригодная для включения в фраз-банк: 1) не обладает уникальной или хотя бы оригинальной конструкцией; 2) не отражает точку зрения того или иного автора; 3) отвечает принципу экономии, т.е. содержит не более десяти слов; и 4) содержит не более четырех слов, связанных с конкретной предметной областью.

Данная статья представляет собой краткий обзор литературы, имеющий **целью** охарактеризовать стиль научно-технической прозы с точки зрения современной науки. **Актуальность** работы обусловлена тем фактом, что требование обязательной публикации научных статей за рубежом влечет за собой необходимость точного соблюдения стилевых особенностей жанра. Освоение соответствующего жанрового регистра затруднено для начинающего ученого как недостаточным опытом академического общения на изучаемом языке, так и размытостью критериев оценки его работы.

Решению задачи по подготовке учащихся к выполнению редакторских требований к англоязычным публикациям может способствовать использование готовых банков фраз [1□3], а также разработка соответствующих методик их создания и внедрения в учебную деятельность.

Академический стиль характеризуется рядом отличительных черт, прежде всего **доказательностью**. Авторы информируют читателя об известных фактах и о проделанной ранее работе. Они обязаны ссылаться на внешние источники информации и анализировать их. Форма ссылок, а также написания отдельных разделов может серьезно варьировать [2]. К примеру, стиль «автор как субъект» популярен в гуманитарной литературе и менее распространен в точных науках. Приведем примеры из банка фраз:

Author highlights the need to/for... □ Автор подчеркивает необходимость....

Author discusses the challenges and strategies for... □ *Автор обсуждает перспективы и стратегию...*

Author mentions the significant relationship between... □ *Автор упоминает о том, что существует выраженная зависимость между...*

Поскольку изучение функционального стиля языка научно-технических документов методологически основывается на учете контрасто-способности стиливых маркеров общеязыкового и жанрово-специфического дискурса, приведем ряд примеров стилевой трансформации понятий, происходящей на границе сферы повседневной языковой практики и сферы научного дискурса. В частности, отметим, что английский научный и академический стиль отличает особый спектр выбора номинативных единиц языка. При этом речь идет далеко не только о специальных для соответствующей области знаний научных терминах и элементах научно-технического жаргона, употребление которых связано с необходимостью соблюдения научной строгости, точности и детализации при описании предмета/ явления/ процесса.

<u>Повседневная речь</u>	<u>Академический стиль</u>
<i>thing</i>	<i>object</i>
<i>trouble</i>	<i>difficulty</i>
<i>manner / way (of doing)</i>	<i>method</i>
<i>worry</i>	<i>concern</i>
<i>get rid of</i>	<i>eradicate</i>
<i>bring together</i>	<i>synthesize</i>
<i>big</i>	<i>significant</i>
<i>a lot of</i>	<i>considerable (amount of)</i>
<i>not enough</i>	<i>insufficient</i>
<i>not much research</i>	<i>little research</i>
<i>not many studies</i>	<i>few studies...</i>

Следует отметить, что одного только составления рядов соответствий для овладения стилем недостаточно. Студентам необходимо предложить упражнение на стилистически оправданное использование иноязычных слов и терминов в соответствующих контекстах. Означенного рода упражнения соответствуют переходу учащихся к следующему за *семантизацией* искомым номинативных средств изучаемого языка этапу *валидации полезной лексики*, предполагающему не только знание значения слова, но и оптимального контекста для его уместного употребления [8].

Характерной для научного стиля текстов технической направленности является также **сдержанность формулировок**, т.е. отсутствие категоричности и эмоционально-оценочных высказываний как в основном тексте публикации, так и в выводах и заключении:

No: *Drinking a lot of coffee causes nervousness in middle-aged people.*

Yes: *Some studies suggest that drinking a lot of coffee is increasing the risk of nervousness in middle-aged people.*

Следующей отличительной чертой данного стиля является **безличность**. Личные местоимения употребляются здесь достаточно редко, особенно «я» (его

почти всегда заменяют словом «мы») Аудиторию интересует прежде всего, что было сделано, как и с какой целью. Поэтому часто употребляется **страдательный залог** для смягчения излишней категоричности утверждений. Хотя, общим принципом повышения четкости и ясности письма остается преимущественное использование активного залога:

No: You could say that the impact of migration on the GDP: per capita is largely influenced by two factors.

Yes: It can be said that the impact of migration on the GDP: per capita is largely influenced by two factors.

Здесь мы также часто сталкиваемся с таким явлением, как **номинализация** □ особый тип многословия, когда авторы берут самодостаточный глагол и превращают его в существительное путем добавления другого глагола типа 'make', 'take', 'give' и пр. (см. примеры ниже). Как правило, можно легко восстановить оригинальное слово без потери смысла предложения. Подобные лишние слова следует вычеркивать и не допускать их применения в дальнейшем, например:

вместо	употребляется
<i>make a decision</i>	<i>decide</i>
<i>take under consideration</i>	<i>consider</i>
<i>give an explanation</i>	<i>explain...</i>

Не будет излишним отметить, что академический стиль предусматривает повышенное внимание продуцента текста связности высказываний и установлению связей между идеями, явлениями и понятиями, обуславливающее, с одной стороны, высокочастотное употребление связующих выражений и слов-связок (as a result; due to the fact; despite the fact; therefore; nevertheless и др.), а с другой, отсутствие характерных для английской разговорной речи грамматических сокращений (таких, как *it's*; *they've* и др.), а также элементов фигуративного языка.

Всё выше сказанное позволяет сделать вывод о том, что для функционального стиля научно-технических текстов (научных статей и технических документов на английском языке) характерны следующие релевантные жанру черты: подчеркнутая строгость и связность изложения, детализация представленной информации, тщательный и стилистически взвешенный подбор лексики, а также «безэмоциональность» и общая деперсонализация изложения, обуславливающая широкое использование форм страдательного залога в основном тексте статьи. Составленные с учетом границ стилевых регистров банки готовых фраз позволяют начинающим ученым-исследователям оптимально организовать усилия, направленные на изучение академического стиля современного английского языка, а также сократить временные затраты на подготовку текста рукописи к публикации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богатырев А.А., Тихомирова А.В. Альтернативная стилистика научного текста в

контексте формирования интеркультурной академической текстовой компетентности // Мир лингвистики и коммуникации. 2015. □ № 5 (юбилейный). URL: http://tverlingua.ru/archive/042/08_42.pdf.

2. Дюканова Н.М. Структура и специфика написания английской научной статьи // Языковой дискурс в социальной практике. Сб. науч. трудов. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. – С. 91□96.

3. Дюканова Н.М., Никонорова Л.И. Лексико-фразеологічні особливості англійської мови в сучасній економічній прозі // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Л. Українки. Серія «Філологічні науки». – 2011, № 6, Ч. II. – С.151□154.

4. Davis, M. and Morley, J. Use your own words: Exploring the boundaries of plagiarism. In EAP within the higher education garden: Cross publications between disciplines, departments and research, John Wrigglesworth (Ed.) Proceedings of the BALEAP Conference, Portsmouth roll. Reading Garret Education.

5. Sinclair, J. Corpus, concordance, collocation. – Oxford: Oxford University Press, 1991. – 179 p.

6. Swales, J. *Aspects of article introductions*. (Aston ESP Research Report No. 1). Birmingham: Language Studies Unit; University of Aston, 1981. – 104 p.

7. Swales, J. *Genre analysis: English in academic and research settings*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 260 p.

8. Tikhomirova A.V., Bogatyreva O.P., Bogatyrev A.A. Key linguodidactic steps and stages of FL wording acquisition

// Russian Linguistic Bulletin. □ 2016, № 2 (6). □ P. 115□116.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ФУНКЦИИ УБЕЖДЕНИЯ НА МАТЕРИАЛЕ ПРЕДПРАЗДНИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПОЛИТИКОВ

Р.И.ДЯТЛОВА

Московский технологический университет, г. Москва

Аннотация. В статье рассматриваются наиболее часто употребляемые изобразительные средства языка, встречающиеся в предпраздничных обращениях политиков, владеющих английским языком. Выявлены причины, позволяющие достичь необходимого эффекта убеждения в речах.

Ключевые слова: языковые изобразительные средства, англоязычные политики, убеждение в речи

LEXICAL MEANS OF PERSUASION FUNCTION REALIZATION ON THE MATERIAL OF PRE-HOLIDAY SPEECHES OF ENGLISH-SPEAKING POLITICIANS

R.I. DYATLOVA

Summary. The article deals with the most frequently used stylistic devices and expressive means of language found in the pre-holiday appeals of English-speaking politicians. The causes allowing to achieve the desired effect in the speeches were also identified.

Keywords: stylistic devices and expressive means, English-speaking politicians, persuasion in speech.

Яркая речь, которая обращена к большой аудитории, может повлиять на каждого из слушателей. Силой слова можно побудить людей к действию, если оратор является мастером речи. Таким мастером речей был выдающийся политический и религиозный деятель Мартин Лютер Кинг, который силой слова вызвал у слушателей доверие, побуждал людей к действиям тем, что в своих речах подчеркивал именно то общее, что сближало его со слушателями и участниками его движения. Слова и идеи, которые были хорошо знакомы аудитории, касались чувствительных струн в душах людей. С помощью этого риторического приема Кинг создавал и укреплял в сознании людей ассоциативные связи между уже известными и положительно оцениваемыми идеями и новыми – его собственными.

На лексематическом уровне огромный вклад в воздействующую силу функции убеждения вносят изобразительные средства языка. Изобразительными средствами языка называют все виды образного употребления слов, словосочетаний и фонем, объединяя все виды переносных наименований общим термином «тропы». Изобразительные средства служат описанию и являются по преимуществу лексическими. [1, с. 130]

Способность убеждать подразумевает владение приемами речевого воздействия, которые включают навыки построения речевых стратегий, способность к аргументированию, а также умение применять языковые средства. Следовательно, лексические средства реализации функции убеждения составляют одну из самых широких и часто употребляемых областей инструментов речевой манипуляции.

Среди наиболее часто встречающихся лексических средств в предпраздничных речах англоязычных политиков можно выделить следующие:

1) Повтор – полное или частичное повторение корня, основы или целого слова, описательных форм, фразеологических единиц как особый стилистический приём, например, для подчёркивания каких-либо деталей в описании, создании экспрессивной окраски. [3, с.289] Например: «May every house be full of joy, and may every family enjoy harmony and prosperity.» [President Vladimir Putin's speech, 2013]; «It is that spirit that has kept the American Dream alive for generations, and it is that spirit that will keep it alive for generations to come.» [Barack Obama's speech, The President offers his best wishes for the New Year, recorded on December 22nd before he left Washington, December 31, 2009]; «I know from my conversations with them, how much it means to them when we at home think of them.» [Chancellor Angela Merkel's New Year's address, 2012]; «In this spirit, let us in 2013 continue to share the burden of those who are facing difficulty, people who are lonely or sick or in need of comfort.» [Chancellor Angela Merkel's New Year's address, 2012]; «Life is always full of hopes. Success always belongs to those who keep forging ahead unswervingly.» [Chancellor Angela Merkel's New Year's address, 2012]; «Tonight we can say with pride that the

Latvian nation has acted wisely and considerately, has overcome the financial crisis, and has renewed national economic growth.» [Andris Bērziņš's speech (President of the Republic of Latvia), 2012]; «The economy has been restructured, the budget has been arranged, the state administration has been downsized.» [Andris Bērziņš's speech (President of the Republic of Latvia), 2012]; «Latvia's place is not in the suburbs of Europe, not on its eastern bridge, but in the core leading Europe forward.» [Andris Bērziņš's speech (President of the Republic of Latvia), 2012]; «It's important to remember that our country is stronger because of our diversity. We are richer because of the different cultures that make up this country.» [Barack Obama's speech, Best wishes for the Lunar New Year from President Obama, 2012]

2) Антитеза – фигура речи, заключающаяся в резком противопоставлении сравниваемых понятий, мыслей, образов, построенная на антонимии и синтаксическом параллелизме, служащая для усиления выразительности речи. Давайте обратимся к примерам: «I wish senior people and children, and every family happiness, peace and health in the New Year.» [Chinese President XI Jinping's 2014 New Year Message]; «At a time to ring out the old year and ring in the new, countless workers, farmers, intellectuals and cadres still remain at their posts working hard.» [Chinese President XI Jinping's 2014 New Year Message]; «Politicians may make decisions that are good in the short term but irresponsible in the long term.» [Andris Bērziņš's speech (President of the Republic of Latvia), 2012]; «Growing up in Hawaii, I remember all the excitement surrounding the Lunar New Year – from the parades and the fireworks to the smaller gatherings with family and friends.» [Barack Obama's speech, Best wishes for the Lunar New Year from President Obama, 2012].

3) Парцелляция – расчленение, дробление высказывания, подача информации частями, что свидетельствует об эмоциональности, большой взволнованности. Этим приемом часто пользуются политики, чтобы убедить народ в своей правоте. Приведем некоторые примеры: «But it is the support of our family and friends that we know we can always rely on, and this is what makes us strong – and (makes us) eager to help them as they have helped us, and even more.» [President Vladimir Putin's speech, 2013]; «The crisis is an ordeal. It's also a challenge.» [Sarkozy's New Year greetings, «French Embassy in Ottawa», 2009]; «. The love of family and friends. The bonds of community and country.» [Christmas Wishes from President&Mrs.Obama, «Your Weekly Address», December 24, 2009];

4) Анафора (единоначатие) – фигура речи, состоящая в повторении начальных частей двух или более самостоятельных отрезков речи. В подобранных нами текстах, этот прием встречается в следующих случаях:

«In 2013, we made an overall plan on comprehensively deepening reform and laid out a grand blueprint together for future development. In 2014, we are expected to make new strides on the road of reform.» [Chinese President XI Jinping's 2014 New Year Message]; «We have advanced reforms with the fundamental purpose of making our nation strong and more prosperous. We must sow before we can reap. We

Chinese people seek to realize the Chinese dream, a great revitalization of the Chinese nation, and also wish that the dreams of people of all countries will come true.» [Chinese President XI Jinping's 2014 New Year Message]; «*This is*, quite simply, a government in a hurry. *This is* what this government is about.» [David Cameron's new year address, 2012];

5) Аллюзия (лат. *allusio* – «намеки», «шутки») – стилистическая фигура, содержащая указание, аналогию или намек на некий литературный, исторический, мифологический или политический факт, закрепленный в текстовой культуре или в разговорной речи. В английской ораторской речи часто используются всякого рода аллюзии, причем, характер этих аллюзий связан как с содержанием ораторской речи, так и с уровнем аудитории, на которую данная речь рассчитана. [2, с. 14] Примеры использования ссылки на историческое событие, а также традиционной метафоры (*to turn loose-hounds*) можно найти в отрывке из речи Лорда Чатама против войны с Американскими колониями: «Spain armed herself with blood-hounds to extirpate the wretched natives of America, and we improve on the inhuman example even of Spanish cruelty; we turn loose these savage hell-hounds against our brethren, and countrymen in America, of the same language, laws, liberties and religion, endeared to us by every tie that should sanctify humanity.»

Таким образом, на лексическом уровне часто встречается употребление таких фигур речи, как повтор, парцелляция, анафора, эпифора, аллюзия, антитеза, эмоционально-оценочные слова, употребление фразеологизмов, использование вежливых форм обращения, приветствия, выражение благодарности за внимание. В данной статье приведены лишь некоторые из них. Очень часто в тексте предпраздничной речи наблюдается совместное «концентрированное» использование тропов, т.к. это в несколько раз усиливает его прагматический заряд. Взаимодействие тропов предполагает их наложение (явление контаминации) и следование друг за другом в речевой цепи при выполнении единой стилистической функции (явление конвергенции). Любой троп на уровне любого контекста выполняет четыре основные функции: создает образ, выражает эмоциональное отношение, усиливает впечатление, выделяет предмет из ряда подобных. В каждом конкретном случае одна из вышеперечисленных функций выступает в роли доминантной, а остальные сопровождают ее. В случае с предпраздничными выступлениями такие функции, как выражение эмоционального отношения и усиление впечатления являются главными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка [Учебное пособие] – М.: Флинта, Наука, 2012. – 130 с.
2. Гальперин И.Р. О понятиях «Стиль» и «Стилистика», Вопросы языкознания, М.1973, №3 – 14 с.
3. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. [Словарь], 1976.- 289 с.

ОППОЗИЦИЯ «СВОЙ – ЧУЖОЙ» В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Н.О. ЗОЛотова

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тверской государственный университет», г. Тверь*

Аннотация. Обсуждаются особенности межкультурного взаимодействия через обучение иностранному языку в искусственной среде. Специальное внимание уделяется снятию проблемы «чужести» в отношении изучаемого языка и культуры его носителя – потенциального партнера по общению.

Ключевые слова: оппозиция «свой-чужой», «другой», лингвистическое образование, межкультурная коммуникация, педагогический дискурс, обучение иностранному языку.

«OUR – ALIEN» OPPOSITION IN THE INTERCULTURAL COMMUNICATION IN PEDAGOGICAL DISCOURSE

N.O. ZOLOTOVA

Summary. Peculiar issues associated with intercultural interaction through foreign language teaching are being discussed in the paper. Special attention is paid to elimination of the «strangeness» problem concerning the studied language and culture of a native speaker – a prospective intercourse partner.

Keywords: «our-alien» opposition», «other», linguistic education, intercultural communication, pedagogical discourse, foreign language teaching.

Присоединение России к общеевропейскому образовательному пространству в контексте глобализационных процессов в экономике и культуре обусловило новый подход в области лингвистического образования, в частности, стимулировало обращение к межкультурной парадигме в преподавании и изучении иностранного языка, «что самым естественным образом потребовало переосмысления понятийно-категориального аппарата методической науки, сущности современных приемов, способов и средств обучения языкам, специфики функциональной нагрузки учителя» [2, с. 4].

В связи с этим изменилась и роль учителя иностранного языка, который теперь «выступает не только “транслятором” нового языкового кода и “языкового” содержания, но и инициатором и организатором межкультурного взаимодействия учащегося с носителями изучаемого языка, формирования у него готовности и способности принимать активное участие в этом взаимодействии» [там же].

Мысль о том, что «любая межкультурная коммуникация, в силу своего метахарактера, обладает научающим характером», так как в ней «имплицитно или эксплицитно присутствует элемент дидактичности» [6, с. 210], чрезвычайно продуктивна для обоснования межкультурного подхода в теории и практике обучения иностранному языку.

Межкультурное взаимодействие через обучение иноязычному общению в искусственной среде возможно в так называемом «кваземежкультурном

формате» в условиях, называемых Е.К. Черничкиной «научающей коммуникацией», которая представляет собой, по сути, «педагогически организованное межличностное общение» [там же, с. 46]. Характеризуя научающую коммуникацию как относительно самостоятельный вид коммуникации, автор предлагает рассматривать ее как «компрессионную модель реальной межкультурной коммуникации, помещенную в педагогический дискурс» [там же, с. 216].

Моделирование межкультурного взаимодействия предполагает общую коммуникативную культуру его инициаторов, в том числе и идеологию толерантности, в которой «толерантность понимается как универсальная норма поддержки разнообразия в эволюции различных сложных систем, является потенциалом развития многочисленных форм симбиоза, сосуществования, социального и политического взаимодействия, кооперации, взаимопомощи и консолидации различных видов, рас, народов, национальностей, государств, религий и мировоззрений» [1].

Обсуждая особенности концепции толерантности в русле разных направлений, А.Г. Асмолов подчеркивает, что с точки зрения историко-эволюционного подхода к развитию сложных систем, толерантность рассматривается как механизм поддержки и развития разнообразия этих систем, обеспечивающий расширение диапазона возможностей данных систем в различных непредсказуемых ситуациях и их устойчивость. В свою очередь, ксенофобия выступает как механизм уменьшения разнообразия систем, отражает тенденцию к развитию систем закрытого типа (авторитарные системы; тоталитарные социальные системы; мировоззренческие системы, реализующие идеологические установки фундаментализма и фанатизма). Доминирование ксенофобских тенденций приводит к ригидности систем, росту их изоляционизма и сепаратизма, а, тем самым, и неспособности к изменениям в непредсказуемых ситуациях. В развитии сложных систем толерантность отражает стратегию взаимопомощи, кооперации, симбиотической эволюции. Ксенофобия же связана, в первую очередь, с пониманием конфликта как монопольной движущей силы эволюции различных систем, основы межвидовой, социальной и классовой борьбы [1].

В контексте идей толерантности претерпевает изменение и традиционная оппозиция «свой – чужой», пронизывающая все аспекты межличностного общения и взаимодействия на межкультурном уровне. Поскольку в чистом виде оппозиция «свой – чужой» неспособна описать многообразие видов взаимодействия субъекта с представителями иной культуры, вводится категория «другой», наиболее адекватно описывающее современную мультикультурную ситуацию, нацеленную на параллельное существование культур.

С точки зрения Е.Н. Шапинской, эта замена является признанием того факта, что феномены, принадлежащие разным культурам, могут быть поняты и осмыслены как отличные от своих собственных, но не вступающие с ними в противоречие [7, с. 9]. «Другой» – это не один из своих, но он в отличие от

«чужого» уже самим фактом своего существования не несет угрозу для «своих». Этой своей инаковостью «другой» вызывает у субъекта не столько отчуждение и агрессию, как в случае с «чужим», сколько «заинтересованное внимание» [3, с. 170].

Рассматривая становление обсуждаемой оппозиции в сознании ребенка, психологи отмечают, что действительность предметного мира начинает делиться для ребенка на «две принципиально неравновесные части: о-СВОЕ-нную (т.е. ставшую своей, личной, близкой, родной) и неосвоенную» [там же]. Этот ранний опыт закладывает эмоциональную основу для дальнейшего развития человеческого мировоззрения и картины мира: представление об окружающей нас действительности базируется на слабо рефлекслируемых переживаниях, т.е. процесс конструирования мира происходит спонтанно. Здесь базовой координатой является смысловой конструкт «свое – чужое», отражающий наиболее существенные, культурно и индивидуально своеобразные характеристики, представляющие собой фундаментальную опору существования в мире.

В отношении обучения иностранному языку понятие «чужого» осмысливается с психологической и дидактической точек зрения в трудах А.А. Леонтьева, который в конце 90-х гг. задавался вопросом о том, что значит – усвоить чужой язык. Значит ли это – научиться общаться на чужом языке или научиться общаться с «чужим»? Как отмечает ученый, обычно ответ гласит: научиться общаться на чужом языке, при этом даже не обсуждается вопрос о том, должен ли этот язык в какой-то момент перестать быть «языком чужого» [5, с. 337]. Трудности овладения иноязычным общением А.А. Леонтьев видит в неестественности самой ситуации. По мнению автора, только познавательная (когнитивная) или игровая мотивация может помочь решить эту проблему. С другой стороны, вступая в общение с носителем изучаемого иностранного языка, мы ощущаем дистанцию, он слишком «чужой» для нас, чтобы общение с ним могло быть вполне естественным. Выход из непростой ситуации видится ученым в снятии проблемы «чужести»: «чужой» язык не должен быть для нас чужим. Он должен стать для учащегося нормальным средством самовыражения. Чтобы это могло произойти, партнер общения не должен восприниматься нами как «чужой», а его национальная культура должна переживаться нами как органическая часть общемировой культуры, а не как «чужая», непонятная, чуждая русскому менталитету [5, с. 342- 343].

Таким образом, сопричастность общемировой культуре как одна из основных характеристик нового содержания образования, в частности, языкового, была отмечена А.А. Леонтьевым еще до вступления России в Болонский процесс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Идеология толерантности: школа жизни с непохожими людьми [Электронный ресурс] // URL: <http://www.firo.ru/?p=9065> – Дата обращения: 27.02.2018.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Учебник] – М.: Издат. центр «Академия», 4-е изд., стер., 2007. – 336 с.

3. Дубоссарская М.Л. Свой-чужой-другой: к постановке проблемы // Вестник Ставропольского государственного университета, 2008. – № 54 – С. 167–174.
4. Кондратова Н.А. Смысловой конструкт «свое – чужое» в контексте понятия «жизненное пространство личности» // Психология субъективной семантики: истоки и развитие. – М.: Смысл, 2001. – С. 119 –133.
5. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 448 с.
6. Чернишкина Е.К. Искусственный билингвизм: лингвистический статус и характеристики [Диссертация], Волгоград, 2007. – 346 с.
7. Шапинская Е. Н. Образ другого в текстах культуры – М.: Красанд, 2012 – 216 с.

УДК 81'272

СУЩНОСТЬ И РАЗЛИЧИЕ ПОНЯТИЙ «ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА», «ЯЗЫКОВОЕ УПРАВЛЕНИЕ» И «ЯЗЫКОВОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ»

М.А.ЗУБКОВА

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тверской государственный университет», г. Тверь*

Аннотация. В статье выдвинуто предположение о смысловом различии трех терминов: «языковая политика», «языковое управление» и «языковое планирование». Критерии различий выделяются на основе деятельностного подхода. Рассматриваются некоторые вопросы, касающиеся субъекта «языковой политики», взаимодействия ее с государственной политикой, а также возможность создания комплексной классификации ее уровней.

Ключевые слова: языковая политика, языковое управление, языковое планирование.

LANGUAGE POLICY, LANGUAGE MANAGEMENT AND LANGUAGE PLANNING: THE NATURE OF THESE TERMS AND THEIR DIFFERENCE

M.A. ZUBKOVA

Summary. The existing approaches to the nature of three terms are discussed by analyzing different definitions of ‘policy’, ‘management’ and ‘planning’. This paper also suggests the alternative views to the following issues: the subject of language policy, the correlation between language policy and public policy, the levels of language policy and language management.

Keywords: language policy, language management, language planning.

В научной литературе существует три схожих на первый взгляд понятия: «языковая политика», «языковое управление» и «языковое планирование». Некоторые ученые выбирают и описывают в своих трудах только какой-то один из этих терминов, при этом не уделяют внимания остальным, возможно, считая их синонимами, устаревшими или «неудачными» терминами. Однако термины «политика», «управление» и «планирование» на сегодняшний день не считаются полными синонимами, что позволяет предположить существование различий в сущности понятий «языковая политика», «языковое управление» и

«языковое планирование». Попытаемся провести сравнительный анализ этих трех понятий.

Вопрос о существовании «языковой политики» как научная проблема возник давно. В нашей стране одним из первых ученых, опубликовавшем в 1923 г. научную статью по данной теме, был Г.О. Винокур. Давая определение понятию «языковая политика», большинство ученых полагают, что это особый вид деятельности, при этом, как правило, выделяется объект и субъект этой деятельности, описывается ее суть, а также указываются ее цели и функции.

Деятельностный подход к определению понятия «языковая политика» можно объяснить порядком слов в этом термине. Он состоит из двух частей: прилагательное и существительное. В русском языке, как правило, в подобных словосочетаниях существительное несет большую семантическую нагрузку, чем прилагательное. Таким образом, термин «языковая политика» воспринимается именно как одна из разновидностей «политики», а значит как особый вид деятельности. Добавим также, что «язык», в таком случае, всегда будет выступать объектом этой деятельности. Рассмотрим и проанализируем некоторые из существующих определений.

Таблица 1. Понятие «языковая политика» в научной литературе

Определение	Объект	Субъект	Содержание деятельности	Цели и функции
«Языковая политика есть ни что иное, как основанное на точном, научном понимании дела, вмешательство социальной воли в структуру и развитие языка, являющегося объектом этой политики» [4].	«структура и развитие языка»	«социальная воля»	«вмешательство в структуру и развитие языка»	не выделены
«совокупность идеологических принципов и практических мероприятий по решению языковых проблем в социуме, государстве» [6, с.616]	«языковые проблемы в социуме, государстве»	не выделен	разработка «идеологич. принципов и практических мероприятий»	«решение языковых проблем»
«совокупность мер, предпринимаемых государством или общественной группировкой для изменения или сохранения существующего функционального распределения языков или языковых подсистем, для введения новых или сохранения старых языковых норм» [11, с.524]	1) «функциональное распределение языков или языковых подсистем»; 2) «языковые нормы».	«государство или общественная группировка»	«совокупность мер» (т.е. разработка и осуществление определенных мероприятий)	изменение (в т.ч. введение нового) или сохранение существующего (старого) состояния объекта

«система мер, осуществляемых государством, объединением государств, влиятельными общественными институтами и деятелями культуры для сохранения или изменения языка, группы языков, языковой или коммуникативной ситуации» [7]	«язык, группа языков, языковая или коммуникативная ситуация»	«гос-во, объединение гос-в, влиятельные общ. институты и деятели культуры»	«система мер» (т.е. разработка и осуществление определенных мероприятий)	«сохранение или изменение» состояния объекта
«любые решения, принимаемые государством или любым другим имеющим на это право социальным органом, направленные на использование одного или нескольких языков на данной территории, реальной или виртуальной, и регламентирование его или их употребления» [8, с. 97]	язык(и), функционирующий(-ие) на определенной территории, «реальной или виртуальной»	государство или имеющий определенное право социальный орган	принятие определенных решений и их регламентирование	воздействие на использование (употребление) языка (несколько языков) на определенной территории

Как видно из таблицы, в научной литературе нет единого мнения по поводу сущности понятия «языковая политика».

Рассмотрим еще одно определение «языковой политики», которое приводят В.И. Беликов и Л.П. Крысин: «Разработка лингвистических проблем, направленных на то, чтобы управлять языковыми процессами, носит название языковой политики; языковая политика - часть социолингвистики, выход этой науки в речевую практику» [1, с.6]. Анализ данного определения позволяет сделать два важных вывода: во-первых, «языковая политика» является междисциплинарным термином, и может рассматриваться различными научными дисциплинами (в данном случае социолингвистикой); во-вторых, авторы данного определения, как и другие ученые (см. определения Ю.Д. Дешериева, А.Д. Швейцера, С.Н. Кузнецова, Л.Ж. Руссо), видят в понятии «языковая политика» первостепенность его практического значения, не уделяя при этом должного внимания его теоретическому смыслу.

Перейдем к рассмотрению понятия «языковое управление». По поводу разницы терминов «политика» и «управление» В.И. Буренко пишет следующее: «Если в управлении цель определена, то для политики характерно то, что здесь цель (цели) определяется, здесь осуществляется поиск выхода из альтернативной ситуации. Когда цель определена (преодолена альтернативность), можно говорить о том, что политика ушла. Пришло время управления... В отличие от управления, где все подчинено целедостижению, в политике на первое место выдвигается кооперация, согласование интересов,

социальное партнерство, солидарность. Объективные основания политики заключаются в свободе от необходимости» [2].

Похожей точки зрения придерживается Д.В. Деменчук: «государственная политика представляет собой общий план действий политикоадминистративных органов власти и управления, направленный на решение важных, влияющих на жизнь граждан общественных проблем, и включает в себя такие элементы, как: 1) определение целей и приоритетов развития общества; 2) разработка и планирование политической стратегии; 3) анализ и оценка альтернативных программ и политик в соответствии с выгодами и затратами; 4) обсуждение и консультирование с различными политическими и социальными группами; 5) выбор и принятие государственных решений; 6) мониторинг и оценка результатов выполнения и т.д... Государственная политика обладает первоочередной важностью по отношению к государственному управлению, так как именно через разработку и реализацию государственной политики осуществляется реализация целей и задач государства» [5, с.105].

Таким образом, в «языковой политике» не может быть субъект-объектных отношений, в отличие от «языкового управления». «Языковая политика» существует всегда, когда есть необходимость поиска решения языковых проблем, но при этом не подразумевается непосредственный процесс достижения каких-либо четко поставленных целей или задач. «Языковое управление», напротив, означает целенаправленный подбор и использование различных методов для достижения определенного состояния языковой ситуации. Оба термина неразрывно связаны с понятием «языковая норма», однако «языковая политика» занимается поиском языковых норм, а «языковое управление» - их осуществлением.

В «языковой политике» должны рассматриваться и обсуждаться самые различные подходы к процессу развития языка, разрабатываться тактика и стратегия этого развития, общие принципы как основа его дальнейшего управления. В рамках «языковой политики» могут проводиться различные предварительные опросы, с целью изучения социальной оценки различных языковых фактов, экспериментальные исследования факторов языкового развития и др. При этом для консультирования могут привлекаться специалисты самых различных отраслей знания, и круг задействованных в «языковой политике» лиц может быть очень широким.

Поскольку развитие современных языков является непрерывным процессом, то проблемы и вопросы, связанные с той или иной языковой системой, возникают постоянно на протяжении истории. Таким образом, «языковая политика» означает более долгосрочную по времени деятельность людей, чем «языковое управление», которое осуществляется только тогда, когда есть поставленная цель, и заканчивается, когда эта цель перестает быть актуальной (заметим также, что не всегда цель «языкового управления» оказывается согласованной с текущей «языковой политикой»).

Американские лингвисты рассматривают «языковое управление» как одну из составных частей «языковой политики»: “Language management is, in addition to language beliefs/ideology and language practices, one of the three components of the language policy of a speech community” [13]. («Языковое управление, наряду с языковыми убеждениями / идеологией и языковой практикой, является одним из трех компонентов языковой политики речевого сообщества».

– Перевод наш.)

Однако если следовать выбранной нами точки зрения, то «языковую политику» и «языковое управление» нельзя рассматривать в категориях «целого» и «части». «Языковая политика» может являться основой «языкового управления», но это два разных вида деятельности, которые могут осуществляться параллельно и не всегда согласованно. По сути, любая научная статья, касающаяся определенной проблемы в языкознании, или описывающая какое-либо состояние сложившейся языковой ситуации, является частью общей «языковой политики». Что же касается «языкового управления», то здесь, в качестве практического примера, может послужить любой документ, закрепляющий определенную языковую норму в конкретном языковом сообществе.

По поводу термина «языковое планирование» советский ученый А.Д. Швейцер писал следующее: «По-видимому, термин “языковое планирование” неудачен, так как он действительно может создать представление о том, что развитие языка можно сознательно направлять по тому или иному руслу» [11, с.524]. В современной отечественной научной литературе, в самом деле, не часто встречается термин «языковое планирование». Вероятно, это связано с неправильным или неточным его пониманием.

В «Словаре социолингвистических терминов» под редакцией В.Ю. Михальченко дается следующее определение понятию «языковое планирование»: «Один из видов человеческой деятельности, направленной на решение языковых проблем. Целью языкового планирования может быть как изменение функционального соотношения языков или подсистем языка в обществе, так и решение вопроса о правильности - кодификации тех или иных языковых реалий. Планирование включает следующие этапы: 1) сбор материала в широких масштабах; 2) рассмотрение альтернативных планов действия; 3) принятие решений; 4) осуществление решений различными методами» [10, с.270]. В этом же словаре есть определение понятия «языковая политика»: «Совокупность мер, принимаемых государством, партией, классом, общественной группировкой для изменения или сохранения существующего функционального распределения языков и языковых подсистем, для выделения новых или сохранения употребляющихся языковых норм, являющихся частью общей политики и соответствующих их целям» [10, с.265]. Очевидно, что оба эти определения похожи и не дают четкого понимания различия двух понятий.

С точки зрения общей теории управления, «языковое управление», как любой вид управления, должно состоять из следующих функциональных действий: планирование и прогнозирование (т.е. выбор целей и задач, а также

определение способов и средств их достижения); организация (создание новых и активизация уже существующих механизмов для реализации намеченного плана); координация и регулирование (обеспечение необходимой согласованности действий); стимулирование и мотивирование; оценка; контроль, анализ и учет для выявления отклонений от запланированных результатов. Таким образом, в рамках «языкового планирования» происходит разработка плана для осуществления «языкового управления». Следовательно, «языковое планирование» является составной частью «языкового управления» (некоторые ученые рассматривают «языковое планирование» как часть «языковой политики», например, И.И. Скачкова [9]).

Сравнительный анализ терминов «языковая политика», «языковое управление» и «языковое планирование» касается ряда спорных научных вопросов. Рассмотрим эти вопросы, основываясь на описанный ранее деятельностный подход.

1. При рассмотрении терминов мы априорно исходили из того, что в качестве объекта деятельности всякий раз выступает «язык». Однако, как мы уже говорили, у ученых нет единого мнения по поводу объекта в данном случае (см. таблицу 1). На наш взгляд, было бы разумным различать два вида объектов: 1) языковая система, т.е. внутреннее устройство языка, его фонетический, морфемный, лексический и синтаксический уровни; 2) сфера употребления языка (количество носителей, уровень их образованности, возможность употребления на официальном уровне и др.). Таким образом, например, говоря о «языковой политике», подразумевалось бы два совершенно разных вида деятельности: «политика, касающаяся системы языка» и «политика, касающаяся сферы употребления языка».

2. Соотношение естественного и искусственного.

Как уже было отмечено, в «языковой политике» может принимать участие более широкий круг людей, чем в «языковом управлении». Кроме того, «языковая политика» предполагает субъект-субъектные отношения. Таким образом, в отличие от «языкового управления», которое направлено только на искусственное вмешательство, «языковая политика» подразумевает более естественный характер воздействия на языковую ситуацию.

3. Соотношение «языковой политики» и государственной политики.

Если следовать нашей точки зрения, то все решения, которые касаются языковой ситуации и принимаются на государственном уровне, относятся к «языковому управлению». Языковая политика и государственная политика должны учитывать друг друга точно так же, как языковое управление и государственное управление.

4. Выделение уровней языковой политики.

До сих пор в научной литературе речь шла лишь об уровнях и классификации различных типов «языковой ситуации». Так, например, В.А. Виноградов описывает типологию «языковых ситуаций», выделяя при этом отдельно количественные, качественные и оценочные (эстимационные) признаки [3, с. 616]. Однако понятия «языковая политика» и «языковая

ситуация» не являются тождественными, а значит, необходимо разработать отдельную классификацию видов «языковой политики», в том числе с выделением различных ее уровней. То же самое касается возможности выделения уровней «языкового управления» и, соответственно, «языкового планирования».

В зарубежных источниках, в качестве примера, можно привести два противоположных подхода к выделению уровней.

Первый подход (американская лингвистическая школа) в качестве основного критерия выделения уровней использует число задействованных лиц (actors), т.е. субъектов деятельности. В соответствии с этим критерием в «языковой политике и планировании» (“language policy and planning”) выделяются макроуровень (“top-down”) и микроуровень (“bottom-up”), а в «языковом менеджменте» (“language management”) - простой менеджмент (simple management, discourse-based management, “on-line” management) и организованный менеджмент (organized management, institutional management, “off-line” management) [13].

Второй подход (немецкая лингвистическая школа) основывается на количестве затрагиваемых языков, т.е. в качестве критерия используется объект деятельности. Так, в немецкой научной литературе выделяются «общая языковая политика» (die Sprachenpolitik) и «языковая политика отдельного языка» (die Sprachpolitik): “Sprachenpolitik diejenige Politik, die das Verhältnis zwischen mindestens zwei Sprachen in funktionaler, politischer und territorialer Hinsicht zu regeln sucht. Sprachpolitik betrifft dagegen politische Eingriffe in die Sprachverwendung einer Sprache, beispielweise durch Reglementierungen des Fremdwortgebrauchs oder offiziell verordnete Sprachregelungen” [12]. (“Общая языковая политика” – это политика, которая направлена на регулирование отношений между как минимум двумя языками, их функционального, политического и территориального взаимодействия. С другой стороны, “языковая политика отдельного языка” относится к политическим вмешательствам в языковое использование конкретного языка, например, с помощью правил использования иностранного языка или официально установленных языковых правил». – Перевод наш.)

Представленные подходы доказывают, что в качестве критериев выделения уровней «языковой политики», «языкового управления» и «языкового планирования» могут выступать: цели и результаты конкретного вида деятельности (классификация Г.О. Винокура), объект этой деятельности (немецкая классификация) или ее субъект (американский подход). На наш взгляд все три критерия могут быть использованы для разработки отечественной комплексной классификации уровней, при этом необходимо учитывать специфику каждого из трех рассматриваемых понятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беликов В.И., Крысин Л.П. Социолингвистика: Учебник для вузов. М. Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2001. 439 с.

2. Буренко В.И. Власть - политика - управление в системе отношений “Общество - государство” [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/professor.ru/Burenko> (дата обращения 30.01.2018 г.)
3. Виноградов В. А. Языковая ситуация // Лингвистический энциклопедический словарь под ред. В. Н. Ярцевой. М. Советская энциклопедия, 1990. 685 с
4. Винокур Г.О. О революционной фразеологии // Леф, 1923, №2 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorgo.ru> (официальный сайт Национального корпуса русского языка, дата обращения 03.02.2018г.)
5. Деменчук Д.В. «Политика» и «управление»: соотношение понятий // Путь науки. Волгоград. Изд-во ООО «Издательство «Научное обозрение». 2016, №4(26), с.104-107.
6. Дешериев Ю.Д. Языковая политика // Лингвистический энциклопедический словарь под ред. В. Н. Ярцевой. М. Советская энциклопедия, 1990. 688с.
7. Кузнецов С.Н. Языковая политика и языковое планирование [Электронный ресурс]. URL: http://genhis.philol.msu.ru/article_195.shtml (дата обращения 03.02.2018г.)
8. Руссо Л.-Ж. Разработка и проведение в жизнь языковой политики // Языковая политика в современном мире СПб.: Златоуст, 2007. С. 97–121.
9. Скачкова И.И. Языковая политика и языковое планирование: определение понятий. // Политическая лингвистика. Волгоград. Изд-во: ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». 2015, №1(51), с. 126-131.
10. Словарь социолингвистических терминов. / гл. ред. В.Ю. Михальченко. М. Российская академия наук. Институт языкознания. Российская академия лингвистических наук. 2006. 312 с.
11. Швейцер А.Д. Социолингвистика / / Русский язык : энциклопедия / гл. ред. Ю.Н. Караулов. 2-е изд., перераб. и доп. М. Большая рос. энцикл. Дрофа, 1997. 703 с.
12. Fux, Julia Mercedes (2013) Französisch und die europäische Mehrsprachigkeit. Diplomarbeit, University of Vienna. Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät [Электронный ресурс]. URL: http://othes.univie.ac.at/28080/1/2013-03-28_0204227.pdf (дата обращения 03.02.2018г.)
13. Nekvapil Jiří, Sherman Tamah. An introduction: Language Management Theory in Language Policy and Planning // International Journal of the Sociology of Language, Volume 2015, Issue 232, Pages 1–12 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0039>. (дата обращения 10.02.2018г.)

ЗА ХОРОШЕГО ЧЕЛОВЕКА ОБИДНО: ДИНАМИКА МЕЖКОДОВЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ В ПОЛИКОДОВОМ РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ

Л.В. ИСАЕВА

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тверской государственный университет», г. Тверь*

Аннотация. В статье рассматривается динамика взаимодействия первичных и вторичных кодов в поликодовом рекламном тексте. Показываются причины «девальвации» вторичного кода в рекламном тексте в силу наличия неразрешимого противоречия между его структурно-функциональными характеристиками и прагматикой рекламного текста.

Ключевые слова: поликодовый рекламный текст, вторичный код, прагматика рекламы.

FEELING SORRY FOR A DECENT PERSON: DYNAMICS OF INTER-CODE RELATIONS IN THE MULTI-CODE ADVERTISING TEXT

L.V. ISAEVA

Summary. The article deals with the dynamics of the multi-code advertising text semantics where primary and secondary codes interrelate. The author shows the reasons why the secondary codes, being affected by the pragmatics of the advertising text, undergo there the process of devaluation.

Key words: multy-code advertising text, secondary code, pragmatics of advertising.

Думается, многим знакомо чувство неловкости, когда в рекламном ролике, освещающем достоинства туалетной бумаги или банковских депозитов, появляется фигура знакомого, а часто и любимого актера. Это может быть Антонио Бандерас, рекламирующий духи “The Golden Secret”, «оскароносец» Владимир Меньшов в рекламном ролике о пенсионной карте или Сергей Гармаш, зазывающий новых клиентов в «Почта Банк».

Это чувство неловкости мы списываем на разные причины. «Куда ему еще?» – спрашивает себя зритель первого ролика, осведомленный в уровне голливудских гонораров. «Неужели у них все кончилось?» – задаем мы себе вопрос во втором и третьем случаях.

Но дело, наверное, не столько в нашей общей озабоченности чужими заработками. Неуютные переживания в подобных случаях вызваны особыми механизмами динамики кодовых систем в поликодовой рекламной тексте, образцы которого представляют собой перечисленные выше рекламные продукты – как и многие иные произведения подобного рода. Происходит то, что можно было бы назвать девальвацией вторичного кода, его превращением в код первичный. Отсюда и неловкость – словно в кулек из странички «Войны и мира» прямо на ваших глазах базарная торговка сыпает сто граммов семечек.

Механизмы данной девальвации таковы.

Реклама, конечно, есть форма искусства (проблема взаимодействия искусства и рекламы, а также категорий художественного и эстетического применительно к рекламному тексту освещается в наших работах, где также приводится основная библиография: [2], [3], [4]), при этом слово «форма» в данной дефиниции является определяющим: формально автор рекламного сообщения, особенно в сложных, поликодовых образованиях, использует стратегии, подобные тем, что применимы в художественном творчестве.

Эти стратегии – результат реализации ресурса вторичных моделирующих систем, о которых, в частности, писал Ю.М. Лотман: «Под “вторичными моделирующими системами” имеются в виду такие семиотические системы, с помощью которых строятся модели мира или его фрагментов. Эти системы являются вторичными по отношению к первичному естественному языку, над которым они надстраиваются — непосредственно (надъязыковая система художественной литературы) или в качестве параллельных ему форм (музыка

или живопись)» [5, с. 520]. Термины «вторичная моделирующая система», «вторичная знаковая система» и «вторичный код» мы, как и многие исследователи, используем как синонимы, что не вполне корректно, скажем, в рамках теории информации, но в нашем случае можно пренебречь легкими терминологическими различиями – в силу схожести функционала этих понятий. Но в рекламе вторичный код (вторичная знаковая система) начинает выполнять функции первичной (первичный код), за счет чего и происходит его девальвация.

Наиболее наглядно различия между первичными и вторичными знаковыми (моделирующими) системами может проиллюстрировать практика дифференциации первичных и вторичных речевых жанров, проведенная еще М.М. Бахтиным.

Как полагает классик отечественно филологии, вторичные речевые жанры, к которым, в первую очередь, относятся художественные тексты, «...вбирают в себя и перерабатывают различные первичные (простые) жанры, сложившиеся в условиях непосредственного речевого общения» [1, с. 430]. К простым (первичным) речевым жанрам исследователь относит жанры бытовые: заявления, реальные письма, бытовые диалоги, то есть, речевые события повседневной жизни, прагматический аспект которых, сказали бы мы, связан с решением реальных, «житейских» проблем. Забегая вперед, скажем, что и рекламный текст – в какой бы сложной, изоцированной форме он ни существовал, функционально, прагматически направлен также на решение бытовых, «житейских» проблем: понудить потребителя приобрести соответствующий товар – от туалетной бумаги до пенсионной карты.

Но, попав в рамку сложного «Текста Культуры» (Лотман), принадлежащего к вторичным жанрам, первичные жанры подвергаются принципиальным изменениям, они, как пишет М.М. Бахтин, «...утрачивают непосредственное отношение к реальной действительности и к реальным чужим высказываниям; например, реплики бытового диалога или письма в романе, сохраняя свою форму и бытовое значение только в плоскости содержания романа, входят в реальную действительность лишь через роман в целом, то есть как событие литературно-художественной, а не бытовой жизни» [1, с. 430].

Первичные жанры: заявления о приеме на работу, деловые контракты, любовные письма, кляузы и сплетни, оставаясь жанрами первичными, имеют отношение к повседневности, к определенному фрагменту действительности. Но, будучи включенным в жанр вторичный, например, в художественное произведение, первичные жанры теряют связь с бытовой действительностью, «сублимируются» и начинают реализовывать совершенно иную прагматику. Как пишет современный исследователь данной проблемы, автор литературно-художественного произведения «...не пишет любовное послание, заявление или молитву, а изображает человека, пишущего эти тексты – даже в том случае, когда, как в традиционной лирике, автор и лирическое «я» могут почти отождествляться. И, изображая этого человека, автор через него изображает и

состояние мира – ту его целостную модель, ради которой, собственно, и пишется литературно-художественное произведение» [7, с. 132-133].

Один и тот же текст, кстати, можно воспринимать на основе актуализации разных кодов, разных знаковых (первичных или вторичных) систем. Так, знаменитое пушкинское *«На холмах Грузии лежит ночная мгла / Шумит Арагва подо мною»*, при актуализации первичного кода (первичной знаковой системы, ориентированной на обслуживание повседневных нужд человека) можно прочесть как топографему и, одновременно, отчет о фактическом времени суток, который продюцент по каким-то причинам здесь и сейчас решил отправить реципиенту. Но, «включив» как основу рецепции вторичный код, задействовав ресурсы вторичной знаковой системы, мы прочитаем тот же самый текст как отчет о состоянии души лирического героя и, одновременно, через характерную для кодов искусства логику соотнесения «микрокосма» и «макркосма», отчет о состоянии мира.

Каким образом в поликодовом рекламном сообщении возможно задействование вторичных кодов и их последующая девальвация?

Обратимся к известной серийной телерекламе яблочного сока «Моя семья» (в частности – ролик «Весь в отца» [URL]), где в качестве исполнителя главной роли – отца семейства и, как следует из сюжета, любителя выпить, – задействован актер Александр Половцев, известный зрителю по роли майора милиции Олега Соловца из сериала «Улицы разбитых фонарей».

Сама по себе жанровая сценка, отрабатываемая в данном ролике, сделанная с умом и иронией, способна вызвать улыбку и, в принципе, расположить потенциального покупателя сока и к ситуации, описываемой в сценке, и к героям и, соответственно, рекламируемому продукту. Напомним: герой Половцева с восторгом отчитывается матери семейства, которая, как и положено, режет салат, что их младший сын «одним махом» выпил целых двести грамм сока. Старшая дочь под ироническую улыбку матери комментирует: «Ага! Весь в отца».

Но данной «бытовой» по своим характеристикам сценке рекламист придает более широкие, мы бы сказали, универсальные параметры за счет эксплуатации вторичного кода, ресурсов «вторичной моделирующей системы», каковой является искусство. На семантику рекламного ролика накладывается семантика текста совершенно иной природы.

При всех оговорках, касающихся эстетического потенциала сериала «Улицы разбитых фонарей», это – произведение киноискусства, и именно как таковое воспринимается зрителем, в процессе рецепции «включающего» коды, адекватные восприятию кинопроизведения, коды «вторичной моделирующей системы».

Будучи импортированным из художественного мира телесериала, герой Половцева несет за собой шлейф этой системы и этих кодов, «инфицируя» ими формирующийся рекламный текст, заставляя его потребителя так же, как это происходило с ним в процессе просмотра криминального телесериала, активизировать адекватную ему кодовую систему и, соответственно,

воспринимать рекламный ролик в тех параметрах, которые приписывают восприятию текста коды искусства как «вторичной моделирующей системы».

Логика же этого восприятия предопределена презумпцией того, что в искусствоведении названо миромоделирующим потенциалом художественного текста (см.: [6, с. 45], [8, с. 68]). Поскольку художественный текст – по определению – мирозерцателен в мельчайших своих элементах и в их совокупности, говорит не столько о частных проявлениях человеческой жизни (быт), но об ее универсалиях (бытие), эта универсальность, благодаря проникновению кодов «вторичной моделирующей системы» в текст рекламного текста, приписывается и объекту рекламы. В случае с анализируемым роликом таким универсальным принципом бытия, универсальным правилом человеческого существа становится обязательное поглощение сока «Моя семья», причем – «одним махом».

Конечно, удачно найденное рекламистом решение способствует повышению интереса потребителя к рекламируемому продукту, но репутации актера и – шире – репутации киноискусства наносит тяжелый удар, поскольку девальвирует то, на чем основана его практика: потенциал вторичных кодов, «вторичных моделирующих систем», заставляя их обслуживать то, что они обслуживать не могут по определению. Искусство обращено к бытию, реклама, как и прочие первичные жанры – к быту.

Нельзя, как говорится, компьютером забивать гвозди. Нельзя поручать актеру, сыгравшему Гамлета или Эдипа, рекламировать носки.

И оттого, что это происходит сплошь и рядом, становится обидно. В том числе, и за хорошего человека.

В настоящей статье сделана попытка показать следующее: да, поликодовый текст формируется основе кодов разной семиотической природы – вербальном, музыкальном, акциональном и так далее (условно говоря, «горизонтальный уровень» поликодового образования. Но, вместе с тем, каждый из этих кодов может быть качественно стратифицирован, в нашем случае – на уровне кода первичного и кода вторичный («уровень вертикальный»), и совокупная семантика поликодового текста может быть описана только с учетом всех «горизонтальных» и «вертикальный» межкодовых взаимодействий. Данное описание представляется важной и перспективной задачей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. – М.: «Художественная литература», 1986. – 543 с.
2. Исаева Л.В. Комина Н.А. Эстетическое вне эстетики: прагма-семантические характеристики игрового рекламного текста // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2017. Т. 1. № 8. – С. 43-65.
3. Исаева Л.В. Поэтическая функция языка и языковая игра в поликодовом рекламном тексте // Языковой дискурс в социальной практике. Сборник научных трудов международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 118-124.

4. Исаева Л.В. Поэтическое вне поэзии: языковая игра в рекламном тексте // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. – 2017. № 2. – С. 162-167.
5. Лотман Ю. М. Семиосфера. – С.-Петербург: «Искусство–СПБ», 2000. – 704 с.
6. Лотман Ю.М. Лекции по структуральной поэтике // Ю.М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. – М.: Гнозис, 1994. – С. 11–264.
7. Миловидов В.А. Семиотика литературно-художественного дискурса. – М.: Буки Веди, 2016. – 172 с.
8. Эко У. Открытое произведение. – СПб.: Академический проект, 2004. – 384 с.
9. URL <https://www.youtube.com/watch?v=nbQPJ5jPZyo> (Заглавие с экрана. Код доступа: 20.02.2018)

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК НЕОТЪЕМЛЕМОЙ КОМПОНЕНТЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Н.Е. КАРЛИНА, О.С. АБАЙДУЛЛИНА

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Московский Технологический Университет», г. Москва*

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования переводческой компетенции у студентов технических специальностей, систематизируются ключевые компоненты этой компетенции.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, образование, высшая школа, переводческая компетенция, профессиональная коммуникация

THE FORMATION OF THE TRANSLATION COMPETENCE AS AN INTEGRAL PART OF THE PROFESSIONAL ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE AT TECHNOLOGICAL UNIVERSITY

N.E. KARLINA, O.S. ABAYDULLINA

Summary. The article focuses on the issue of formation of translation competence from the perspective of the competence approach. It analyses the parts and ways of forming the translating skills.

Keywords: foreign language communicative competence, high school education, professional communication, translation competence, translating skills

Перевод как вид интеллектуальной деятельности человека был вызван общественными потребностями и сыграл значимую роль в становлении нашей цивилизации. Формирование информационного общества, процессы глобализации сделали профессию переводчика социально значимой и широко распространенной, а начавшаяся в 90-е годы XX века интеграция России в мировую политическую и экономическую системы, установление международных связей в различных областях знаний обусловили потребность в высококвалифицированных специалистах, обладающих переводческой компетенцией в рамках иноязычной коммуникативной профессионально-

ориентированной компетенции. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС) и Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 года предусматривают, что результатом иноязычной подготовки студентов бакалавров будет готовность и способность к иноязычной коммуникации, которая достигается через овладение совокупности основных, основных профессиональных и профессиональных компетенций (ОК, ОПК, ПК). Компетенция подразумевает не приобретение отдельных знаний и умений, а овладение ими комплексно, где для каждого выделенного направления существует определенная совокупность образовательных элементов. Профессионально-ориентированная иноязычная коммуникативная компетенция студентов технического профиля - это целостный комплекс личностных качеств и способностей, иноязычных знаний, умений и навыков, формирующийся в процессе обучения иностранному языку в вузе и обеспечивающий долговременную готовность к самостоятельной устной и письменной иноязычной коммуникации в сфере профессиональной деятельности. Одной из важных задач обучения иностранному языку в инновационном университетском кластере технического направления является подготовка студента к выполнению переводческой деятельности. Задания на перевод специального текста включаются в программы всех экзаменов по иностранному языку, в том числе в кандидатский минимум. Это приводит к необходимости выделения в составе иноязычной коммуникативной компетенции переводческой компетенции, которая является одним из основных компонентов в общей структуре иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции.

Понятие «переводческая компетенция» теоретически осмыслялось в трудах отечественных и западных ученых, В.Н. Коммисарова, Н.В. Кондрашовой, В.Вилсса, А. Нойберта и др. В ранних исследованиях (В.Виллс) она рассматривалась преимущественно с лингвистической точки зрения, но впоследствии получила распространение концепция многокомпонентности переводческой компетенции (А. Нойберт). В данной работе под переводческой компетенцией понимается умение извлекать информацию из текста на одном языке и переводить ее путем создания текста на другом языке, языке перевода.

Процесс формирования переводческой компетенции строится как на предметных, тематических, специальных знаниях будущего специалиста, так и на высоком уровне владения иностранным языком. Обучение иностранному языку для специальных целей и для профессионально ориентированного перевода основывается на развитии речевых навыков и умений в основных видах речевой деятельности. Формирование собственно переводческой компетенции включает как концептуальные субкомпетенции, то есть теоретические знания, в которых преобладает когнитивный аспект, так и технологические умения, которые предполагают наличие способностей одновременно понимать, объяснять и действовать в сфере профессиональной коммуникации.

К концептуальным субкомпетенциям относятся знание и понимание сути перевода и его специфики, классификация переводов, содержание процесса перевода и его основных моделей, а также и переводческих трансформаций, способность использовать их при выборе варианта перевода, знание прагматических аспектов перевода и способность использовать их при анализе результатов перевода, знание основных принципов перевода связного текста, свободных и фразеологических сочетаний в его составе и способность применять их на практике, знание грамматических и стилистических аспектов перевода и готовность к оформлению текста перевода в соответствии с этими знаниями [1].

К техническим субкомпетенциям относятся умение осуществлять предпереводческий анализ текста, определять цель перевода, тип переводимого текста, способность выбрать стратегию перевода с учетом его цели и типа оригинала, умение осуществлять письменный перевод текстов сферы основной профессиональной деятельности, использовать основные способы и приемы достижения смысловой, стилистической адекватности, правильно оформлять текст перевода в соответствии с нормами и типологией текстов, профессионально пользоваться словарями, справочниками и т.д.

Лингводидактика понимает под процессом перевода комплекс человеческих способностей и особую технику осуществления и оптимизации межкультурной коммуникации [2]. Этот подход к рассмотрению перевода является личностно-ориентированным, поскольку ставит своей целью выявление не только языковых механизмов этого процесса, но и необходимых условий его осуществления конкретным индивидом. Для формирования переводческой компетенции как неотъемлемой части иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции необходимо, во-первых, знание основных переводческих трансформаций, основных принципов перевода связного специального текста, а также отдельных терминов, представление об адекватности и эквивалентности перевода, о прагматических, лексико-грамматических и стилистических аспектах перевода, знание переводческих соответствий в данной сфере профессионального общения.

Во-вторых, требуется языковой терминологический навык, речевой терминологический навык и речевое терминологическое умение. Их выделяют из номенклатуры лексических навыков и умений, поскольку именно термины являются наиболее коммуникативно-значимыми единицами специального текста и отдельными единицами специального перевода. *Языковой терминологический навык* – это навык распознавания узкоспециальных и общенаучных терминов с опорой на предметную компетенцию. Он формируется в блоке «Иностранный язык для профессиональных целей» при обучении переводу проводится сопоставительный анализ терминологии родного и иностранного языка на уровне отдельных слов и словосочетаний [3]. *Речевой терминологический навык* – это навык понимания и употребления терминов данной предметной сферы (овладение инструментарием своей предметной области в иноязычном выражении). При его формировании

основное внимание уделяется изучению функционирования терминов в неадаптированных текстах и становлению автоматизма расшифровки и употребления терминов в речи. *Языковое терминологическое умение* – это умение элиминировать лакуны профессионального пространства, то есть передавать содержание отсутствующего в языке перевода термина исходного языка. Это переводческое умение базируется на знаниях типов переводческих трансформаций и способов терминообразования, а также экстралингвистических знаниях из предметной области.

В-третьих, речевой навык переключения с одного языка на другой, то есть автоматизм операций по переходу с одного языка на другой для перевода единиц речи.

В-четвертых, навык девербализации, обеспечивающий выход за пределы языковых форм и представление той ситуации, которая закодирована в исходном тексте, что позволяет избегать буквализма при переводе.

В-пятых, языковое умение смыслового анализа текста. Смысловой анализ – это одно из наиболее важных действий при восприятии исходного текста, имеющее своей целью определение смысла последнего. Оно складывается из целого комплекса умений, как-то: нахождение ключевых слов, смысловая группировка текста, нахождение наиболее краткого выражения смысла.

В-шестых, речевое умение нахождения инварианта исходного текста, в основе которого находится умение девербализации и смыслового анализа.

В-седьмых, речевое умение перефразирования, то есть вариативного использования языковых средств для передачи инвариата, умение выразить одно и то же содержание с помощью различных лексико-грамматических средств. Отказ от знакового способа перевода и использование смыслового способа требует умения передачи найденного смысла исходного текста различными языковыми средствами. Чтобы передача инварианта происходила именно по законам языка перевода, соответствовала его нормам, необходимо уметь изменить заданную в исходном тексте лексико-грамматическую конструкцию.

В-восьмых, речевое умение построения вторичного текста, или дискурсивное умение. Переводной текст, являясь вторичным речевым образованием, тем не менее, должен быть связным, цельным, законченным, способным полноценно заменить собой исходный текст. Поэтому переводческое дискурсивное умение – это умение письма на родном и иностранном языке в условиях заданности смысла и средств выражения, то есть умение разворачивать набор ключевых слов, передавать инвариант по законам языка перевода с учетом особенностей речевого жанра, обслуживающего предметную область, условий и законов письменной коммуникации.

В результате профессионально ориентированного обучения переводу должно стать формирование переводческой компетенции в сфере профессиональной коммуникации, то есть способности адекватно преобразовывать иноязычный специальный текст в текст на родном языке и обратно. Обучение письменному переводу текстов по специальности

базируется, с одной стороны, на иноязычной коммуникативной компетенции, сформированной у студентов на младших курсах, и предметной компетенции, приобретающейся в течении всего обучения в высшей школе. Кроме того, у студентов формируется стратегическая компетенция, под которой понимаются индивидуальные как осознанные, так и неотрефлексированные стратегии, используемые для решения проблем и принятия решений в процессе перевода научных и научно-технических текстов. В частности, важным стратегическим умением является способность понимать, где есть возможность экономии усилий и времени путем использования стандартных решений, а где необходимо применить творческий поиск, найти нестандартное решение. Формирование переводческой компетенции, таким образом, способствует всестороннему развитию личности студента, выполняя общелингвистические и общеобразовательные функции.

ЛИТЕРАТУРА

- 1) Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. М.: Р. Валент, 2011. 408 с.
- 2) Чернов А.В. Профессиональная компетентность специалиста как основа формирования инновационного потенциала модернизации производства в условиях его диверсификации // Научно-технические технологии. – 2011. – Т. 13.-- №1. – С. 28-32.
- 3) Чернова Н.И. Катахова Н.В. Дидактическое обеспечение компетентностно-ориентированной лингвистической подготовки инновационных инженерных кадров в современном университетском кластере // Фундаментальные проблемы радиоэлектронного приборостроения. М., 2016. Т. 16. № 1. С. 279-281.

РАЗНОВИДНОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ СТРАТЕГИЙ В ИННОВАЦИОННОМ УЧЕБНОМ ДИСКУРСЕ

Н.А.КОМИНА

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тверской государственный университет», г. Тверь

Аннотация. В статье отмечается наличие воздействия эмоций на процесс формирования компетенций с использованием инновационных технологий и необходимость регуляции эмоционального фона учебного дискурса для обеспечения успешной интеграции цифровых технологий в учебный процесс. На основе анкетирования студентов и наблюдений преподавателей выявлены следующие стратегии регуляции эмоционального фона: стратегия интенсификации позитивного эмоционального фона и стратегия снижения эмоциональной напряженности.

Ключевые слова: организационный дискурс, стратегия, эмоциональный фон, регуляция, цифровые технологии, интеграция.

CLASSROOM MANAGEMENT STRATEGIES IN INNOVATION-BASED INSTRUCTIVE DISCOURSE.

N.A.KOMINA

Summary. The article notes the influence of emotions on the process of IT- technologies integration in education and states the importance of emotional context control of instructional

discourse with the help of such classroom management strategies as positive emotion intensification strategy and the strategy of negative emotional context tension reduction.

Key words: discourse, classroom management, strategy, emotional context, control, IT-technologies, integration.

Инновационная парадигма в образовании характеризуется реализацией технологии продуктивного обучения, ориентированного на деятельно-ценностный подход, предполагающий формирование компетенций, обеспечивающих поиск и использование информации для генерирования решения задач и оценки достигнутого результата. В этой ситуации существенно меняется роль обучающегося – он из объекта обучения превращается в полноправного участника учебной деятельности. Естественно, что такие кардинальные изменения влекут за собой пересмотр совокупности методов и средств обучения, то есть создание и внедрение инновационных технологий. В первую очередь – это мобильные технологии «способствующие модификации трех основных составляющих педагогического процесса – *доступа* к средствам обучения, *форм реализации учебной интеракции* и *способов подачи учебных материалов*» [1].

Указанные технологии, с одной стороны, призваны создать условия самостоятельной образовательной деятельности, а с другой стороны увеличивают меру ответственности обучающихся за результат обучения, что приводит к возрастанию эмоциональной напряженности в учебном процессе, а иногда способствует созданию стрессогенных ситуаций. Таким образом, в условиях инновационной среды возникает необходимость разработки такого механизма управления учебным процессом, то есть модели организационного образовательного дискурса, который позволяет создать благоприятный эмоциональный фон для формирования заданных учебной программой (образовательным стандартом) компетенций.

Поскольку регуляция учебной деятельности осуществляется посредством организующих или организационных стратегий, отражающих динамику взаимодействия субъектов учебного дискурса и содержащих в себе «план – программу оптимальной реализации коммуникативной интенции» [2], то следует рассмотреть типы организационных стратегий обучающего, обеспечивающие успешную интеграцию инновационных технологий в учебный процесс, что и является **целью** данной публикации.

Материалом исследования послужили результаты анкетирования студентов 1-2курсов, изучающих дисциплину «иностраный язык» в рамках различных образовательных программ, реализуемых в Тверском государственном университете, а также анализ наблюдений преподавателей за использованием мобильных технологий в учебном процессе. Методологической основой проведенного анализа послужили положения Калининской/ Тверской научной школы лингвистической семантики и прагматики.

Обсуждение.

Создание комфортного психологического климата в учебной коммуникации тесно связано с эмоциональной составляющей данного процесса, поскольку усвоение знаний и эмоции взаимодействуют друг с другом и оказывают значительное влияние на эффективность обучения. Эмоциональное участие и взаимодействие обучаемых с учебным материалом и другими обучаемыми, делает полученные знания личностно значимыми и обеспечивает не только их длительное хранение в памяти, но и применение в практической деятельности.

Естественно, что источником энергии и мотивации служат, как правило, позитивные эмоции. Результаты анкетирования студентов свидетельствуют о том, что цифровые технологии (ЦТ), используемые в учебном процессе, за счет своей интерактивности, информационности и нелинейной организации материала, способствуют созданию положительной эмоциональной атмосферы. Несмотря на то, что процесс формирования информационной образовательной среды в большей степени находится на этапе «замены» и «усиления» в терминах Р. Пуэнтедура (цит. по [3]), студенты единогласно отмечают необходимость ее дальнейшего развития.

Создание позитивного эмоционального фона учебного дискурса требует эмоционального участия, как студента, так и преподавателя, поскольку в процессе обучения транслируется не столько сама информация, сколько эмоции по поводу этой информации, собственные переживания и чувства, связанные с технологиями и ценностями, что отчасти может объяснить неудовлетворенность студентов дистанционных курсов, лишенных непосредственного взаимодействия с преподавателем. В этом смысле нельзя не согласиться с С.В.Титовой в том, что для успешной интеграции цифровых технологий в учебный процесс требуется устойчивая мотивация преподавателя [3,101], его готовность к данному виду деятельности и позитивный эмоциональный настрой. Анализ эмпирического материала полностью подтверждает сказанное - в группах преподавателей, увлеченных и хорошо владеющих цифровыми технологиями, анкетирование студентов показало, что задания поиска и переработки информации с Интернет сайтов, он-лайн общение обучаемых друг с другом и преподавателем положительно оцениваются и приносят удовольствие. Своевременная обратная связь дает возможность оперативно увидеть результаты, сравнить их с предыдущими и убедиться в своих успехах, что повышает самооценку и служит стимулом к саморазвитию [3], а также вызывает положительные эмоции.

По результатам анкетирования пик полученных эмоций зафиксирован при выполнении заданий, содержащих элементы неожиданности и непредсказуемости, однако, только 12% от числа опрошенных получали такие задания.

Еще одним источником позитивных эмоций, отмеченных студентами, является свобода выбора в очередности и времени выполнения заданий. Здесь

реализуется принцип индивидуализации образования позволяющий определять свою, особую траекторию формирования компетенции.

Нельзя обойти вниманием и эмоциональную реакцию студентов на успешно выполненное творческое задание, продукт индивидуального или коллективного труда. Студенты 2 курса, имеющие опыт создания веб-проекта (25%) получили судя по анкетам (80%) положительные эмоции и отметили необходимость включения такого рода заданий в учебный процесс.

Применение принципа «позитивного подкрепления» помогает обучающемуся испытывать радостное чувство удовлетворения от своих достижений в процессе обучения, тем самым подпитывая мотивацию обучаться дальше» [4, 24]

На основе анализа анкет и проведенных наблюдений можно сформулировать **организационную стратегию интенсификации позитивного эмоционального поля инновационного образовательного дискурса**. Составными элементами данной стратегии являются действия, направленные на повышение степени удовлетворенности учебным процессом, превращение процесса формирования компетенции в эмоционально окрашенное событие.

Стратегия интенсификации предполагает наличие:

- эмоциональной готовности и компетентности преподавателя к использованию цифровых технологий;
- инфраструктуры, обеспечивающей свободный доступ к электронным образовательным ресурсам для студента и преподавателя;
- сформированного пакета заданий, интенсифицирующих эмоциональное поле учебного дискурса (дискуссии, квесты, игры);
- своевременной обратной связи с преподавателем.

В рамках стратегии интенсификации эмоционального поля можно выделить такие **позитивно эмоционально окрашенные** составные части как:

- манифестация собственной заинтересованности и компетентности;
- убеждающая демонстрация возможностей электронных обучающих ресурсов и открытых образовательных ресурсов;
- аргументированное убеждение в преимуществах цифровых технологий (например, связанных с обратной связью, свободным доступом, индивидуальной траекторией выполнения заданий и т.д.);
- демонстрация уверенности в успешности использования электронных обучающих ресурсов.

Анализ эмпирического материала свидетельствует о наличии в анкетах сведений о **негативных эмоциях**, связанных с интеграцией цифровых технологий в учебный процесс. Отчасти причиной тому может быть опыт прошлых неудач, связанный с негативным отношением к учебной дисциплине, преподавателю. Но ответы на вопрос анкеты о причинах вызванных негативных эмоций включали следующее:

- несоответствие уровня ИК-компетенции студента уровню, необходимому для выполнения задания;

- низкий уровень технического оснащения вуза,
- отсутствие Интернет связи,
- невозможность получить консультацию, при возникающих вопросах, отсутствие необходимой информации,
- отсутствие обратной связи по результатам выполненного задания,
- трудность навигации в электронных образовательных ресурсах.

Понятно, что среди ответов были отмечены и такие как «требуется слишком много времени», «трудно, не получается, поэтому не хочу» свидетельствующие об уже имеющемся состоянии разочарования и отсутствия мотивации.

Состояния фрустрации, гнева, отчаяния в случае неудачи использования и навязывания заданий с ЦТ, приводят к формированию ситуации эмоциональной напряженности и возникновению стойких отрицательных эмоций, снижающих уровень мотивации учебной деятельности. При этом снижается работоспособность студента, контроль над ошибками, что маскирует действительный уровень овладения предметом, а также формирует негативную оценку самого студента со стороны преподавателя и студентов [5]. Тем самым зачастую создается потенциально стрессовая ситуация, связанная с использованием ЦТ.

Регуляция учебного процесса в таком случае возможна в рамках **организационной стратегии снижения негативной эмоциональной напряженности**, которая предполагает осуществление ряда действий, направленных на устранение стрессогенных факторов. Определение такого рода факторов необходимо в каждом конкретном случае. Исходя из анализа доступного эмпирического материала следует, что очевидными стрессогенными факторами являются, в первую очередь, недостаточный уровень ИК-компетенции студента, низкий уровень технического оснащения вуза и самого студента, отсутствие обратной связи по результатам выполненного задания. Эмоции студентов изменить нельзя, как нельзя научить эмоциям, однако возможно развить в студентах определенные формы самоконтроля, позволяющие им справиться с негативными эмоциями и эффективно регулировать процесс освоения знаний и формирования компетенций.

Заключение. В статье отмечается наличие зависимости между успешностью интеграции ЦТ в учебный процесс и состоянием эмоционального фона организационного учебного дискурса. В качестве способов регуляции эмоционального фона, обеспечивающих успешную интеграцию ЦТ, предлагается использовать две разновидности организационных стратегий: **организационную стратегию интенсификации позитивного эмоционального фона**, призванную усилить мотивацию работы в рамках ЦТ и **организационную стратегию снижения негативной эмоциональной напряженности**, направленную на устранение стрессогенных факторов.

В будущем, с переходом интеграции ЦТ на новый уровень, предстоит определить и описать как ситуации, способствующие, так и затрудняющие этот

процесс, а также разработать пути развития указанных выше стратегий регуляции эмоционального фона в виде конкретных рекомендаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Титова С.В. Авраменко А.П. Мобильное обучение иностранным языкам. М. 2014.
2. Комина Н.А. Принципы построения стратегии оценки в организационном учебном дискурсе. // Языковой дискурс в социальной практике: Материалы международной научно-практической конференции (Тверь, 1-2 апреля 2016 г) Отв. Редактор Н.А. Комина Тверь: Твер. Гос. Ун-т, 2016. – с. 108-113.
3. Титова С.В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. М. Эдитус, 2017, 246 с.
4. Майленова, Ф.Г. Влияние эмоций на качество обучения. Принцип позитивного подкрепления // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». 2010. №. 2_ <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/2/Mailenova/>
5. Макарова Е.А. Федькина Л.И. Эмоционально-волевой компонент образовательного процесса. // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова №1, 2017, с. 65-69.

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ДИАЛОГЕ

М.Л. КОРЫТНАЯ¹, С.Е. МИХАЙЛОВА²

¹Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тверской государственный университет», г. Тверь

²Военная академия воздушно-космической обороны имени Г.К. Жукова, г. Тверь

Аннотация. В статье обсуждается специфика функционирования прецедентных феноменов, составляющих языковой фонд различных лингвокультурных сообществ, и особенности их влияния на коммуникацию на межкультурном уровне.

Ключевые слова: прецедентные феномены, межкультурная коммуникация, межкультурный диалог, лингвокультурное сообщество.

THE PRECEDENT PHENOMENA IN INTERCULTURAL DIALOGUE

M.L. KORYTNAYA, S.Ye. MIKHAYLOVA

Summary. This article deals with the peculiarities of precedent phenomena that form part of the language fund of various linguocultural communities. The influence of precedent phenomena on the intercultural communication is discussed.

Keywords: precedent phenomena, intercultural communication, intercultural dialogue, linguocultural community.

Эффективная коммуникация в разных сферах человеческой жизни – образовании, культуре, искусстве является приоритетом современного общества. В условиях интеграции мирового пространства происходит расширение политических, экономических и культурных контактов.

Успешность процесса коммуникации с представителями определенного лингвокультурного сообщества невозможна без знакомства с культурой этого сообщества. Во многом этот процесс определяется уровнем социокультурной компетенции участников общения, так как если человек не знаком или недостаточно владеет информацией о культуре собеседника, то риск

коммуникативных неудач увеличивается.

Языковой фонд любого лингвокультурного сообщества располагает обширным запасом прецедентных феноменов. Благодаря таким свойствам, как экспрессивность и образность, большая сила эмоционального воздействия, способность ярко и точно выразить мысль, метко и кратко охарактеризовать сложные явления прецедентные феномены входят в разговорный обиход, широко употребляются в литературных произведениях и в прогрессивных информационных источниках, мгновенно улавливающих и отражающих тенденции политической, социальной, культурной жизни.

Прецедентные феномены уже на протяжении многих лет являются объектом пристального внимания широкого круга исследователей. Одной из причин такого интереса можно назвать тот факт, что прецедентные феномены рассматриваются не только как совокупность знаний и представлений всех говорящих на данном языке, но и как отражение культуры.

Прецедентные феномены представляют собой «культурные предметы», которые отражают и определяют особенности национального характера, этнического и языкового сознания. Таким образом, специфика функционирования прецедентных феноменов в дискурсе является актуальной научной проблемой на сегодняшний день.

Под прецедентными понимают феномены:

- значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях;
- имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников;
- обращение, к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности [5].

В состав прецедентных феноменов входят: прецедентный текст, прецедентная ситуация, прецедентное высказывание и прецедентное имя. Д.Б. Гудков указывает на такие основные признаки прецедентности, как инвариантность, эталонность, воспроизводимость, аксиологическая маркированность, «персонофицированность» [2, с. 20].

В.В. Красных [4, с. 173] выделяет следующие феномены: социумно-прецедентные, известные любому представителю того или иного социума; национально-прецедентные, знакомые каждому представителю определенного лингвокультурного сообщества; и универсально-прецедентные, входящие в «универсальное» когнитивное пространство человечества. Под последними понимаются «ценностные феномены, известные широкому кругу людей разных культур и воспроизводимые неоднократно в устных и письменных текстах» [6, с. 106].

Процесс глобализации способствует увеличению числа универсальных прецедентных феноменов, знание которых необходимо для обеспечения эффективного диалога культур в рамках межкультурной коммуникации [3]. *Универсальные прецедентные феномены* обычно не представляют трудности для

понимания, так как инвариант восприятия, который стоит за ними, имеет языковое воплощение в любой культуре.

Восприятие смысла высказывания, содержащего *национально-прецедентные феномены* представляет определенные трудности для инофона, так как информация, представленная в лексикографических источниках, может оказаться недостаточной для успешной коммуникации. Понимание текстов, включающих такого рода прецедентные феномены, возможно только при условии знания стоящего за ними национально детерминированного минимизированного представления.

Коммуникации в рамках диалога культур способствуют международные прецедентные феномены, актуальные для представителей двух или нескольких культур (например, рус. *Эврика!*, англ. *Eureka!*, нем. *Heureka!*; греч. *Εὕρηκα!*; русс. *камень преткновения*, нем. *der Stein des Anstosses*, англ. *a stumbling-block*, фр. *pierre d'achoppement* и др.). Так, известные в нескольких лингвокультурных сообществах прецедентные имена *Рэмбо*, *Терминатор*, *Бэтмен* ассоциируются с силой, бесстрашием, отвагой; имя *Шерлок Холмс* – «синоним» человека, выступающего в роли следователя, детектива, используемое в шутливом ироничном контексте.

В русский язык вошло немало иноязычных прецедентных феноменов, которые могут употребляться как в переводе на русский язык (лат. *vidi, vici* - русс. *пришел, увидел, победил*); так и в транслитерированной (*Супермен* от англ. *Superman*) и нетранслитерированной формах (ит. *finita la comedia*; лат. *curriculum vitae*). Отдельную группу международного фонда прецедентных феноменов составляют латинские цитаты, особое место которых определяется значением латинского языка и литературы в истории европейской культуры (например, *a priori, homo sapiens, ab ovo, alibi*).

Интерес представляют прецедентные феномены, возникшие на основе известных многим лингвокультурным сообществам библейских сюжетов (например, русс. *нести свой крест*, нем. *sein Kreuz tragen*, англ. *bear one's cross*, фр. *porter sa croix*; русс. *камень преткновения*, нем. *der Stein des Anstosses*, англ. *a stumbling-block*, фр. *pierre d'achoppement*); древнегреческих и древнеримских мифов (например, русс. *Нарцисс*, нем. *Narziss*, англ. *Narcissus*; русс. *Троянский конь*, нем. *Trojanisches Pferd*, англ. *Trojan horse*, исп. *Caballo de Troya*, фр. *Cheval de Troie*).

Особую группу образуют прецедентные феномены, возникшие на основе международных «бродячих сюжетов» (фольклорных и авторских). Так, французская сказка о рыцаре, который в гневе убил свою первую жену, потом пять других, на которых он женился позже, стала основой сюжета произведения Шарля Перро «Синяя борода», одноименной оперетты Жака Оффенбаха и оперы Белы Бартока «Замок герцога Синяя борода». В настоящее время прецедентный феномен *Синяя Борода* используется иносказательно для характеристики строгого, требовательного мужа в шутливо-ироническом контексте. Позднее так стали шутливо называть и чрезвычайно ревнивого мужа.

Сказочные сюжеты, отражающие народную мудрость, не только передаются от поколения к поколению в рамках одной культуры, но и характеризуются общностью в разных культурах. Сходство таких сюжетов помогает их восприятию на иностранном языке, а разное языковое и национально-специфическое оформление дает богатый материал для исследовательской деятельности.

В русском лингвокультурном сообществе выделяется отдельная группа прецедентных феноменов, возникших на основе иностранных и являющихся результатом межкультурного диалога, так как заимствованный из другой культуры сюжет или персонаж не механически переносится в другую культуру, а интерпретируется в ней. Ярким примером может служить цикл «Маленькие трагедии» А.С. Пушкина. В основу миниатюры «Моцарт и Сальери» положена легенда о виновности Сальери в отравлении Моцарта, а сюжет трагедии «Пир во время чумы» заимствован из поэмы английского поэта Джона Вильсона «Чумной город». Произведения А.С. Пушкина, в свою очередь, стали источником таких прецедентных феноменов, как *гений и злодейство – две вещи несовместные; но правды нет и выше; поверить алгеброй гармонию; простодушие гения*.

Представления, стоящие за одним и тем же иноязычным прецедентным феноменом, будут в какой-то мере отличаться у людей, принадлежащих разным культурам, так как восприятие одного и того же международного прецедентного феномена представителями различных лингвокультурных сообществ будет детерминировано особенностями культурного и исторического развития каждого лингвокультурного сообщества. Как отмечает П.С. Артемьева [1, с 39], за прецедентным феноменом стоит общее и обязательное для всех носителей определённого национально-культурного менталитета представление о нём, в то время как за этим же прецедентным феноменом для представителя другой культуры могут стоять другие представления. Например, англичане и американцы считают *Дон Кихота* бесперспективным человеком, испанцы – глупым бездельником, а для представителей русского лингвокультурного сообщества он бескорыстный человек, «рыцарь печального образа». Таким образом, несовпадение национальных инвариантов восприятия прецедентных феноменов и незнание их разницы в разных культурах могут привести к коммуникативным неудачам и даже провалам.

Обсуждаемые сходства и различия в понимании международных прецедентных феноменов следует учитывать в преподавании иностранных языков при переводе, интерпретации текста, организации устно-речевого общения, что будет способствовать формированию социокультурной компетенции как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых. Таким образом, осведомленность представителей различных лингвокультурных сообществ о специфике функционирования международного фонда прецедентных феноменов является условием успешного ведения диалога на межкультурном уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева П.С. Прецедентные феномены как выразительное средство: диалог культур в художественном тексте: дис. ... канд. филол. наук. / П.С. Артемьева. – Саратов, 2016. – 163 с.
2. Гудков Д. Б. Прецедентные феномены в языковом сознании и межкультурной коммуникации: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1999. – 41 с.
3. Должикова С.Н. Прецедентные феномены в английском языке / С.Н. Должикова. – Краснодар: Краснодарский филиал РГТЭУ, 2011 – С. 18.
4. Красных, В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В.В. Красных. – М.: Гнозис, 2003. – 375 с.
5. Красных В. В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность. – М.: Диалог-МГУ, 1998. – 352 с.
6. Кулакова О.К. Дракон как универсальный прецедентный феномен в авторской картине мира / О.К. Кулакова // Вестник Иркутского гос. ун-та. – 2010. Вып. 4(12). – С. 105-110.

ПРОПОЗИЦИОНАЛЬНОЕ СОДЕРЖАНИЕ АКТА МОЛЧАНИЯ

С.В. КРЕСТИНСКИЙ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тверской государственный университет», г. Тверь

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о том, может ли акт молчания содержать пропозицию; каковы условия для выявления пропозиционального содержания акта молчания; какие типы молчания могут иметь пропозицию.

Ключевые слова: акт молчания, пропозиция

THE PROPOSITIONAL CONTENT OF THE ACT OF SILENCE

S.V. KRESTINSKY

Summary. The article deals with the question of whether an act of silence can contain a proposition; what the conditions for revealing the propositional content of the act of silence are; what types of silence can have a proposition.

Keywords: act of silence, proposition

Наличии пропозиции у акта молчания весьма сложен. По схеме М. Савиль-Труак [1, с.17) пропозициональным содержанием обладает молчание как коммуникативный акт, но не любой акт, а только тот, который является заместителем вербального акта, когда молчание является ответом на приветствие, вопрос или просьбу вместо ожидаемого соответствующего речевого акта.

К видам молчания без пропозиционального содержания она относит паузы-хезитации, которые встречаются внутри и между речевыми ходами и являются просодическим измерением молчания. Такое непропозициональное молчание может быть намеренным или ненамеренным и может иметь широкий спектр значений. «Значения пауз и хезитаций в целом имеют аффективный характер, и они скорее коннотативны, чем денотативны, тем не менее их значения символичны и конвенциональны» (там же, 6).

Дж. Версуерен также различает акт молчания с пропозициональным содержанием и без пропозиционального содержания.

Пропозициональным содержанием акта молчания Дж. Версуерен называет то, о чём не говорят. В этой связи он пишет: «Разнообразие тем, о которых можно говорить, безгранично. Точно так же безграничен выбор тем, о которых не говорят» (Verschuieren, 1985: III). Тем не менее, опираясь на лексику со значением отсутствия речи, он выделяет следующий круг тем, о которых не говорят:

- 1) личные дела;
- 2) дела, представляющие всеобщий интерес;
 - а) какие-то неприятные эмоции или чувства;
 - б) личные дела неэмоционального характера;
- 3) всё, что он/она рассматривает как личное;
- 4) личные дела других людей, которые могут представлять общественный интерес (но могут и не представлять такового);
- 5) свои идеи или планы, которые потенциально представляют интерес для слушателя;
- 6) своё несогласие или неодобрение;
- 7а) дело, представляющее интерес для слушателя, потому что оно является темой разговора;
- 7б) дело, которое представляет интерес для слушающего, потому что последний ищет право знать это;
- 8) определённая тема разговора, которую он/она рассматривает как тему, относящуюся к личным делам другого говорящего (там же).

Как видно из перечня, это всё темы, которые по каким-то причинам не должен знать адресат, и поэтому говорящий не говорит на эти темы, т.е. они умалчиваются, чем достигается "общий и полностью отрицательный имплицитный эффект – оставить слушающего не проинформированным о чём-либо (там же, III). Поэтому все эти темы являются скорее темами умолчания, чем темами собственно акта молчания, т.е. его пропозициями, хотя Версуерен и называет их темами актов молчания (acts of being silent). Точнее сказать, она могут быть и тем и другим. Причём в первом случае такое молчание (умолчание) может быть формой лжи: слушающий остаётся не проинформированным о том, что он, вероятно, хотел бы, а может быть, и должен бы знать, но не узнал, и поэтому полагает, что положение вещей обстоит так, как он считает в силу своего знания об этом, а не так, как есть на самом деле.

В случае собственно акта молчания эти темы действительно могут быть их пропозициональным содержанием, если такой акт молчания является ответом на запрос соответствующей информации.

Определить, однако, точно тему этого пропозиционального содержания можно не всегда, а только тогда, когда есть достаточное количество косвенных данных, если достаточно ясен контекст молчания.

Непропозициональными, как указывает Дж. Версуерен, являются атрибутивные сочетания типа: мёртвое, гробовое, золотое, торжественное, грозное молчание, которые указывают на характер молчания и имеют эмоциональную окраску. Как отмечает далее автор, они характеризуют интенсивность молчания. Так, «мёртвое, гробовое» молчание имеет наибольшую интенсивность. При этом интересно, что "почти безграничны отрицательно окрашенные атрибуты, комбинируемые с молчанием в обоих языках (англ. и голл. – С.К. (там же, с. III)». Эти виды молчания в принципе коррелируют с аффективным молчанием у М. Савиль-Труак – паузами и хезитациями. Таким образом, оба автора предполагают, что эмоциональное молчание непропозиционально, из чего вытекает, что в момент этого молчания субъект перестаёт мыслить, ибо что такое пропозиция акта молчания, как не те мысли, которые в виде каких-то семантических структур содержатся в голове человека. Кроме того, в момент акта молчания у коммуниканта остаётся неактуализованная интенция, которая может иметь место, как кажется, только на базе пропозиции: субъект что-то хотел бы или должен был бы сказать, но не сделал этого в силу каких-то причин, которые вызвали блокировку психических процессов, и он оказался физически не в состоянии говорить (на это указывают и лексемы типа: онеметь, потерять дар речи, проглотить язык). Причём это могут быть не только отрицательные эмоции, но и положительные, как это описано у И. А. Крылова: «Вещуньяина с похвал вскружилась голова, /От радости в зобу дыханье спёрло».

(2) План же был таков, – звучно и торжественно выговорил Щервинский, – когда война кончилась бы, немцы оправились бы и оказали бы помощь в борьбе с большевиками. Когда же Москва была бы занята, гетман торжественно положил бы Украину к стопам его императорского величества государя императора Николая Александровича.

После этого сообщения в столовой наступило гробовое молчание. Николка побелел. – Император убит, – прошептал он.

М. Булгаков. Белая гвардия.

Молчание в этом фрагменте связано прежде всего с упоминанием императора и его убийством, которое для русского дворянства было трагедией и значило крушение России. Поэтому «гробовое молчание» выражает, видимо, не только потрясение от осознания этого факта и скорбь об убитом императоре, но и о России в целом, о её кровавом настоящем и непонятном будущем, отсюда настроение, которое выражает это молчание, можно определить как подавленность и ужас от осознания содеянного. Конечно, могут быть и другие трактовки. Но несомненно то, что это молчание несёт сильную эмоциональную нагрузку и имеет высокую степень интенсивности. Но может ли такое молчание иметь пропозицию? Я считаю, что может. В данном случае – это констатация факта: «император убит», именно то, что затем произнёс Николка. Совершенно вероятным здесь является предположение, что в период этого молчания у всех присутствующих в голове пронеслась именно эта мысль, каждый думал об этом, но не произнёс, потому что эта мысль, вызванная

сообщением Шервинского, вызвала, в свою очередь, сильные эмоциональные переживания, которые и стали причиной молчания и определили его характер – «гробовое молчание».

Другой пример.

(3) – Тебя, Елена, ты сама понимаешь, я взять не могу на скитания и неизвестность. Не правда ли?

Ни звука не ответила Елена, потому что была горда.

М. Булгаков. Белая гвардия.

Елена не отвечает мужу, потому что не желает унижаться (была горда), не желает просить его, умолять, чтобы он остался или взял с собой, как это могло бы быть в случае другого характера Елены. Пропозицией этого молчания будут те мысли, которые возникли у Елены как реакция на заявление Тальберга: содержание этих мыслей может быть одновременно и согласие, и несогласие с мужем, в любом случае она не желает их высказывать вслух, потому что «была горда». Экспликация содержания этих мыслей, т.е. реконструкция пропозиций этого акта молчания может иметь следующий вид; «Да, ты прав, мне лучше не ехать с тобой» или «Нет, ты не прав, я не боюсь трудностей, я поеду с тобой». В первом случае это означает признание своей слабости, во втором – навязывание себя мужу. Ни в том, ни в другом Елена не могла признаться вслух, потому что «была горда».

Таким образом, можно сделать заключение, что любое коммуникативно значимое молчание, и соответственно может иметь и имеет пропозициональное содержание, ибо пропозиция – это «объект мысли» [3, с. 22]; и «потенциальный концепт предложения» [4, с. 39]. Человек же в момент молчания мыслить не перестаёт. Как пишет Л.С. Быша «ситуация молчания может быть обозначена ... как форма мыслимого дискурса, который представляет собой совокупность невербальных, мыслимых текстов, творимых в непрерывном процессе в сознании говорящих» [3, с. 38]. Можно утверждать, что эта мыслительная деятельность усиливается, особенно, если речь идёт об актах молчания, предваряющих речевой акт:

(4) Сэр Р. Чилтерн. Артур не может дать Мейбл такую любовь, какой она заслуживает.

Лорд Горинг. Какие у вас основания так думать?

Сэр Р. Чилтерн. (Помолчав). Вы в самом деле хотите, чтобы я сказал?

На мой взгляд было бы неверно утверждать, что молчание в данном примере не имеет пропозиционального содержания, хотя оно и является паузой-хизитацией и согласно М. Савиль-Труак непропозиционально, содержание которой составляют те сомнения и их причины, из-за которых он не сразу отвечает на поставленный вопрос. Из данного фрагмента неясны эти причины, и потому мы не можем восстановить пропозицию, но сейчас это и не столь важно. Важно то, что отвергать её существование у этого акта молчания, как мне кажется, трудно.

Пропозиция акта молчания вполне согласуется и с определением Е.В. Падучевой, ибо любой акт молчания потенциально может быть актуализирован в речевой акт.

Итак, пропозициональное содержание акта молчания – это те мысли, которые имеет человек в виде семантических структур в момент молчания, то, о чем человек может думать в этот момент, и что при соответствующих условиях может быть вербализовано и принять форму речевого акта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Saville-Troike M. The Place of Silence in an Integrated Theory of Communication // Perspectives on Silence. –Ed. By D. Tannen, G.U., M. Saville-Troike. – Univ. of Illinois. – 1985 – P. 1-18.
2. Verschueren J. “What people say they do with words Prolegomena to an empirical conceptual approach to linguistic action. – Korwood, New Jersey. - 1985 - 265 p.
3. Быша Л.С. Молчание как «мыслимый дискурс»: В сборнике: ЯЗЫКОВОЙ ДИСКУРС В СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. Н. А. Комина (ответственный редактор). 2015. С. 35-38.
4. Падучева Е.В. Высказывание и его соотносённость с действительностью: Референциальные аспекты семантики местоимений. – М.: Наука, 1985. – 271 с.
5. Сергеева В.И. Предложение в системе языка и в тексте. - Калинин, 1988. - 80 с.

ОБУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ДИЗАЙНА: ТЕНДЕНЦИИ, ПРОБЛЕМЫ И СПОСОБЫ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ

КСЕНЗЕНКО О.А., АЛЫМОВА А.Е.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», г. Москва.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана», г. Москва.

Аннотация. В фокусе исследования находятся вопросы обучения языку для специальных целей специалистов в сфере дизайна, который рассматривается как коммуникативная среда и сфера профессиональной речевой деятельности. В работе анализируются основные тенденции формирования языка сферы дизайна, выделяются подходы к преподаванию рассматриваемого типа языка для специальных целей, описываются особенности коммуникативного поведения специалистов сферы промышленного дизайна.

Ключевые слова: язык для специальных целей, коммуникативная среда, эффективная коммуникация, интегративный подход.

TEACHING COMMUNICATIVE COMPETENCE TO SPACIALISTS IN DESIGN: TENDENCIES, PROBLEMATIC ISSUES AND SOLUTIONS

KSENZENKO O. A., ALYMOVA, A. E.

Summary. The paper focuses on the study of teaching LSP for specialists in design which is viewed as the sphere of professional communication and speech activity. The contribution analyses

the main tendencies in the development of LSP for designers, it outlines approaches to teaching this type of LSP, and describes specific features of communicative behavior of industrial designers.

Key-words: language for special purposes, communicative environment, efficient communication, integrated approach.

Вступая на качественно новый этап своего развития, общество неизменно дает стимул формированию инновационных научных отраслей и дальнейшему совершенствованию методологии отраслей традиционных. Вопросы, связанные с эффективностью профессиональной деятельности, а, следовательно, с совершенствованием организации профессиональной коммуникации неизменно находятся в фокусе внимания как специалистов-практиков, так и исследователей. В этом плане существенной была и остается роль лингвистики – науке о языке, который в контексте оптимизации профессиональной деятельности рассматривается в качестве средства общения профессионалов (как в рамках профессионального сообщества, так и при взаимодействии с потребителями).

Данные обстоятельства обуславливают и объясняют интенсивность формирования инновационных лингвистических направлений, сфокусированных на изучении вопросов эффективной профессиональной коммуникации. Как показывает опыт, подобные направления характеризуются междисциплинарностью объекта, полипарадигмальностью объектно-предметного поля и требуют применения интегративного подхода. [1]

Принимая во внимание необходимость как разработки теоретических оснований исследований в области изучения профессиональной коммуникации, так и обеспечения их практической ценности, представляется необходимым выделить и рассмотреть ряд вопросов, существенных в плане развития методологии и лингводидактики языка для специальных целей. К разряду таких вопросов относятся следующие: 1) о функциональных особенностях рассматриваемого коммуникативного пространства; 2) об актуальных потребностях и целях изучающих язык для специальных целей; 3) о способах реализации интегративного подхода к обучению языку для специальных целей; 4) о специфике коммуникативного поведения в профессионально ориентированных ситуациях; 5) о специфике различных видов профессионального дискурса; 6) о лингвостилистических, прагматических и когнитивно-лингвистических характеристиках текстов, функционирующих в определенном профессионально-ориентированном коммуникативном пространстве.

Поскольку сфера дизайна является несомненно инновационной (что отражено в номенклатуре специальностей), динамично развивающейся, интенсивно заимствующей зарубежный опыт и активно нарабатывающей опыт отечественных специалистов, закономерно встал вопрос о потребности общества в обеспечении специалистов данной сферы адекватными коммуникативными навыками и о выделении соответствующего типа языка для специальных целей.

Профессия дизайнера занимает одно из ключевых мест в рыночной экономике, а сфера дизайна охватывает практически весь предметный мир – промышленный дизайн, веб-дизайн, графику, рекламу, упаковку, пользовательские интерфейсы, ландшафтный дизайн, организацию городской среды и систем навигации, проектирование интерьеров, сервисов и различных систем. При этом методы дизайнерского проектирования в эпоху массового производства товаров длительное время оставались и остаются инструментом узкопрофессиональной деятельности. Современный рынок наполнен равными по качеству товарами с достаточно высокими потребительскими свойствами, и дизайн стал во многом инструментом их рекламы и продвижения среди потребителей. [2, с.3] В связи с этим наблюдается неизменный рост интереса научного сообщества к различным аспектам функционирования языка для специальных целей данной сферы, в том числе к выявлению тех факторов, которые влияют на эффективность профессионального общения дизайнеров, а, следовательно, на качество их работы. Кроме того, в настоящее время отмечается существенная потребность в развитии корпуса профессиональной литературы для специалистов сферы промышленного дизайна (в том числе учебников и методических пособий), поэтому встает вопрос об изучении как англоязычной, так и русскоязычной терминологии сферы дизайна, о тенденциях ее формирования и возможности ее систематизации.

Дизайн – творческая проектная деятельность, целью которой является создание многосторонних качеств объектов, процессов, услуг и их систем в рамках полных жизненных циклов. [3, с.6] Таким образом, дизайн – это центральный инновационный фактор, гуманизирующий технологии и техногенную среду, и решающий фактор взаимодействия культуры и экономики. [4] Термин «промышленный дизайн» был утверждён решением первой генеральной ассамблеи ICSID (International Council of Societies of Industrial Design, Международного совета организаций промышленного дизайна) в 1959 году, а термин «дизайн» иногда используется как профессиональное сокращение термина «промышленный дизайн». При этом считается, что в более широком смысле дизайн имеет отношение не только к художественному конструированию, но должен участвовать в решении более широких социально-технических проблем функционирования производства, потребления, существования людей в предметной среде, путём рационального построения её визуальных и функциональных свойств.

Исходя из рассмотренных определений, можно сделать вывод, что основным результатом процесса дизайн-проектирования может являться не только готовый продукт физического мира, объект, который можно потрогать и ощутить, использовать в быту и сделать частью интерьера, но также это и процессы, например, последовательность действий и среда, организованная в кабине машиниста электропоезда, и услуги, например, алгоритм записи больных на прием к врачу, включающий не только процесс непосредственной регистрации, но и логистику пациентов в пределах больницы, разработку систем обслуживания и информирования.

Отличительной особенностью сферы промышленного дизайна является активное применение интегративного подхода как в процессе обучения молодых специалистов, так и в процессе профессиональной деятельности практикующих дизайнеров на каждом этапе процесса дизайн-проектирования. На данный момент было осуществлено несколько попыток формализации этапности процесса дизайн-проектирования и жесткой фиксации последовательности действий специалиста, в результате которых можно определить некий перечень этапов, последовательность и повторяемость которых будет гибкой и зависящей от конкретного состава работ.

В свое время, типизация этапов дизайн-процессов была осуществлена специалистами ВНИИТЭ и нашла свое выражение и оформление в различных нормативных материалах: стандартах и инструкциях. [5, с.98] Сейчас эти материалы отражают представление о дизайн-процессе как о последовательном выполнении типизированных этапов – так называемое нормативное представление. Каждый этап характеризуется своими особыми задачами, инструментами и результатами, воплощаемыми в соответствующей документации и, что наиболее существенно с точки зрения лингвиста, – спецификой использования языка в качестве средства общения при осуществлении соответствующих видов и подвидов профессиональной деятельности. Специалисты выделяют пять основных этапов процесса дизайн-проектирования: 1. Заказ. На данном этапе заказчик формирует намерение реализовать свою идею в виде проекта. 2. Составление технического задания. Как правило, данный этап выполняется совместно с заказчиком и другими участниками проекта из смежных сфер, имеющих отношение к предмету проектирования. 3. Художественно-конструкторское предложение. 4. Эскизный художественно-конструкторский проект. 5. Технический художественно-конструкторский проект. Данная формулировка этапов и сейчас актуальна и точно отражает современное представление о процессе дизайн-проектирования, отличие лишь в том, что выражение «художественно-конструкторский проект» заменяется на словосочетание «дизайн-проект».

Перечень смежных сфер человеческой деятельности, помогающих и влияющих на решение задач, которые стоят перед специалистом сферы промышленного дизайна, очень широк: экономика, эргономика, гигиена труда, медицина, история искусств, эстетика, психология восприятия, цветоведение, материаловедение и т.д. Например, для составления четкого и грамотного технического задания необходимо владеть знаниями терминов и определений из сферы, определяемой разрабатываемым продуктом. На этапе дизайн-исследования и дизайн-анализа, специалисту необходимо собрать максимально возможное количество актуальной информации, которая в дальнейшем повлияет на развитие проекта. Для обработки полученных данных и их дальнейшего анализа, необходимо владеть терминологией в области эргономики, медицины, искусства, основ психологии восприятия и гигиены труда. Для наиболее успешной работы над этапом концептуального проектирования дизайнеру необходимо владеть инструментами генерации идей

и их беглой зарисовке посредством скетчинга или поискового моделирования. И наконец, для наиболее эффективной реализации своей идеи на современном этапе развития технологий, дизайнер должен владеть навыками общения с компьютером и специализированными программами 3-D моделирования и визуализации, а также графическими пакетами для создания и верстки необходимых макетов.

В ходе изучения речевых ситуаций, возникающих в процессе деятельности обучающихся (молодых специалистов и профессионалов) был выявлен ряд проблем, негативно влияющих на процесс коммуникации и работы в сфере промышленного дизайна, а именно: 1. Ограничение в участии в международных конкурсах и мероприятиях по причине незнания языка, что приводит к сужению поля потенциальных возможных контактов, заказов и проектов. 2. Студенты зачастую отказываются от реализации своих идей на международных площадках из-за недостаточного владения иностранным языком. 3. Иногда проекты отечественных дизайнеров проигрывают по подаче материала по причине неполного раскрытия идеи, чему мешает так называемый «языковой барьер».

Обозначенные проблемы обуславливают необходимость разработки методики преподаванию языка для специальных целей сферы дизайна. В качестве возможных примеров решения проблем, можно выделить несколько подходов.

Первый подход: программа обучения *Content and Language Integrated Learning*. Данная программа предполагает интеграцию иностранного языка с профильными дисциплинами. Методика направлена на оптимизацию усвоения иностранного языка благодаря непосредственному погружению обучающихся в процесс решения профессиональных задач. В результате обучающийся интенсивнее пополняет свой иностранный словарный запас профессиональной терминологией и овладевает новыми языковыми конструкциями, что позволяет ему в дальнейшем с легкостью работать с иноязычными источниками. [6, с.121]

При всей своей эффективности, данный метод имеет и определенные ограничения. При наличии в группе обучающихся с разным уровнем владения языком существует вероятность недостаточно качественного усвоения материала и возможного увеличения нагрузки. Для решения этой проблемы может быть предложена концепция постепенного погружения студента в его будущую профессиональную языковую среду, посредством мастер-классов или частичного внедрения оригинальных текстов в рамках преподавания курса. Для этого необходимо уже с первого года обучения знакомить студентов с профессиональной терминологией и разбирать тексты на иностранном языке с незначительным объемом таких терминов, тем самым постепенно погружая студента в его будущую профессиональную языковую среду.

Второй подход заключается в активном участии учащихся в конкурсных мероприятиях, конференциях и выставках на иностранном языке. Подготовка к участию в такого рода событиях потребует изучения материалов по специальности на иностранном языке. В результате данная работа будет

представлять собой реализацию задач, стоящих перед молодым специалистом, и позволит овладеть не только письменной, но и устной речью на уровне, обеспечивающем качественное межличностное общение в рамках профессиональной деятельности.

Исследование актуальных проблем, стоящих перед специалистами сферы дизайна, демонстрирует также необходимость систематизации существующих учебных пособий и разработки новых учебно-методических комплексов, которые позволят дизайнерам приобрести навыки анализа смыслового содержания и логико-коммуникативной организации текста, необходимых для полноты понимания получаемой информации. [7] Кроме того, несомненно, востребованной является оптимизация качества преподавания иностранного языка профессионального общения специалистам сферы дизайна, что требует изучения лингводидактики языка для специальных целей сферы дизайна и разработки инновационных методов его преподавания. [8, с. 4]

ЛИТЕРАТУРА

1. Ксензенко О.А. Лингвистические основы рекламной коммуникации. – М.: Издательство МБА, 2011. – 320 с.
2. Алымова А.Е., Сафин Д.Ю. Использование системного подхода в промышленном дизайне // Интернет-журнал «Науковедение». – М.: Издательский центр «Науковедение». – Том: 7, № 6 (31), 2015. – Адрес электронного доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/134TVN615.pdf>.
3. Михеева М.М. Введение в профессию «Промышленный дизайн». – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2013. – 49 с.
4. Москаева А.С., Зенкевич Е.П. Дизайн // Большая советская энциклопедия: [в 30 т.] / гл. ред. Прохоров А.М., 1969–1978. – Том 8, 1972.
5. Соловьев Ю., Аронов В., Григорьев Э., Мунипов В. Методика художественного конструирования. – М: ВНИИТЭ, 1978. – 336 с.
6. Матухин Д.Л. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей // Язык и культура. – Выпуск 2 (14), 2011. – Сс. 121-129.
7. Английский язык для студентов специальности «Дизайн». English for Design Students: учебно-методическое пособие / сост.: Т.И. Сугоняко [и др.]; под общ. ред. Т.И. Сугоняко. – Минск: БГУ, 2010. – 143 с.
8. Алявдина Н.Г., Маргарян Т.Д. Инновационные методики в преподавании английского языка для специальных целей в техническом вузе // Гуманитарный вестник. – Выпуск 7, 2013.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Т.В. КУДИНОВА

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Московский Технологический Университет», г. Москва*

Аннотация. В статье анализируются составляющие иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции в контексте образовательной программы

высшей школы в условиях адаптации учебного плана к федеральным образовательным стандартам третьего поколения.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, ФГОС, образование, высшая школа, социокультурная компетенция

THE FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE AT TECHNOLOGICAL UNIVERSITY

T.V. KUDINOVA

Summary. The article focuses on the issue of formation of professional oriented foreign language communicative competence from the perspective of the competence approach in accordance with the state education standards of the third generation. The author describes in detail and analyses the components of the competence and the ways of their forming.

Keywords: foreign language communicative competence, standards of education programs, high school education, social cultural competence

Развитие международных контактов, вхождение России в европейское социокультурное, экономическое, образовательное пространство, неизбежно повышает требования к подготовке высококвалифицированных специалистов, которые в состоянии решать профессиональные задачи в условиях иноязычного общения [2]. Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения (ФГОС 3, ФГОС 3+, ФГОС 3++) определяют новый, компетентностный подход к содержанию образования, отвечающего новым вызовам эпохи [1]. Этот подход подразумевает, что целью получения образования является не просто накопление студентом отдельных знаний, навыков и умений, а приобретение им различных компетенций, таких, как информационная, коммуникативная, исследовательская, ряд общекультурных компетенций. Все вместе они складываются в общую профессиональную компетенцию. Компетенции являются главными результатами образования, они должны быть сформированы у всех обучающихся, пронизывать все предметы, при этом ключевые компетенции – это не часть учебного плана, они интегрированы в его содержание. Внедрение компетентностного подхода в российское образование связано с общеевропейским и мировым курсом на интеграцию и глобализацию, необходимостью гармонизации архитектуры европейского высшего образования и сменой образовательной парадигмы, в том числе и при помощи административного ресурса [1].

Обновление образования становится в данном контексте важнейшей социальной практики общества, которая отвечает за наследование и воспроизводство культуры, за возвращение самого ценного ресурса процветания страны – компетентного специалиста. Образование является сферой духовного производства, уникальная особенность которого состоит в том, что студент выступает одновременно в двух ипостасях: с одной стороны, психика, сознание и деятельность студента – это предмет труда

преподавателей, с другой – студент активно сотрудничает с преподавателями, развивая свои общие и профессиональные способности, качества личности [2].

Каждый предмет образовательной программы университета вносит свой вклад в формирование общей профессиональной компетенции будущих специалистов. Главной целью изучения иностранного языка как учебной дисциплины неязыкового ВУЗа следует считать формирование иноязычной коммуникативной компетенции, то есть способности и готовности участвовать в иноязычной устной и письменной коммуникативной деятельности [5].

В состав иноязычной коммуникативной компетенции входит несколько компонентов: языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная, учебно-познавательная. Языковая и речевая компоненты составляют лингвистический аспект иностранной коммуникативной компетенции, который в неязыковом вузе делится на два вида: во-первых, общеязыковую иноязычную коммуникативную компетенцию, то есть способность принимать участие в общении в рамках бытовой, учебно-познавательной и социально-культурной сфер, и, во-вторых, иноязычную профессиональную коммуникативную компетенцию, то есть способность участвовать в иноязычной профессиональной коммуникации (в ее формировании главную роль играет иноязычный тезаурус студента).

Лингвистический аспект иноязычной коммуникативной компетенции складывается, во-первых, из лингвистических знаний, а именно, знания лексических единиц (в том числе терминов), грамматических правил, синтаксиса, а также особенностей речевых жанров; во-вторых, из лексико-грамматических языковых и речевых навыков, в том числе, и навыков распознавания и употребления лексических единиц, построение разных типов предложения; в-третьих, речевых навыков и умений во всех видах речевой деятельности (чтении, говорении, аудировании, письме).

Умение перефразирования является компенсаторной компонентой иноязычной коммуникативной компетенции, которое востребовано при переводе. Оно обеспечивает передачу инварианта сообщения в условиях дефицита, незнания или невозможности использования заданных средств его выражения [4]. В иноязычную коммуникативную компетенцию учащегося включается учебно-познавательная компонента, то есть готовность постоянно совершенствоваться в иностранном языке, находить средства и способы тренировать его и за пределами учебной аудитории [3]. В нее входят общеучебные технические умения, как, например, умение пользоваться литературой по специальности и электронными ресурсами в целях нахождения необходимой для специального перевода информации.

Социокультурная компонента иноязычной коммуникативной компетенции включает в себя социолингвистический аспект, то есть способность учитывать контекст, ситуацию общения, и в соответствии с этим выбирать языковые средства из ряда одноуровневых единиц, учитывать свое речевое поведение и собственно социокультурный аспект, то есть знакомство с национально-культурным контекстом, в котором функционирует изучаемый

язык: знание обычаев, социальных стереотипов, правил и норм страны изучаемого языка. Социокультурная компонента иноязычной коммуникативной компетенции формируется в процессе изучения страноведческого материала, которое предусматривает расширение объема знаний о социокультурной специфике страны изучаемого языка, совершенствование умений строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике с учетом профильно-ориентированных ситуаций общения, а также развивать умения адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты, основываясь на сформированной ценностной ориентации [3]. Процесс формирования социокультурной компоненты иноязычной коммуникативной компетенции направлен на предотвращение взаимного непонимания, на взаимное обогащение культур и на обеспечение широкого диалога-сотрудничества. Формирование социокультурной компетенции является длительным процессом, который распределяется по всему курсу изучения иностранного языка.

Важной составляющей иноязычной коммуникативной профессионально-ориентированной компетенции является переводческая компетенция в сфере профессиональной коммуникации. В ее основе лежит предметная тематическая компетенция студента, то есть знание предмета коммуникации, той области, в рамках которой происходит межязыковое общение. Это экстралингвистические специальные знания, информационный запас, необходимый для перевода специального текста, или профессиональный тезаурус учащегося. У студента неязыкового вуза предметная компетенция формируется в ходе изучения основной специальности, а чтение иноязычных текстов по специальности способствует формированию общей профессиональной компетенции выпускника, расширяя его профессиональный тезаурус.

Анализ составляющих иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции показывает, что она формируется последовательно в течении всего процесса обучения студента в высшей школе. Таким образом, дисциплина «Иностранный язык» оказывается логически и содержательно-методологически связанной со всеми дисциплинами профессионального цикла. Формирование иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции является социально значимым, поскольку содействует совершенствованию подготовки и повышению степени социальной адаптации выпускников.

ЛИТЕРАТУРА

- 1) Боккоева Г.Н., Чернов А.В. Проблемы внедрения инноваций в России // Проблемы экономики, организации и управления в России и мире. Материалы VI международной научно-практической конференции. – М., 2014. – С. 23-25.
- 2) Кудинова Т.В. Принцип культуросообразности в контексте образовательных процессов в России конца XX – начала XXI века // Языковой дискурс в социальной практике. Сборник научных трудов международной научно-практической конференции. Тверь, 2017. С. 143-146.
- 3) Курсевич Д.В., Манджиев А.А. Применение некоторых актуальных технологических приёмов формирования социокультурной компетентности в среде технического вуза. //

Фундаментальные проблемы радиоэлектронного приборостроения. 2015. Т. 15. № 1. С. 239-242.

4) Чернова Н.И., Катахова Н.В. Дидактическое обеспечение компетентностно-ориентированной лингвистической подготовки инновационных инженерных кадров в современном университетском кластере // Фундаментальные проблемы радиоэлектронного приборостроения. М., 2016. Т. 16. № 1. С. 279-281.

5) Чернова Н.И., Катахова Н.В. Профессионально-ориентированная культура выпускника вуза как основа формирования инновационного кадрового потенциала государства // Мир образования – образование в мире. М., 2015. № 4. 41-46.

АРГУМЕНТАТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИНТЕНСИВНОСТИ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ДЕБАТАХ

Н.В. КУЛАБУХОВ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга

Аннотация. В статье анализируются аргументативные характеристики интенсивности речевого воздействия в социально-политических дебатах, рассматривается использование языковых средств выражения интенсивности в Тезисах и Доводах, что увеличивает речевое воздействие аргументации.

Ключевые слова: речевое воздействие, интенсивность, аргументация, социально-политические дебаты.

ARGUMENTATIVE CHARACTERISTICS OF THE INTENSITY OF SPEECH INFLUENCE IN SOCIO-POLITICAL DEBATES

N.V. KULABUKHOV

Summary. In the article argumentative characteristics of the intensity of speech influence in socio-political debates are analyzed. The article regards the use of language means of intensity in Claims and Data that increases the speech influence of argumentation.

Key words: speech influence, intensity, argumentation, socio-political debates.

Целью настоящей статьи является выявление аргументативных характеристик интенсивности речевого воздействия в социально-политических дебатах. Под речевым воздействием понимается воздействие человека на другого человека или группу лиц при помощи речи и сопровождающих речь невербальных средств для достижения поставленной говорящим цели [3, с. 45]. Интенсивность понимается как функционально-семантическая категория, которая выступает в качестве меры речевого воздействия и обладает собственной системой средств выражения.

Различается интенсивность языковая и речевая. Языковая интенсивность реализуется с помощью языковых средств – семантико-синтаксических, лексических, морфологических и т.п. Речевая интенсивность реализуется с

помощью речевых средств, связанных с конкретными дискурсивными условиями общения.

При сопоставлении материала по языковым средствам выражения интенсивности, изученным в наиболее значимых подходах – С.Е. Родионовой [2] и И.И. Туранским [5], – установлено, что представленные указанными авторами классификации языковых средств выражения интенсивности затрагивают разные аспекты, но в целом не противоречат друг другу. Поэтому представляется актуальным дать классификацию языковых средств выражения интенсивности, обобщив классификации С.Е. Родионовой и И.И. Туранского.

В результате обобщения можно считать, что к языковым средствам выражения интенсивности относятся: 1) существительные, прилагательные и глаголы интенсифицирующего содержания, наречия-интенсивы, кванторные слова, компаративные фразеологические единицы (лексические средства); 2) превосходная степень прилагательных и эмфатический усилитель *do* в английском языке (морфологические средства); 3) аффиксация и словосложение (словообразовательные средства); 4) повторы, восклицательные предложения, особые синтаксические конструкции, сравнительные обороты (синтаксические средства); 5) удлиненное произношение ударного звука (многократное написание букв в письменном виде); выделение курсивом; написание заглавными буквами; использование дефиса, разбивающего слово или предложение на части (графические средства).

Социально-политические дебаты (СПД) – жанр социально-политического дискурса, целью которого является обсуждение социально-бытовых вопросов посредством аргументированных высказываний, ограниченных рамками определенного контекста. Характерной особенностью СПД является речевоздействующая функция, которая помогает их участникам раскрыть свою сущность посредством *речевых стратегий*, используемых для того, чтобы убедить адресата в своей правоте.

Стратегии в дебатах выражаются аргументативно. Кроме того, речевоздействие может достигаться не только с помощью интенсивных лексико-грамматических средств, но и с помощью аргументативных структур, не содержащих интенсивов. В калужской лингвоаргументологической школе аргумент понимается как Аргументативный Ход (АХ), максимальная единица аргументации, единица макроуровня. Само применение выстраивания Аргументативного Хода в определенную структуру создает коммуникативный речевоздействующий эффект. Аргументативный Ход имеет формальный показатель (абзац) и состоит из нескольких Аргументативных Шагов – минимальных (основных) единиц аргументации, единиц микроуровня. Аргументативный Шаг (АШ) состоит из высказываний, выполняющих важнейшие аргументативные функции [1, с. 21]. С. Тулмин выделил следующие аргументативные функции [7]: Тезис (Standpoint, Claim, Point of view), Данные (Data), Основание (Warrant), Свидетельство (Backing), Ограничитель (Qualifier), Оговорка (Rebuttal). Данные функции также рассматривались и другими авторами [1; 6]. С точки зрения значимости,

основными (аргументообразующими) функциями можно считать Тезис, Данные и Основание, а остальные – второстепенными [1, с. 18-21]. Типичный Аргументативный Шаг состоит из Тезиса и Данных.

Тезис – это положение, которое мы хотим, чтобы реципиент принял, но которое заведомо подвергается сомнению со стороны реципиента. Тезис поддерживается всей релевантной информацией в аргументе [1, с. 21]. Р. Крейбл выделяет следующие типы Тезисов: декларативные, модальные, классификационные и оценочные. Декларативные Тезисы утверждают, что нечто имеет, имело или будет иметь место, т.е. содержат информацию фактуального характера. Модальные Тезисы заявляют о том, что должно было произойти, но не произошло или должно произойти в будущем. Классификационные Тезисы относят информацию к классу или группе, связаны с дефиниционной и категориальной деятельностью. Оценочные Тезисы передают оценку качества, стоимости и ориентированы либо на самостоятельную оценку факта, либо на поддержку уже имеющейся оценки, сделанной другими [6, с. 132-133].

Данные – это информация, которая заранее приемлема или очевидна для реципиента. Она служит отправной точкой для вывода Тезиса [1, с. 21]. Р. Крейбл выделяет три группы Данных: ситуации (спонтанные, запланированные, гипотетические); сообщения о ситуациях (сообщения о спонтанных и запланированных событиях); выражения мнений (мнения личные и сообщенные) [6, с. 134-135].

Основание – это мысль, служащая «мостиком» от Данных к Тезису. Основание показывает, как нечто уже очевидное помогает сделать Тезис более приемлемым для реципиента.

Свидетельство – это информация, выражающая детали основания, это фактуальное подтверждение основания, например, в форме цитаты.

Ограничитель – это информация, обозначающая степень уверенности продуцента в истинности тезиса.

Оговорка – это приводимые пропонентом языковые выражения об условиях, которые противоречат Тезису, или задание условий, в которых Тезис действует, например: *до тех пор пока, если не, в данных условиях*. Экспликация таких условий позволяет избавиться от возможных замечаний оппонента, касающихся сферы действия Тезиса [1, с. 21].

При этом Аргументативные Шаги можно рассматривать как приёмы, а Аргументативные Ходы – как аргументативные тактики.

Анализ аргументативных характеристик интенсивности речевого воздействия проводится на материале русскоязычных дебатов кандидатов на пост мэра г. Москвы от 16.08.2013 [4] и англоязычных дебатов лидеров оппозиционных партий Великобритании от 16.04.2015 [8].

Выбор материала диктуется соображением о сходстве коммуникативной ситуации и предметной области обсуждения, а также приблизительно одинаковым временным срезом проведения дебатов.

С помощью аргументативного подхода рассматривается аргументативная структура реплики адресанта, которая обладает интенсифицирующим потенциалом. Аргументативно реплика-микротекст представляет собой Аргументативный Ход (АХ). АШ представляют собой приёмы реализации коммуникативных тактик. При этом устанавливается, в каком Шаге-компоненте Хода и в каком типе аргумента употребляется то или иное языковое средство выражения интенсивности, употребляется ли оно в Тезисе или в Доводе. Для этого производится схематизация аргумента. Тогда становится видно, что речевоздействие / убедительность аргументации достигается не только аргументативными средствами, но и интенсивами. При анализе используется система аргументативных функций из [6].

Также необходимо определить, совпадают ли АХ с тактиками или конкретная тактика охватывает несколько АХ. Основания как показатель связи между Данными и Тезисом во всех аргументах выражены имплицитно, поэтому специально не исследовались – в них нет манифестантов интенсивности.

1. Тезисы аргументов.

*Сергей Митрохин: (1)...В сфере ЖКХ сегодня нужно элементарное наведение порядка. (2) Нужно обеспечить прозрачность тарифов монополий, в первую очередь тех, которые только что приватизировали: МОЭК, Водоканал. (3) Посмотрите, если взять длительный период времени, то рост тарифов опережает инфляцию в 10 и более раз. (4) Значит, эти конторы являются **мошенническими**. (5а) Они нас **обдирают**, (5б) они закладывают такие расценки, которые не соответствуют реальной себестоимости их услуг.*

*(6) Поэтому первое, что я сделаю, – я проведу аудит всех этих контор и добьюсь освобождения их руководителей, отдам их под суд, тех, которые проворовались. (7) Я обеспечу ревизию тарифов и обеспечу **полную** прозрачность. (8) Они будут публиковать всю информацию на официальных сайтах в интернете. (9) Тогда тарифы можно будет снижать.*

Аргумент Сергея Митрохина представляет собой АХ, состоящий из двух элементарных АШ (АШ-1, АШ-2), трех дивергентных Супер-Шагов (Супер-Шаговд) (С-АШд-3, С-АШд-4, С-АШд-6) и одного конвергентного Супер-Шага (Супер-Шагак) (С-АШк-5). В С-АШд-3 декларативный Тезис (6) и Данные (7), трансформировавшиеся в декларативный Тезис, обосновываются Данными (4). В С-АШд-4 модальный Тезис (1), модальный Тезис (2), а также Данные (4), трансформировавшиеся в декларативный Тезис, обосновываются Данными (3). В С-АШк-5 Данные (4) трансформируются в декларативный Тезис, который обосновывается Данными (3) и (5а). В С-АШд-6 Данные (3) и Данные (5а) трансформируются в декларативные Тезисы, которые обосновываются Данными (5б).

$$\text{Т}_м. \quad \text{Арг.}[(8)\text{Д}_{с/с}(=\text{Т}_{\text{декл.}}) + ((7)\text{Д}_{с/с}(=\text{Т}_{\text{декл.}}) + (6)\text{Т}_{\text{декл.}}) + ((4)\text{Д}_{с/с}(=\text{Т}_{\text{декл.}}) + (1)\text{Т}_м. + (2)\text{Т}_м.) + ((3)\text{Д}_{с/с}(=\text{Т}_{\text{декл.}}) + (5а)\text{Д}_{с/с}(=\text{Т}_{\text{декл.}})) + (5б)\text{Д}_{с/с}]$$

Данный АХ совпадает с тактиками обвинения и речевого моделирования имиджа, реализуемыми в представленном аргументе. Организация АШ в Супер-Шаг_к и Супер-Шаг_д увеличивает интенсивность речевоздействия. Кванторное слово *полную* использовано С. Митрохиным в Супер-Шаг_д-3 в декларативном Тезисе (7), интенсифицирующее прилагательное *мошенническими* – в Супер-Шаг_д-4 в декларативном Тезисе (4), интенсифицирующий глагол *обдирают* – в Супер-Шаг_д-6 в декларативном Тезисе (5а), что также усиливает речевоздействие / убедительность аргументации.

*Natalie Bennett: (1) ...The fact is private landlords last year got £9.3 billion from housing benefit, and 38% of people living in private rental accommodation, that rent is being paid in part or full by housing benefit. (2) We've got a **huge** problem that houses have become primarily financial assets and only secondarily places for people to live. (3) That's why the Green party wants to build 500,000 homes for social rent, **genuinely** affordable homes over the course of this Parliament, maybe one of them could be yours. (4) We also want to put a cap on private landlords raising the rent, five year security of tenure, a cap that your rent goes up by no more than inflation. (5) We really need to turn this around and turn homes into somewhere that are secure and affordable that you're not six months and you are thrown out and you have to look for a new place and have a whole huge new deposit to pay.*

Аргумент Н. Беннет – это АХ, состоящий из одного Супер-Шаг_д, одного Супер-Шаг_к и одного элементарного АШ (С-АШ_д-1, С-АШ_к-2, АШ-3). В С-АШ_д-1 декларативные Тезисы (3) и (4) обосновываются Данными (2). В АШ-3 Данные (2) трансформируются в декларативный Тезис, который обосновывается Данными (1).

$$((3)T_{\text{декл.}} + (4)T_{\text{декл.}}) \text{ Арг.}[((2)D_{\text{с/с}}(=T_{\text{декл.}}) + (5)D_{\text{в/м}}) + (1)D_{\text{с/с}}]$$

Данный АХ совпадает с тактиками обвинения и речевого моделирования имиджа, реализуемыми в указанном аргументе. Организация АШ-1и АШ-2 в Супер-Шаг_д и Супер-Шаг_к увеличивает интенсивность речевоздействия. Интенсифицирующее прилагательное *huge* употребляется Н. Беннет в АШ-3 в декларативном Тезисе (2), а наречие-интенсив *genuinely* – в АШ-1 в декларативном Тезисе (3), что усиливает речевоздействие / убедительность аргументации.

В анализируемых дебатах также обнаружены случаи использования средств интенсивности в оценочных и модальных Тезисах: *с этим **чрезвычайно** сложная ситуация; I think we are in a **dangerously** unstable world; ...which, as I say, would be **deeply** damaging for our public services.*

2. Доводы аргументов.

*Иван Мельников: (1а) Начну с того, что нынешним московским чиновникам выгодно иметь **миллионы** нелегальных мигрантов как дешевую рабочую силу (1б) и из этого качать **баснословную** прибыль. (2) Я хочу сказать, что наша фракция уже внесла законопроект, в соответствии с которым, первое: за привлечение мигрантов работодателям придется платить в социальные фонды намного больше отчислений, чем за привлечение граждан*

Российской Федерации. (3) И второе: внесем законопроект об обязательном введении рабочей визы для всех мигрантов, которые привлекаются на рабочие места.

Аргумент И. Мельникова является АХ, состоящим из Супер-Шага_д и элементарного АШ (С-АШ_д-1, АШ-2). В С-АШ_д-1 Тезисы (2) и (3) обосновываются Данными «сообщением о ситуации» (1а). В АШ-2 Данные (1а) трансформируются в Тезис, который обосновывается Данными «сообщением о ситуации» (1б).

$$((2)T_{\text{декл.}} + (3)T_{\text{декл.}}) \text{ Арг.}[(1a)D_{\text{с/с}}(=T_{\text{декл.}}) + (1b)D_{\text{с/с}}]$$

Данный АХ совпадает с тактиками обвинения и речевого моделирования имиджа, реализуемыми в представленном аргументе. Организация АШ-1 в Супер-Шаг_д увеличивает интенсивность речевоздействия. Кванторное слово *миллионы* и интенсифицирующее прилагательное *баснословную* использованы И. Мельниковым в С-АШ_д-1 в Доводе (1а) и в АШ-2 в Доводе (1б), соответственно, в виде Данных-сообщений о ситуации.

*Ed Miliband: (1) ...in England under this government we are building fewer homes than at any time since the 1920s. That's got to change. (2a) Because I meet so many people around this country who say they **just can't afford** to get on the housing ladder, they can't afford to rent, and it is a **massive, massive** problem, (2б) so we've got to have more social housing, we got to have more private housing to buy, we've got to reform the way the private rental market works in housing as well. (3) And that is what our plan does, a plan to build 200,000 homes per year by 2020, to make housing the top priority for new capital investment, and to do something that hasn't been done in this country for a very long time, to stand up to the large developers who are actually stopping housing being built. (4) So we'll give councils 'use it or lose it' powers to say either let developers build on the land or councils can buy that land off them and actually make sure that housing is built. (5) So it is a plan to build homes for people right across England.*

Аргумент Э. Милибанда – это АХ, состоящий из трех элементарных АШ и одного Супер-Шага_д (АШ-1, АШ-2, АШ-3, С-АШ_д-4). В С-АШ_д-4 Тезис (1) и Данные (2б) трансформируются в Тезис, который обосновывается Данными «сообщением о ситуации» (2а).

$$(5)T_{\text{декл.}} \text{ Арг.}[(4)D_{\text{с}}(=T_{\text{декл.}}) + (3)D_{\text{с}}(=T_{\text{декл.}}) + ((2б)D_{\text{в/м}}(=T_{\text{м.}}) + (1)T_{\text{декл.}}) + (2а)D_{\text{с/с}}]$$

Данный АХ совпадает с тактиками обвинения и речевого моделирования имиджа, реализуемыми в указанном аргументе. Организация АШ как приёма реализации указанных тактик в Супер-Шаг_д повышает интенсивность речевоздействия. Наречие-интенсив *just*, повтор фразы *they can't afford* и повтор интенсифицирующего прилагательного *massive* употребляются Э. Милибандом в Супер-Шаг_д-4 в Доводе (2а) в виде Данных-сообщения о ситуации.

Также обнаружены случаи использования средств выражения интенсивности в Данных-выражении мнения.

В целом, в анализируемых дебатах обнаружен 21 случай использования средств выражения интенсивности в Тезисах (декларативных, оценочных и модальных) и 33 случая – в Доводах (Данных-сообщении о ситуации и Данные-выражении мнения).

Таким образом, с точки зрения аргументативно-функционального наполнения дебатов, средства выражения интенсивности используются в основном в прямых Доводах, что увеличивает аргументативную силу обоснования Тезиса, отчего возрастает убедительность аргументации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильев Л.Г. Лингвистические аспекты понимания [Диссертация] – Калуга: Калужский гос. пед. ун-т, 1999. – 251 с.
2. Родионова С.Е. Семантика интенсивности и ее выражение в современном русском языке // Бондарко А. В. (ред.) Проблемы функциональной грамматики. Полевые структуры. – С-Пб: Наука, 2005. – С. 150-166.
3. Стернин И.А. Основы речевого воздействия [Учебное издание] – Воронеж: Истоки, 2012. – 178 с.
4. Третий раунд дебатов кандидатов на пост мэра Москвы (полная версия) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.m24.ru/articles/23724>
5. Туранский И.И. Средства интенсификации высказывания в английском языке [Учебное пособие к спецкурсу для студентов педагогических институтов и факультетов иностранных языков] – Куйбышев: Куйбышевский гос. пед. ин-т, 1987. – 78 с.
6. Crable R. E. Argumentation as Communication: Reasoning with Receivers. – Columbus (Ohio): A. Bell and Howell Company, 1976. – 276 p.
7. Toulmin S. The Uses of Argument. – London, Cambridge: Cambridge University Press, 1958. – 415 p.
8. Transcript of BBC 1, Opposition Parties Election Debate [Электронный ресурс] URL: <http://news-watch.co.uk/wp-content/uploads/2015/04/Transcript-of-BBC1-Opposition-Parties-Election-Debate.pdf>

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ю.В. ЛАТОЩЕНКО, О.Д. БЕЛЕЦКАЯ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тверской государственный университет», г. Тверь.

Аннотация. В данной статье осуществляется попытка систематизации и анализа современных технологий в инклюзивном образовании, направленных на овладение иностранным языком. Главная цель показать их многообразие и особенности применения.

Ключевые слова: иностранный язык, коммуникация, педагогические технологии, инклюзивное образование, инклюзивная практика, системно-деятельностный подход.

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF INKLUSIVE EDUCATION BY FOREIGN LANGUAGE TEACHING

YU.V. LATOSHCHENKO, O.D. BELETSKAYA

Summary. In the following article we make an attempt to systematize and analyze modern pedagogical technologies of inclusive education by foreign language teaching. The main aim of the work is to show their variety.

Key words: foreign language, communication, pedagogical technologies, inclusive education, inclusive practice, system-activity approach.

В последние годы особое внимание как профессионально-педагогического сообщества, так и институтов гражданского общества обращено к проблеме инклюзивного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе общего и профессионального образования. Совместное обучение в вузе здоровых учащихся и учащихся с ограничениями физического развития, или инклюзивное образование – одна из форм активной интеграции студентов с ограниченными физическими возможностями в общество. Инклюзия как способ организации обучения детей и молодежи с ОВЗ признана всем мировым сообществом наиболее гуманной, поэтому стала одной из ведущих стратегий в российской образовательной политике.

Инклюзивное обучение признано мировым сообществом наиболее гуманным [1, с.33]. Инклюзивное образование является для молодого человека с ОВЗ наилучшей формой установления оптимальных интеракций с окружающими людьми, так как совместное обучение позволяет улучшить качественную сторону ежедневных коммуникативных актов [2, с.200]. Именно это направление стало одним из главных в российской образовательной политике на всех ступенях образовательного процесса, включая высшую школу. Непосредственным толчком постановки задачи развития инклюзивного образования в России стало присоединение к Конвенции ООН о правах инвалидов [4].

В настоящее время как образование, так и место в обществе человека с ограниченными возможностями здоровья отражает термин инклюзия – «включение», под которым подразумевается необходимость адаптации обучения к потребностям обучающегося. Главным отличием процесса инклюзии от интеграции состоит в том, что интеграция является образовательной технологией, а инклюзия – технологией социокультурной [3].

Инклюзивная практика, особенно на этапе становления, предъявляет повышенные требования ко всем участникам образовательного процесса. От студентов с ограниченными возможностями здоровья она требует интеллектуальной и психологической мобилизации, от условно здоровых студентов – толерантности, понимания, готовности оказывать помощь. Даже в странах, где инклюзивная практика в вузе имеет продолжительную историю, нередко возникают затруднения у преподавателей, работающих в группах, где есть студенты с ОВЗ [5, с. 165]. Под технологиями инклюзивного образования нами понимаются те, которые создают благоприятные условия для качественного, профессионального и доступного для всех студентов образования.

При обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья иностранному языку нужно опираться на системно-деятельностный подход, включая в процесс коррекции современные образовательные технологии:

— **объяснительно–иллюстративные технологии** применяются часто в урочной системе. Результатом их применения является экономия времени, сохранение сил преподавателя и студентов, облегчение понимания сложных знаний.

— **игровые технологии** осуществляются средствами разумной организации разносторонней игровой деятельности, доступной каждому студенту, с учетом психофизических возможностей, путем осуществления специальных игровых программ, имеющих специализированный характер.

— **лично-ориентированные технологии** направлены на организацию учебно-воспитательного процесса с учетом индивидуальных особенностей, возможностей и способностей студентов. Применение данной технологии позволяет формировать адаптивные, социально-активные черты студентов, чувства взаимопонимания, сотрудничества, уверенности в себе, ответственности за свой выбор.

— **инновационные технологии** позволяют обучающимся с ограниченными возможностями здоровья активно использовать на занятиях по иностранному языку компьютерные приложения, что делает учебный процесс более увлекательным и доступным:

- компьютерные игры как средство педагогической коммуникации для реализации индивидуализированного обучения;
- использование мультимедиа презентаций на занятиях;
- тестовые технологии (презентации);
- аудиовизуальные технологии;
- компьютерные тренажеры.

Достоинствами компьютерных технологий являются: индивидуализация учебного процесса, активизация самостоятельной работы студентов, развитие навыков самоконтроля, развитие познавательной деятельности, особенно процессов мышления.

• **технологии дифференциации и индивидуализации обучения**

Дифференциация обучения – это создание условий для обучения студентов, имеющих различные способности, путем организации учащихся в однородные (гомогенные) группы.

Применение данной технологии имеет следующие преимущества:

- исключается уравниловка и усреднение студентов;
- повышается уровень мотивации обучения в сильных группах;
- в группе, где собраны студенты с равными способностями, легче учиться;
- создаются щадящие условия для слабых студентов;
- у преподавателя появляется возможность помогать слабому студенту и уделять внимание сильному;
- отсутствие в группе отстающих позволяет не снижать общий уровень преподавания;
- повышается уровень Я-концепции студента: сильные утверждают в своих способностях, слабые получают возможность испытать учебный успех, избавиться от комплекса неполноценности.

Индивидуальный подход – это принцип педагогики, согласно которому в процессе учебно-воспитательной работы с группой педагог взаимодействует с отдельными обучающимися по индивидуальной модели, учитывая их личностные особенности.

Индивидуальный подход осуществляется в той или иной мере во всех существующих технологиях.

- **коррекционно-развивающие технологии** содержат в себе сочетание инновационных технологий с традиционными методами и формами обучения, что дает новый эффект в совершенствовании учебного процесса, а, следовательно, сама учебная деятельность студентов, их знания приобретают новые качества, при этом необходима постоянная востребованность приобретенных навыков.

В педагогической практике любая технология с коррекционной направленностью становится одной из ведущих, только надо знать, где её можно рациональнее применить. Необходимо осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход к студентам и предотвращать наступление утомления. В процессе обучения следует использовать те методы, с помощью которых можно максимально активизировать познавательную деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Твардовская А.А. К вопросу о подготовке специалистов – дефектологов к работе в условиях образовательной инклюзии // Сб. научных трудов Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика», 5 марта 2013 / под ред. А.И. Ахметзяновой. – Казань: Отечество, 2013. – Вып. 7. – С. 33–38.
2. Твардовская А.А. К вопросу о развитии инклюзивного образования в республике Татарстан // Материалы Международного образовательного форума «Международный диалог: инклюзия через всю жизнь», 28–29 ноября 2013 г., Ростов-на-Дону. – М.: Вузовская книга, 2013. – С. 200–203.
3. Тихомирова Л.Ф. Трудности реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и пути их преодоления // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 2. – Том II (Психолого- педагогические науки). – URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2013_2pp/21.pdf.
4. Федеральный закон «О ратификации Конвенции ООН о правах инвалидов» 25.04.2012 г. – URL: <http://www.komitet8.km.duma.gov.ru/site.xp/051057051.html>
5. Brandon T., Charlton J. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice // International Journal of Inclusive Education. – 2011. – Vol. 15. – № 1. – P. 165–178.

ДВА ВЗГЛЯДА НА ИДИОМАТИКУ В РУССКОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Е.П. МАКСИМОВА

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тверской государственный университет», г. Тверь

Аннотация. В статье анализируются два подхода к изучению идиоматических единиц языка, сложившихся в русской лингвистике.

Ключевые слова: *идиоматика, идиоматическая единица языка, фразеология.*

TWO APPROACHES TO THE STUDY OF IDIOMS IN RUSSIAN LINGUISTICS

E. P. MAKSIMOVA

Summary. The article analyses two approaches to the study of idioms existing in Russian linguistics.

Key words: study of idioms, idiomatic unit of the language, phraseology.

К идиоматическим относятся такие единицы языка, значение которых не выводится из суммы значений составляющих их частей. В современной лингвистике к ним причисляют фразеологизмы, синтаксические и словообразовательные идиомы. Наиболее разработанной и в теоретическом, и в лексикографическом отношении является фразеология. При этом, «универсальная теория языковой идиоматики, трактующая все виды идиоматичных языковых единиц в единой системе категорий, пока не создана» [9, с.10].

Пока фразеология не существовала как отдельная лингвистическая дисциплина, исследование идиоматичных единиц носило фрагментарный и несистематический характер. Лингвисты отмечали наличие таких единиц и рассматривали их в связи с целями своего исследования. К примеру, В.К. Поржезинский рассматривает идиоматические выражения в разделе «Изменение значения слова» наряду с такими явлениями, как развитие новых переносных значений, переход самостоятельных слов в разряд служебных. Он пишет: «Среди тех явлений, которые мы называем изменением значения слова, мы должны выделить в особую категорию случаи, представляющие ту особенность, что данное изменение значения принадлежит слову лишь в составе определенного словосочетания. Ср. такие сочетания, как проводить время, день, праздники и т.д. (проводить в соединении со словом, обозначающим время вообще или определенный его промежуток); быть, лежать под руками (но не ходить под руками и т.д.); сидеть без дела, без работы и т.д.» [8, с. 147]. А.А. Шахматов в своем «Синтаксисе русского языка» относит идиоматичные единицы к особому типу словосочетаний: «Неразложимыми словосочетаниями называем такие словосочетания, которые

состоят из двух или нескольких слов, представляющих одно грамматическое целое, но являющихся в такой форме, которая исключает возможность признать их взаимную зависимость и не дает также возможности признать которое-нибудь из них самостоятельным членом предложения» [10, с. 418].

После выхода программных статей В.В. Виноградова ([4] и [5]) формируется господствующий до сих пор взгляд на идиоматику языка только как на фразеологию. В.В. Виноградов основывается на идее Ш. Балли о том, что «словосочетания могут представлять разную степень спаянности в пределах между двумя крайними случаями» [3, с. 89]. Имеются в виду словосочетания, которые распадаются сразу же после создания, и слова получают полную свободу образовывать новые комбинации, и сочетания, где слова полностью теряют свою независимость и имеют данное значение только в этом словосочетании. При этом он отмечает, что «Нельзя не заметить, что замечания Балли и Сеше о типах устойчивых, связанных сочетаний слов общи и не всегда достаточно определены. Необходимо пристальнее взглянуть в структуру фразеологических групп современного русского языка, более четко разграничить их основные типы и определить их семантические основы» [4, с. 145]. Он использует в качестве основных критериев своей классификации мотивированность vs. немотивированность значения фразеологизма и целостность vs. нецелостность значения. На этом основании он выделяет среди фразеологических единиц сращения, единства и сочетания: «основным признаком сращения является его семантическая неделимость, абсолютная невыводимость значения целого из компонентов» [4, с. 147]; «во фразеологическом единстве слова подчинены единству общего образа или единству реального значения» [4, с. 155]; «бывают устойчивые фразеологические группы, в которых значения слов-компонентов обособляются гораздо более четко и резко, однако остаются несвободными» [4, с. 157].

Другая, гораздо менее известная, теория идиоматики была предложена в работах И.Е. Аничкова. Также И.Е. Аничков впервые вводит в систему лингвистической терминологии термин «идиоматика». «До этого времени существительного «идиоматика» в русском языке не существовало, как его нет до сих пор в ряде европейских языков, например, судя по словарям, в английском и французском» [7, с. 137].

И.Е. Аничков пишет, что «старое определение идиоматизмов как выражений, свойственных одному языку и непереводимых буквально на другие языки, вне всяких сомнений, неудовлетворительно» [1, с. 141]. Основой его собственной теории идиоматики служат следующие рассуждения: «Каждое слово в каждом языке в определенный момент его развития входит в ограниченное количество более или менее устойчивых сочетаний слов, и в каждом языке в определенный момент обращается ограниченное число сочетаний», «...общее число этих застывших или устойчивых сочетаний для каждого языка относительно невелико. В то же время любая фраза, произнесенная или взятая из любого текста, полностью из них состоит», «такие выражения или сочетания я называю... идиоматизмами» [1, с. 141]. И.Е.

Аничков относит к идиоматизмам самые разнообразные виды сочетаний. Во-первых, это сочетания типа: *следить за, справиться с, надеяться на, смеяться над, прыгнуть с; ответственность за, недоверие к, намек на, преимущество над, при свете; похожий на, сводущий в, знакомый с, равнодушный к* и т.п. В современной терминологии такие сочетания можно назвать компонентами синтаксической модели управления глагола, существительного, прилагательного. Причем именно такие компоненты, которые в наименьшей степени имеют чисто семантическое или синтаксическое объяснение. То есть поднимается проблема соотношения правил семантической и синтаксической комбинаторики и еще неких специфических правил конкретного языка, которые указывают, что нужно употреблять именно выражения *en liberté, at liberty, на свободе*, а не *sur liberté, в свободе* т.п. Кстати, В.В. Виноградов, оппонентом которого являлся И.Е. Аничков, вовсе не отрицал этого явления в языке. Он писал: «В самом деле, большая часть слов и значений слов ограничены в своих связях внутренними, семантическими отношениями самой языковой системы. Эти лексические значения могут проявляться лишь в связи с строго определенным кругом понятий и их словесных обозначений. При этом для такого ограничения как будто нет оснований в логической или вещной природе самих обозначаемых предметов, действий и явлений. Эти ограничения создаются присущими данному языку законами связи словесных значений» [4, с. 158].

Данная проблематика стала рассматриваться в отечественной лингвистике только несколько десятилетий спустя. В исследовании М.М. Копыленко и З.Д. Поповой отмечается, что «такой анализ лексемы, за основу которого принята ее сочетаемость, позволяет, на наш взгляд, получить верную картину семантического содержания лексемы и иерархического соотношения ее семем» и «утверждение о независимости значения слова от сочетаемости, с нашей точки зрения, является принципиально неверным» [6, с. 49].

Во-вторых, объектом рассмотрения идиоматики являются устойчивые выражения: *упасть в обморок; залиться слезами; покатываться со смеху; глуп, как пробка; бояться, как огня; спать, как убитый* и т.п. и поговорки. И.Е. Аничков полагает, что «Пословица — самая краткая литературная форма; она непосредственно предшествует басне. Но, в то же время, она переходит из сферы литературы в сферу языка и там обращается. Она становится лингвистическим фактом» [1, с. 141]. Таким образом, «идиоматика любого языка по необходимости представляет собой очень сложную картину» [1, с. 144].

Изучать идиоматические свойства языка, по И.Е. Аничкову, должна особая лингвистическая дисциплина — идиоматика. Он предлагает «иерархически упорядоченную номенклатуру лингвистических наук с неизменным порядком: фонетика — морфология — синтаксис — идиоматика — семантика» [2, с. 106].

Очень интересны рассуждения И.Е. Аничкова о соотношении идиоматики, семантики и синтаксиса. Идиоматикой он называет науку о

сочетаниях слов, а синтаксисом науку о сочетаниях форм слов. «С точки зрения синтаксиса, *en liberté* «на свободе» идентично *en fuite* «в бегстве», *en prison* «в тюрьме»; *une montre avance* «часы продвигаются» не отличается от *une montre marche* «часы шагают» или даже от *une montre pense, écoute, pleure* «часы думают, слушают, плачут». Эти последние сочетания, хотя и лишены смысла, не являют собой никаких нарушений синтаксиса» [1, с. 140]. Ю.Д. Апресян отмечает, что в данном отрывке представлена основная идея того, что через 30 лет Н. Хомский назовет «автономным синтаксисом». «От синтаксически правильного предложения не требуется, чтобы в нем были выполнены еще и семантические согласования. Предложение *Бесцветные зеленые идеи яростно спят* бессмысленно, однако грамматически безупречно» [2, с. 115].

В идиоматике И.Е. Аничков видит фундамент семантики. Многозначные слова и идиоматизмы — это центры изучения семантики. «Таким образом, семантика предполагает идиоматику. Она может быть разработана только тогда, когда будет описана идиоматика», «только наблюдения над чисто языковыми фактами могут создать основу для семантики», «идиоматика, или изучение сочетаний слов, могла бы стать полной и закрытой системой таких наблюдений» [1, с. 146].

Современное понимание идиоматики как лингвистической дисциплины, изучающей идиоматические единицы всех уровней, шире, чем только фразеология, и не совпадает с тем, как трактовал идиоматику И.Е. Аничков, заложивший основы изучения сочетаемостных характеристик лексики, что оказалось необычайно важным как для теоретической лингвистики, так и для лексикографической практики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аничков И.Е. Идиоматика и семантика (Заметки, представленные А. Мейе, 1927) [Статья] // ВЯ, 1992, № 5. М.: Наука. С. 140-150.
2. Апресян Ю.Д. О работах И.Е. Аничкова по идиоматике [Статья] // ВЯ, 1989, № 6. М.: Наука. С. 104-119.
3. Балли Ш. Французская стилистика – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 392 с.
4. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Виноградов В.В. Избр. труды. Лексикология и лексикография. М.: Наука, 1977. – С. 140-161.
5. Виноградов В.В. Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины // Виноградов В.В. Избр. труды. Лексикология и лексикография. М.: Наука, 1977. – С. 118-139.
6. Копыленко М.М., Попова З.Д. Очерки по общей фразеологии [Монография] – Воронеж, Изд-во Воронежского университета, 1978. – 144 с.
7. Недялков В.П. История первой лингвистической работы И.Е. Аничкова [Статья] // ВЯ, 1992, № 5. М.: Наука. С. 136-140.
8. Поржезинский В.К. Введение в языковедение. Изд. 3-е [Учебник] – М.: Типолитография т-ва И.В. Кушнерев, 1913. – 209 с.
9. Савицкий В.М. Основы общей теории идиоматики [Монография] – М.: Гнозис, 2006. – 208 с.
10. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. 3-е изд., М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 624 с.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВЕРБАЛЬНО-ТАКТИЛЬНЫХ РЕГУЛЯТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ В АНГЛИЙСКОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРАКЦИИ

Е.В. МАЛЫШЕВА

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тверская государственная сельскохозяйственная академия», г. Тверь

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации системы вербально-тактильных регулятивных действий в английском диалоге. Автор приходит к выводу, что выбирая определенный тип вербально-тактильного взаимодействия в заданном тематическом пространстве английского диалога и корректируя такое взаимодействие посредством ввода необходимых вербально-тактильных регулятивных действий, собеседники осуществляют планирование, организацию, контроль и координацию регулятивной деятельности в зависимости от условий протекания данного взаимодействия.

Ключевые слова: диалог, вербально-тактильное действие, интеракция, регулятивное действие, собеседники.

PECULIARITIES OF ORGANIZATION OF SYSTEM OF VERBAL-TACTILE REGULATIVE ACTIONS IN ENGLISH DIALOGUE INTERACTION

E.V. MALYSHEVA

Summary. The article deals with the peculiarities of organization of system of verbal-tactile regulative actions in English dialogue. The author concludes that choosing a certain type of verbal-tactile interaction in a given thematic space of English dialogue and adjusting such interaction by introducing the necessary verbal-tactile regulative actions, the interlocutors plan, organize and coordinate the regulative activity depending on the conditions of the interaction.

Keywords: dialogue, verbal-tactile action, interaction, regulative action, interlocutors.

Процесс общения как форма коммуникативно-социального взаимодействия, осуществляемая между людьми в ходе совместной деятельности с целью установления контакта, проявляющегося не только во взаимной координации, взаимопонимании, но и в организации, формировании и осуществлении контроля за процессом английской диалогической интеракции со стороны двух противоположных сторон – инициатора и адресата вербально-тактильного взаимодействия, представляет собой сложный и многогранный процесс, в котором участники данного процесса вырабатывают различные формы, тактики, стратегии и нормы реализуемых вербально-тактильных действий для достижения поставленных целей и задач такого взаимодействия [3; 4; 5; 6].

А это означает, что осуществляемая совместная деятельность двух собеседников может рассматриваться как регулятивная деятельность (о понятии регулятивной деятельности см. подробнее: [7; 8; 9]). В комплексном вербально-тактильном конструктивном взаимодействии такая деятельность не только включает в себя «сложную совокупность процессов, объединенных

общей направленностью на достижение определенного результата» [1, с. 308], но также обладает конкретными целями и мотивами «в качестве общей системы» реализации вербально-тактильных действий, «включенных в деятельность более широкого порядка» [2, с. 27]. Таким образом, для успешного взаимодействия собеседников в интерактивном пространстве английского диалога суть процесса регуляции вербально-тактильного взаимодействия будет сводиться к получению инициатором такого взаимодействия необходимого для него ответного вербально-тактильного действия от адресата.

Данное ответное действие должно удовлетворять определенным требованиям реализуемого собеседниками типа взаимодействия и сводится к «закрытию» вербально-тактильных шагов партнеров по английскому диалогу. Отсюда целевая функция комплексного вербально-тактильного конструктивного взаимодействия раскрывается посредством реализации следующих соотношений: вербально-тактильное действие, тактики и стратегии, реализуемые собеседниками, результат вербально-тактильного взаимодействия. При этом в диалогической интеракции собеседники постепенно реализуют свои цели отличные от общей цели, которые на различных этапах взаимодействия могут не совпадать.

Итак, вербально-тактильные шаги собеседников, реализуемые как своеобразные этапы продвижения к общей цели в данном взаимодействии, представляются совокупностью определенных вербально-тактильных действий на различных уровнях английской интеракции. Такие действия характеризуются не только совокупностью, но и отражают закономерную последовательность их осуществления в заданном тематическом пространстве английского диалога для конкретного типа взаимодействия. Поэтому регулятивная деятельность, связанная с вопросами эффективного взаимодействия, и обуславливает реализацию системы таких регулятивных единиц, которые раскрывают динамический характер реализуемого вербально-тактильного взаимодействия на определенном этапе продвижения к общей цели и осуществляют воздействие на собеседника с помощью выбранных средств.

В комплексном конструктивном взаимодействии содержание регулятивного процесса определяется позициями инициатора и адресата и раскрывается за счет использования ими системы (набора) вербально-тактильных действий, то есть таких регулятивных действий, которые осуществляют воздействие на партнеров с помощью выбранных вербально-тактильных компонентов для достижения поставленных целей и задач. Такое влияние друг на друга собеседники осуществляют в процессе обмена вербально-тактильными шагами (как последовательностью смены действий регулятивного плана) с целью породить ответные вербально-тактильные действия аналогичного порядка в соответствии с заданным типом взаимодействия, например (диалогический фрагмент представлен из фильма «Run away bride»; представлен акт «приветствие»; собеседников связывает тесная дружба и общие воспоминания):

"Friends! Oh, God! (радостное выражение лица у собеседников, крепкое объятие собеседников (партнеры по английскому диалогу противоположного пола)) Thank you, thank you, thank you. Thank you. (инициатор вербально-тактильного взаимодействия обнимает второго собеседника за плечо, отпускает из объятий первого партнера по английскому диалогу) We are friends, aren't we?" "Of course we are" (продолжает держать руку на плече второго собеседника) (Run away bride, 2014).

Подобные регулятивные действия в английском диалоге формируют определенный тип вербально-тактильного взаимодействия и раскрывают специфические свойства реализации системы вербально-тактильных регулятивных единиц (ср. свойства регуляции процесса диалогического общения: [8, с. 21-22]) на фоне общей структуры развертывания акта вербально-тактильной интеракции. Наиболее значимыми среди таких свойств выступают следующие:

- *динамичность*, осуществляемая посредством реализации вербально-тактильных действий как этапов (вербально-тактильных шагов) и задающая последовательность реализации данных шагов собеседников в предложенном взаимодействии с конкретной реализацией определенных (необходимых в данный момент речи) вербально-тактильных регулятивных единиц;

- *последовательность*. Данное свойство характеризуется тем, что на конкретном этапе собеседники стремятся решить поставленные цели и задачи на пути реализации более глобальной – общей цели вербально-тактильного взаимодействия. На данном этапе собеседники постепенно продвигаются к намеченному результату взаимодействия. А в случае возникающих противоречий вводят дополнительные вербально-тактильные регулятивные действия для нейтрализации (устранения) имеющихся нарушений в поэтапной реализации предложенного типа взаимодействия;

- *постоянность*. Такое свойство системы вербально-тактильных регулятивных действий раскрывается в конкретном закреплении за определенным этапом вербально-тактильного взаимодействия схожих (подобных, одинаковых) вербально-тактильных единиц, а также реализации конкретных вербально-тактильных проявлений в английском диалоге по заранее выбранному сценарию взаимодействия, полученного в результате предыдущего опыта;

- *повторяемость*. На каждом конкретном этапе взаимодействия инициатор и адресат переходят к реализации определенных целей и задач (новых, отличных от предыдущего этапа). Иначе говоря, если поставленная ранее цель достигнута в соответствии с запланированным эффектом, то собеседникам требуется постановка новой цели, а, если нет, то необходим ввод корректирующих вербально-тактильных регулятивных действий. Следовательно, в данном случае будет иметь акт воздействия на партнера с целью оказать влияние на его состояние и осуществить переход на новый этап взаимоотношений.

Важно подчеркнуть, что регулятивный характер вербально-тактильных

действий английского диалога, независимо от того, где, на какой фазе и на каком этапе требуется ввод таких действий, включает в себя последовательную реализацию таких регулятивных действий как средств целенаправленного воздействия на собеседника при планировании, организации, координации и контроле со стороны инициатора взаимодействия. Таким образом, для достижения общей цели (или на пути к ее продвижению) собеседникам необходимо не только постоянно побуждать партнера к определенным вербально-тактильным реакциям посредством ввода вербально-тактильных действий, но и своевременно реагировать на использованные партнером прикосновения в речи.

Так, например, *последовательная (этапная) реализация вербально-тактильного взаимодействия* предполагает постепенное осуществление выбранного типа взаимодействия, предоставление полной информации, как о самом иллокутивном акте, так и о тематическом пространстве реализуемой английской интеракции. Взаимодействие протекает в русле согласованной деятельности партнеров по английскому диалогу. А процесс регуляции такого взаимодействия проявляется посредством использования вербально-тактильных регулятивных действий, которые участвуют в формировании непротиворечивого, последовательного продвижения партнеров по нглийскому диалогу к выбранной общей цели. Примечательно отметить и то, что используемые партнерами вербально-тактильные регулятивные действия также затрагивают способы достижения такой цели и сообщают собеседнику желание и готовность к дальнейшему взаимодействию в рамках реализуемого сценария типового ФСП [8].

При реализации данного типа взаимодействия в диалогической интеракции используется стандартный тип прикосновений в речи. А используемые вербально-тактильные регулятивные действия повторяются каждый раз, когда осуществляется данный тип интеракции. Такой тип взаимодействия свойствен реализации ритуального вербально-тактильного поведения личности и соотносится с тематическим пространством как церемониальных, так и торжественно-обрядовых актов вербально-тактильной интеракции, например (диалогический фрагмент представлен из фильма «Some like it hot»):

"Are you the replacement for the bass and sax?" (улыбка на лице) "That's us. And I'm Daphne. This is Joe... sephine" (улыбка на лицах, живая речь, жестикуляция) "Come in. (приглашение пройти в купе, речь сопровождается прикосновением к плечу) I'm Sugar Kane" (Some like it hot, 2014).

Когда в вербально-тактильное взаимодействие собеседников требуется ввод дополнительных вербально-тактильных элементов английского диалога для осуществления процесса корректировки данного взаимодействия, направления собеседников в русле согласованной деятельности для прохождения соответствующих этапов вербально-тактильного взаимодействия, то в данном случае можем говорить о *направляющей (корректирующей) реализации вербально-тактильного взаимодействия*. Взаимодействие, в целом,

протекает в русле согласованной деятельности партнеров, а на определенном этапе, когда появляется неопределенность в диалогических действиях собеседника, требуется ввод вербально-тактильного регулятивного действия. Путем корректировки взаимодействия (то есть посредством ввода вербально-тактильного регулятивного действия) у собеседников появляется возможность продолжить начатое взаимодействие в том же тематическом пространстве или осуществить и реализовать поиск новых целей и задач. Иными словами, в случае появления коммуникативного рассогласования вербально-тактильные регулятивные действия должны быть направлены на нейтрализацию этого рассогласования и поиска путей выхода из него.

Такой тип взаимодействий встречается достаточно часто и представлен практически во всех актах вербально-тактильной интеракции (за исключением церемониальных, торжественно-обрядовых актов и некоторых актов инъюктивной направленности, например, приказы, распоряжения институционального порядка). Например, (диалогический фрагмент представлен из фильма «What Women Want»):

"I had a meeting with her today (первый собеседник выходит из-за стола, жестикуляция активная, встает перед партнером по английскому диалогу) *I sat her down" "Oh, Dan! You didn't. Tell me you didn't fire her. She didn't even put up a fight* (второй собеседник поднимает руки и ладонками прикладывает к груди другого, демонстрируя протест). *Oh, Dan, no! Hey, she's gone, pal". "No, no. It's not too late" "Look, call her* (второй собеседник хватает трубку телефона и дает партнеру) *Tell her you need her back, you made a mistake. Hire her back" "Hey, calm down. I can't do that"* (берет трубку и кладет на телефон). *"Why?" "Because I talked to the board and I told them I don't need her anymore. Oh! They offered her a settlement. Besides, Nike says they want you* (активная жестикуляция). *You're what they bought. I got a delivery – Can I – Would you come out for one second? Let me tell you something. My job is to deliver you" "Dan, Nike bought an idea. It wasn't even mine. Every good idea that they loved yesterday came from her. And if you don't get Darcy McGuire back in here and I mean pronto, the board is gonna be paying you your settlement"* (второй вновь дает трубку партнеру). *"This is all about saving your ass, right?" "Save it"* (берет трубку) (What Women Want, 2013).

Очевидно, что каждая разновидность вербально-тактильного взаимодействия может послужить основой («площадкой» или «базой») для развертывания вербально-тактильных регулятивных действий, необходимых в данный момент речи. А правильный выбор и реализация подобных действий в английском диалоге представляется залогом успешного сотрудничества собеседников. Но для этого необходимо установить отношения между регулятивными действиями и выявить их функциональную специфику, обеспечивающую ввод таких действий на определенных этапах взаимодействия.

Опираясь на данное утверждение, представляется возможным рассматривать вербально-тактильные регулятивные действия как скоординированные действия партнеров по комплексному конструктивному

взаимодействию для обеспечения нормальных условий протекания такого взаимодействия в английском диалогическом пространстве. Вербально-тактильные регулятивные действия осуществляются в соответствии с выбранным типом иллюкутивного фрейма и в соответствии с реализуемой глобальной целью.

Важно учитывать и тот факт, что использование подобных регулятивных действий в английском диалогическом пространстве должно подчиняться определенной «мерной» шкале – своего рода «барьеру», который представляет собой минимум и максимум возможных (дозволенных) в данный момент речи прикосновений, необходимых для осуществления процесса регулятивной деятельности. Такая «мерная» шкала существует на интуитивном уровне (в ментальном пространстве партнера) и возникает в результате «прожитого» опыта от предыдущих вербально-тактильных взаимодействий.

Таким образом, выбирая определенный тип вербально-тактильного взаимодействия в заданном тематическом пространстве английского диалога, реализуя программу вербально-тактильных регулятивных действий и корректируя такое взаимодействие посредством ввода необходимых корректирующих вербально-тактильных единиц, собеседники осуществляют планирование, организацию, контроль и координацию регулятивной деятельности взаимодействия в зависимости от условий протекания данного взаимодействия на фоне разворачивания различных типов английской диалогической интеракции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев А.А. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Наука, 1965. – 304 с.
2. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
3. Малышева Е.В. Базовая модель комплексного коммуникативного взаимодействия как матрица вербально-тактильного поведения ее участников [Электронный ресурс] // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2013, №2. – С. 20–34. – Режим доступа: <http://tverlingua.ru>
4. Малышева Е.В. Несловесный дискурс тактильности. – Тверь: ТвГУ, Тверская ГСХА, 2016. – 206 с.
5. Малышева Е.В. Особенности восприятия информации посредством невербальных систем взаимодействия // Психолингвистика и лексикография: сборник научных трудов. – Воронеж: издательство «Истоки», 2017. – Вып. 4. – С. 51–58.
6. Малышева Е.В. Регулятивная природа тактильности в диалогической интеракции // И.А. Бодуэн де Куртенэ и мировая лингвистика: междунар. конф.: VI Бодуэновские чтения (Казан. федер. ун-т, 18–21 окт. 2017 г.): тр. и матер.: в 2 т. / под общ. ред. К.Р. Галиуллина, Е.А.Горобец, Д.А.Мартыанова, Г.А.Николаева. Т. 1. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – С. 181–183.
7. Романов А.А. Уровни функционально-семантического анализа текста // Текст, контекст, подтекст. – М.: ИЯ АН СССР, ВУП, 1986. – С. 10–17.
8. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. – М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1988. – 183 с.

СЛОВОТВОРЧЕСТВО ИСПАНСКИХ ХРОНИСТОВ XVI-XVII В. В КОНТЕКСТЕ ПОЗНАНИЯ НОВОГО СВЕТА

Е.В. НОВОСЁЛОВА

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «МТУ МИРЭА», г. Москва*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с заимствованием в испанский язык лексики из индейских языков в XVI-XVII вв., когда происходили активные языковые контакты. Материалом для анализа послужили хроники соответствующего периода, посвященные завоеванному испанцами государству инков.

Ключевые слова: испанский язык, неологизм, историзм, межкультурная коммуникация, Латинская Америка.

WORD CREATION BY SPANISH CHRONICLERS IN XVI-XVII CENTURIES IN THE CONTEXT OF COGNITION OF THE NEW WORD

E.V. NOVOSELOVA

Summary. The article regards problems connected with loanwords in Spanish from the amerindian languages in XVI-XVII centuries, when were intensive language contacts. The main sources for this study are Spanish chronicles of the colonial period dedicated for the conquest of the Inca state.

Keywords: Spanish language, neologism, historicism, cross-cultural communication, Latin America.

Испанский язык, относящийся к романской подгруппе индоевропейской языковой семьи, является одним из важнейших языков мира как по числу носителей, так и по количеству изучающих. Вследствие этого анализ его лексического своеобразия и источников его пополнения представляет актуальность как с практической, так и с научной точки зрения. Зарубежными и отечественными испанистами уже выполнена большая работа в этом направлении, но приходится констатировать, что интенсивность этого изучения неравномерна. Наибольший интерес исследователей вызывают заимствования из английского, латинского, арабского языков [10, p. 41-53].

Это легко объяснимо, однако не отражает всего спектра источников пополнения испанской лексики. В первую очередь это касается латиноамериканских вариантов кастильского (именно так его нередко называют в Латинской Америке) языка, лексика которых существенно отличается от пиренейского варианта. Важнейшим источником их пополнения в колониальный период стали индейские языки, как исчезнувшие на данный момент, так и по-прежнему используемые в ряде латиноамериканских стран.

Например, в Мексике это прежде всего науталь – язык ацтеков, а также юкатекский, распространенный на полуострове Юкатан. В Андском регионе – кечуа, бывший официальным языком государства инков, и аймара. Сам факт того, что индейцы – носители автохтонных языков составляют значительную часть населения этих стран, делает проблемы межкультурной коммуникации особенно актуальными [8, р. 542-543]. В отечественной испанистике роль индейских языков в становлении современного испанского языка нередко обходится стороной, в частности в учебниках и пособиях [1]. При этом в Испании и особенно в Латинской Америке подчеркивается ее важность [3, р. 27-30; 8, р. 537-559].

Мы недаром упомянули именно эти регионы. Одними из первых письменных источников, в которых были зафиксированы заимствования из индейских языков, стали испанские колониальные хроники XVI-XVII в. Написанные после завоевания инкского и ацтекского государств, они стали попыткой испанцев понять и осознать тот доселе невиданный мир (недаром появилось понятие «Новый Свет»), с которым они столкнулись. В статье мы сконцентрируемся на анализе ряда хроник, посвященных инкскому государству. Их авторами были преимущественно лица духовного звания, интересовавшиеся индейской тематикой как в силу общей образованности, так и вследствие практических задач христианизации индейцев [6; 5; 9, 4]. Особую место занимают авторы индейского происхождения, которые стремились рассказать о своей родине испанским читателям [7].

Поскольку многое из того, с чем испанцы познакомились в Америке, не имело аналогов в системе их мировоззрения и, как следствие, языка, приходилось прибегать к номинализации этих новых для них реалий. При этом чаще всего прибегали к двум источникам: во-первых, неологизмы, источником которых были преимущественно индейские языки; во-вторых, использование привычных испанских слов для обозначения новых реалий [2, с. 198-200]. В целом можно констатировать, что первый метод в итоге оказался более продуктивным, поскольку позволял адекватнее передавать смысл понятия или явления. В свою очередь, употребление испанского слова нередко выхолащивало исходное содержание. Однако установление той или иной формы номинализации конкретного понятия зависело от многих факторов, и выделить какой-то общий знаменатель сложно.

Поскольку в рамках отдельно взятой статьи проанализировать весь пласт американизмов физически невозможно, мы ограничимся наиболее интересными и показательными примерами. В хрониках очень многочисленна лексика, связанная с флорой и фауной Америки. Любопытен тот факт, что изначально хронисты пытались обозначать местные виды растений и животных испанскими словами. Крупнейших представителей семейства кошачьих – пум и ягуаров, на первых порах называли «львами» и «тиграми» (*leones y tigres*) [6, р. 154; 5, р. 143]. Встречается также уточнение, о каких именно «львах» и «тиграх» идет речь: «*leones y tigres indios*» [9, р. 390].

Семантика такого обозначения прозрачна – крупные кошачьи львы и тигры были знакомы испанцам по Старому Свету, поэтому, встретив родственных им животных в Америке, они использовали привычные определения. Однако эти определения сводили на нет специфику американских кошачьих. В итоге для их обозначения в испанском языке закрепились заимствования из индейских языков: «пума» (*puma*) из кечуа и «ягуар» из гуарани, а также его производные (*jaguar*, *yaguar*, *yaguareté*). Они стали достоянием не только испанского в его различных региональных вариантах, но и многих других языков, в том числе и русского. Однако в некоторых областях распространения испанского языка продолжают свое бытование существительные *león* и *tigre* для обозначения пум и ягуаров.

Отдельно следует отметить растения, в особенности культурные. Адский регион был центром культивирования картофеля, и вследствие этого данная культура занимала и продолжает занимать важную роль в системе питания местных жителей. В испанском языке существует два наиболее распространенных термина для обозначения картофеля – *papa* и *patata*. Первая лексема заимствована из языка кечуа и распространена преимущественно в Латинской Америке. Встречается она и у хронистов. В частности, у Сьесы де Леона есть такой пассаж: «Их (т.е. индейцев) главной пищей является картофель (*paras*), который представляет собой нечто вроде трюфеля» [6, р. 254]. Та же лексема встречается у многих других хронистов, в частности у Инки Гарсиласо де ла Вега [7, р. 173], Хосе де Акоста [Acosta] и Мартина де Муруа [9, р. 411, 455]. Слово *patata* также заимствовано из индейского языка, только другого ареала (Карибский бассейн). Данный термин распространен преимущественно в пиренейском варианте испанского языка.

В основной массе перечисленная выше лексика, обозначающая растения и животных и заимствованная из индейских языков, прочно закрепилась в современном испанском языке, особенно в латиноамериканских вариантах.

Особую группу составляет пласт лексики, связанный с реалиями индейских государств. В современном испанском языке почти все из этих слов являются историзмами, то есть не относятся к часто употребительным. Однако их анализ интересен в контексте ментального освоения испанцами американского пространства.

Наиболее интересна лексика, связанная с титулатурой индейских правителей. При описании государства инков хронисты шли двумя путями, о которых уже говорилось выше. Во-первых, употребление индейской лексики, во-вторых, использование испанской властной терминологии. На кечуа титул правителя инков звучал как «Сапа Инка», который испанские хронисты нередко сокращали до «Инка». Полный титул наиболее последовательно использовал Инка Гарсиласо де ла Вега [7, р. 57], который сам принадлежал к инкской династии по линии матери. Возможно, это вызвано тем, что Гарсиласо просто лучше понимал разницу между просто «Инкой» и «Сапа Инкой», которая действительно имела место.

Из собственно испанской лексики в данном контексте чаще всего использовались такие слова, как «король» (*rey*) и «император» (*emperador*) [7, р. 56-57]. Отметим при этом, что испанцы следовали давней традиции, унаследованной еще с эпохи античности. Именно вследствие бытования этой традиции мы называем почти всех восточных правителей «царями», а испанцы – «королями».

Употребление титулов короля или императора зависело, прежде всего, от отношения конкретного хрониста к сущности власти Сапа Инков. Наиболее адекватно ее передает термин «император», поскольку само инкское государство было очень обширным и централизованным. Но хронисты этот титул использовали редко, что было вызвано конкретно-историческими причинами. В Европе того времени мог быть только один император – владыка Священной Римской империи, поэтому называть правителя «варваров-индейцев» императором было едва ли не кощунством.

В завершение отметим, столь краткий обзор не претендует на полноту охвата такой обширной проблемы, как американизмы в испанском языке на материале хроник колониального периода. Однако есть основания надеяться, что в дальнейшем наши знания в этой сфере будут углубляться.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьев В.П. История испанского языка [Учебное пособие]. Изд. 4-е. - М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. - 176 с.
2. Степанов Г.В. К проблеме языкового варьирования. Испанский язык Испании и Америки. Изд-е 2-е, стереотипное. - М.: Едиториал УРСС, 2004. - 328 с.
3. Aleza Izquierdo José, M., Enguita Utrilla (coord.). La lengua española en América: normas y usos actuales. - Valencia: Universidad de Valencia, 2010. - 653 p.
4. Acosta, J. de. Historia natural y moral de las Indias (<http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/historia-natural-y-moral-de-las-indias--0/html/>). Дата обращения - 27.02.2018
5. Cobo, B. Historia del Nuevo Mundo. T.III. - Sevilla: Impresión de E. Rasco, 1892. - 351 p.
6. Cieza de León, P. de. Crónica del Perú. El señorío de los Incas. - Caracas: Biblioteca Ayacucho, 2005. - 501 p.
7. Garcilaso de la Vega, I. Commentaries reales. - Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1991. - 288 p.
8. Lapesa, R. Historia de la lengua española. - Madrid: Editorial Gredos, 1981. - 691 p.
9. Murúa, M. de. Historia general del Perú. - Madrid: DASTIN, 2001. - 576 p.
10. Sánchez Mouriz, H. Préstamos Lingüísticos en la Lengua Española Actual: Italianismos, Latinismos, Arabismos, anglicismos y Galicismos // International Journal of Language and Linguistics. Vol. 2, №. 1, 2015, pp. 41-53.

ПРЕСУППОЗИЦИОННЫЙ ФАКТОР И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ИСТИННОСТЬ И КОММУНИКАТИВНУЮ СПРАВЕДЛИВОСТЬ ВЫСКАЗЫВАНИЯ

О.В. НОВОСЕЛОВА

Тверская государственная сельскохозяйственная академия, г. Тверь

Аннотация. В статье проводится сопоставительный анализ категории истины и категории коммуникативной справедливости, позволяющий установить, что указанные категории основаны на учете автором высказывания пресуппозиционных условий коммуникативного взаимодействия. Однако указанные категории не являются тождественными друг другу, так как они обладают разным содержательным объемом.

Ключевые слова: социальная интеракция, коммуникативная категория, справедливость, истинность.

PRESUPPOSITIONAL FACTOR AND ITS INFLUENCE ON THE TRUTH AND COMMUNICATIVE FAIRNESS OF UTTERANCE O.V. NOVOSELOVA

Summary. The article compares the category of truth and the category of communicative fairness and proves that these categories are based on the author's account of the presuppositional factors of social interaction. However, these categories are not identical to each other because they have a different content volume.

Key words: social interaction, communicative category, fairness, truth.

*Всякая истина и всякое действие предполагают
некоторую среду и человеческую субъективность [18, с. 320].*

В современной лингвистике уделяется большое внимание проявлению в социальном взаимодействии партнеров по общению коммуникативных категорий *правды, истины, истинности* [1; 2; 6 и др.], так как сознательная приверженность собеседников правде, истине декларируется «как один из основополагающих принципов рациональной коммуникации и одно из условий гармоничных отношений между говорящими» [11, с. 98]. Также в центре внимания современных лингвистов находятся коммуникативные категории, основанные на искажении или замалчивании собеседниками тех или иных фактов, событий, оценок или на семантической диффамации информации и манипулятивной игре со смыслами [14; 17], к которым можно отнести, например, категорию коммуникативного *смягчения* [19], категорию *политкорректности* [4].

Сказанное свидетельствует о том, что категория истинности и контрарной ей категории лжи придается все большее значение в социальной коммуникации, что закономерно поднимает вопрос о необходимости изучения проявления данной категории в коммуникативном взаимодействии, а также установления нормы или точки отсчета истинности, необходимых для установления истинности высказываний в процессе диалогического взаимодействия. Однако, «достаточно размытые определения истинности /

ложности содержания высказываний и намерений говорящего субъекта» [16, с. 44] во многом затрудняют оценку истинности тех или иных прагматических типов высказываний и интерпретацию их функциональных свойств.

Так, во многом осложняет изучение категориальной сущности истинности тот факт, что категории правды, истины, истинности имеют разное значение в русскоязычной и англоязычной культурах [подробнее см.: 2; 3; 5; 20]. Кроме того, процесс установления истинности высказываний осложняется и тем, что социальное взаимодействие представляет собой динамичный процесс интерактивного обмена репликовыми шагами, в котором достаточно *трудно оценить* вклад каждого коммуниканта в общий диалогический обмен из-за наличия у каждого собеседника собственных оценок событий и явлений, субъективных представлений о различных жизненных сценариях. Поэтому оценка истинности того или иного высказывания в социальном взаимодействии представляет собой достаточно сложную задачу и, как правило, сводится к вере собеседников «в истинность тематической информации» [15, с. 83].

В этой связи на первый план выходит разделение высказываний на констативные, которые могут быть истинными и ложными, и перформативные, которые ничего не описывают, не утверждают, не сообщают о каком-либо положении дел и поэтому *не являются ни истинными, ни ложными* [21; 22; 16, с. 38]. Так, представители верификационного направления в аналитической философии, в том числе и сам Дж.Л. Остин, определяют истинность высказывания при помощи совокупности определенных условий, а именно «условия искренности произнесения высказывания» [21; 22]. Опираясь на данное условие, они предложили использовать понятие «каузальной основы знания истинности» соответствующего высказывания. По их мнению, для установления истинности такого рода выражений необходимо выявить, при каких условиях (состояниях дел) данное высказывание можно назвать истинным [12]. Так, произнесенное во вторник высказывание «*Я говорю тебе, что сегодня понедельник*» нельзя считать истинным, а значит и перформативным, так как ему может быть противопоставлено выражение «*Нет, сегодня не понедельник*», смысл и значение которого соответствуют возможному факту и задаются условиями (возможностями) его истинности [16, с. 40].

То есть, для того что бы то или иное высказывание считалось истинным, оно должно соответствовать «условию искренности произнесения высказывания» [21; 22] или, иначе говоря, оно должно отражать пресуппозициональную основу диалогического взаимодействия [13]. Примечательно, что и коммуникативно справедливые высказывания также базируются на соблюдении собеседниками пресуппозиционального фактора [подробнее см.: 7], однако предполагают при этом соответствие типовым функциональным условиям реализации того или иного типового взаимодействия [8; 9; 10]. Поэтому отражение в высказывании пресуппозициональных условий действительности можно назвать

гиперонимическим признаком категории истинности и категории коммуникативной справедливости.

Однако наличие гиперонимического признака категории истинности и категории коммуникативной несправедливости не означает, что наличие содержательной тождественности между данными категориями. Например, рассмотрим следующий дискурсивный фрагмент (1):

"I heard something was up and I thought I'd better see for myself. At first I thought it was just an accident. That's why I didn't say anything till I was quite sure. What's wrong with you, Julia?" (1)

"With me?" (1')

"Yes. Why are you giving such a lousy performance?" (2)

"Me?" That was the last thing she expected to hear him say. She faced him with blazing eyes. "You damned fool, I've never acted better in my life." (2')

"Nonsense. You're acting like hell." (3)

"It is true that I'm acting badly?" (7')

"Rottenly." (8)

She thought it over. She knew exactly what had happened. (Maugham, 2017).

Обращает внимание, что в рассматриваемом дискурсивном отрывке имеет место диалог собеседников, находящихся в близких и доброжелательных отношениях. Тем не менее, последовательная реализация инициатором взаимодействия реплик (2) - (6), содержащих отрицательную оценку деятельности адресата, вводит адресата в эмоциональное состояние дискомфорта и каузирует ответные высказывания со значением порицания (*If you're even a tolerable actor it's due to me*), оскорбления (*You damned fool, You blasted idiot, You bloody swine*), недоверия (*D'you know how many curtain calls I got tonight? The play's never gone better in all its run*) и др.

Конечно, каждый из участников диалога полагает, что именно его высказывания являются истинными и предпринимает всевозможные попытки доказать партнеру по общению свою точку зрения. По этой причине они проходят достаточно долгий путь доказательства истинности своих реплик с кульминационным моментом диалога на стыке репликовых шагов (5')-(6), характеризующемся пиковой точкой дискомфортного эмоционального состояния собеседников. Тем не менее, партнерам по общению удалось восстановить согласованный диалог и вернуться к комфортному эмоциональному состоянию, так как адресат понял и принял содержание высказываний адресанта (2)-(6), признав тем самым их истинность.

Поэтому рассматриваемый диалог является в целом успешным для его инициатора, так как ему удалось реализовать поставленную цель взаимодействия. Однако этот диалог представляет собой коммуникативно несправедливое взаимодействие, так как его участники осуществляли продвижение к реализации глобальной коммуникативной цели выбранного типового фрейма «запрос информации», пренебрегая таким параметром (фактором) как установленные социально-ролевые отношения равенства (см.

высказывание *how dare you talk to me like that*), используя элементы фреймов «порицание», «оскорбление» и «недоверие», а также маркируя свои реплики просторечными и грубыми словами (см. реплики (5)-(5') и (6)-(6')).

Таким образом, сопоставительный анализ категории правды, истины, истинности и категории коммуникативной справедливости позволил выяснить, что указанные категории не являются тождественными друг другу и обладают разным содержательным объемом, хотя и основаны на *гиперонимическом признаке*, предполагающем учет автором высказывания пресуппозиционных условий коммуникативного взаимодействия. В частности, можно утверждать, что высказывание, в котором учтены пресуппозиционные условия действительности, отражающие ситуацию взаимодействия *здесь* и *сейчас*, является истинным. Однако проблема установления истинности или ложности высказываний, интересующая не одно поколение лингвистов, являет собой более сложный феномен. Например, возможны случаи неверифицируемости истинности вербальной репрезентации субъективных оценок или мнений собеседников, когда у партнера по общению нет возможности проверить тематическую истинность слов собеседника путем анализа пресуппозиционного фактора. Получается, что в таком случае собеседникам приходится только верить в истинность адресованных им высказываний.

В отличие от категории истинности категория коммуникативной справедливости применима к любым тематическим и прагматическим типам высказываний, т.е. любое высказывание, реализованное в социальной интеракции, может быть оценено как коммуникативно справедливое или несправедливое. Конечно, такой параметр оценки коммуникативной справедливости высказываний как соответствие высказывания пресуппозиционному фактору является не единственным параметром оценки данной категории, а учитывается в комплексе с другими факторами [9]. Поэтому содержание категории коммуникативной справедливости (и ее коммуникативное пространство) шире, и оно не сводится только к анализу пресуппозиционной базы реализации высказываний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. От истины до лжи по пространству языка // Логический анализ языка. Между ложью и фантазией / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова. – М.: Издательство «Индрик», 2008. – С. 23–46.
2. Арутюнова Н.Д. Истина: фон и коннотации // Логический анализ языка. Культурные концепты. – М.: Наука, 1991. – С. 21–30.
3. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. «Правда факта» и «правда больших обобщений» // Логический анализ языка. Истина и истинность в культуре и языке. – М.: Наука, 1995. – С. 126–133.
4. Вашурина Е.А. Политкорректность как коммуникативная категория современного английского языка (на материале художественных и публицистических текстов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Самара, 2011. – 21 с.
5. Вежбицкая А. Культурно-обусловленные сценарии: новый подход к изучению межкультурной коммуникации // Жанры речи 2. — Саратов, 1999. – 112 – 132.

6. Деннингхаус С. Под флагом искренности: лицемерие и лесть как специфические явления речевого жанра «притворство» // Жанры речи: сб. науч. ст. – Саратов: Изд-во Государственного учебно-научного центра «Колледж», 1999. – С. 213–227.
7. Новоселова О.В. Пресуппозиционные факторы коммуникативной несправедливости // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2015. – № 4. – С. 34-43. – Режим доступа: <http://tverlingua.ru>
8. Новоселова О.В. Языковая репрезентация коммуникативно справедливого дискурса // Языковой дискурс в социальной практике. – Тверь: Твер.гос. у-нт, 2015а. – С. 200 – 209.
9. Новоселова О.В. Феномен «справедливого слова» или о прагматической категории коммуникативной справедливости // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2016. – № 1. – С. 62-71. – Режим доступа: <http://tverlingua.ru>
10. Романов А.А., Новоселова О.В. Коммуникативная справедливость: прагматический подход // Межкультурная коммуникация: теория и практика: сборник научных трудов XV Международной научно-практ. конф. «Лингвистические и культурологические традиции и инновации». – Томск: Изд-во Томского политехнического ун-та, 2016. – С. 146-151.
11. Панченко Н.Н., Наумова М.М. Коммуникативная категория «откровенность»: лингвоэкологический аспект // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания», №1(21), февраль 2013. – С. 98-103. – Режим доступа: www.grani.vspu.ru
12. Романов А.А. Прагматические особенности перформативных высказываний // Прагматика и семантика синтаксических единиц. Сб. науч. трудов / Отв.ред.проф. И.П. Сусов. – Калинин: Калининск. гос. ун-т., 1984. – С. 86-92.
13. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. – М.: Ин-т языкознания АН СССР, Калининский СХИ, 1988. – 183 с.
14. Романов А.А. Суггестивная модель речевого общения: манипуляция или игра со смыслами? // Человек лживый / Ното mendax: игра с личностью или игра со смыслами. – М.-Тверь: Золотая буква, ИЯ РАН, ТвГУ, ТГСХА, 2004. – С. 3-36.
15. Романов А.А. Интерпретация интеррогативных конструкций в диалоге // Лингвистическая мозаика: Избранное. – М.: ИЯ РАН, ТвГУ, ТГСХА, 2006. – С. 81 – 86.
16. Романов А.А. Притяжение перформатива. Очерки по теории перформативности от Дж. Л. Остина до наших дней / А.А. Романов, Л.А. Романова. М.: Институт языкознания РАН, «Агросфера» Тверской ГСХА, 2009. – 156 с.
17. Романов А.А., Романова Л.А., Морозова О.Н. Роль миметической информации в формировании «обманных» медиа-смыслов // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2015. – № 4. – С. 5-13. – Режим доступа: <http://tverlingua.ru>
18. Сартр Ж.П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов.– М.,1989. – С. 319-344.
19. Тахтарова С.С. Категория коммуникативного смягчения: Автореф. дис. ... докт. филол. наук. – Волгоград, 2010. – 38 с.
20. Шатуновский И.Б. «Правда», «истина», «искренность», «правильность» и «ложь» как показатели соответствия / несоответствия содержания предложения мысли и действительности // Логический анализ языка. Культурные концепты. – М.: Наука, 1991. – С. 31–38.
21. Austin J.L. How to Do Things with Words. – Oxford, 1962.
22. Austin J.L. Performative – Constative // Philosophy and Ordinary Language. – Urbana, 1963. – p. 22-54.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ УНИСОН КАК ЗАЛОГ УСПЕХА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

О.В. ОСИПОВА

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тверской государственный университет»

Аннотация. В статье обращается особое внимание на важность положительного эмоционального настроения двух участников образовательного процесса: учителя и ученика, что несомненно, является стимулов познавательной деятельности обучаемого.

Ключевые слова: эмоция, педагогический дискурс, языковое воздействие

EMOTIONAL UNISON AS KEY TO SUCCESS OF THE PEDAGOGICAL DISCOURSE

O.V. OSIPOVA

Summary. This article pays a special attention to importance of a positive emotional spirit of two participants of educational process: the teacher and the pupil, that is undoubtedly incentives for cognitive activity of the trainee.

Keywords: emotion, pedagogical discourse, language influence

К теме эмоционально положительного настроения в коммуникации, и в том числе в педагогической, исследователи современности обращаются довольно часто. И этот факт как нельзя говорит об исключительной актуальности данного вопроса, тогда как в современном мире одним из наиболее востребованных направлений научного поиска является лингвистический анализ эмоционального кода в межличностном общении.

Как справедливо отмечает Е.К Чернишкина "именно эмоциональный код наиболее адекватно передает смысл нашего посыла, а проявление эмоций представляет собой семиотический знак, который требуется адекватно декодировать, обеспечивая тем самым успешность коммуникации" [5, с. 252]. Определенный эмоциональный заряд свойственен и слову, и тексту, он придает дополнительный смысл высказыванию, а порой меняет смысл сообщения. Эмоции сопровождают процесс познания, мотивируют его, облегчают. Этот факт предопределил развитие сравнительно молодой научной парадигмы – лингвистики эмоций, которая положила начало новой отрасли языкознания – эмотивной лингвоэкологии, одним из центральных понятий которой является "экология языка".

Данный термин широко изучается профессором Волгоградского государственного социально-педагогического университета Виктором Ивановичем Шаховским и успешно используется его последователями, подчеркивая необходимость доминирования положительных эмоций в общении человека.

Формат небольшой статьи определенно не позволяет полностью раскрыть всех вопросов, связанных с проблематикой данного феномена. Однако

попробуем суммировать результаты некоторых исследований, отражающих видение данной проблемы.

Эмоциональная оболочка любого дискурса – это противостояние эмоций партнеров в процессе их взаимодействия. Если учесть, что любое общение – это не механический процесс обмена сообщениями, а "феноменологическое пространство, где опыт наполняется значением и смыслом, приобретает структуру, связность и цельность [1, с. 137], то для педагогической коммуникации это оказывается крайне важным, поскольку "опыт и знания педагога, представляющие собой аккумуляцию общечеловеческих знаний в диахроническом срезе данной научной парадигмы, подлежат личностному осмыслению и творческой переработки студентами, учениками, выступая, таким образом, своеобразным медиатором между коллективным когнитивно-эмоциональным культурным пространством и индивидуальными интенциями, потребностями и эмоциями обучающихся [5, с. 253].

Любой дискурс всегда является эмоционально заряженным, потому что он создается людьми, а те в свою очередь испытывают целую палитру эмоций. Следовательно, значимость эмоций для педагогического дискурса трудно переоценить, ведь именно они определяют общую его тональность и, неизбежно, успешность.

Педагогический дискурс является особым видом межличностного общения, составляющими которого будут учитель, ученик и учебный материал. Последний уже сам по себе несет мощный образовательно-воспитательный потенциал и представляет собой "депозитарий культурного наследия, квинтэссенцию накопленных человечеством и дидактически препарированных знаний" [5, с. 254]. Однако усвоение учебной информации тесно связано с эмоциональным состоянием речевых партнеров: адресанта, старающегося эмоционально преподнести, раскрыть и усилить эмоциональный потенциал учебного текста, и адресата, пропускающего и без того эмоциональную информацию через свой "эмоциональный фильтр". Положительные эмоции при этом выступают фасилитатором познавательного процесса, когда главная мысль сообщения усваивается на уровне личностного смысла, пройдя через эмоциональную сферу, чувственную, биодинамическую ткань сознания обучаемого. Отрицательный же эмоциональный настрой послужит барьером для понимания и запоминания учебной информации.

В. И. Шаховским уже неоднократно указывалось на то, что именно эмоционально привлекательная информация запоминается "прочнее и на дольше" [3, с. 9]. А это становится возможным благодаря активизации интереса, удивления, сомнения, догадки и т.п. [2].

В теории речевой коммуникации процесс общения традиционно представляется как диалог между отправителем информации и её получателем. Слушатель, к которому обращается говорящий человек, не только становится полноправным участником речевого акта, но и испытывает на себе определённое влияние со стороны собеседника. Значит, в процессе коммуникации имеет место наложение эмоциональных полей субъектов и, как

следствие, изменение эмоционального поля одного из партнеров, "заражение" его эмоциями, эмоциональное взаимовлияние. Описывая этот процесс взаимовлияния В.В. Чалый делает акцент на следующем: "Составной частью высказывания говорящего человека является его стремление воздействовать на собеседника с помощью специальных манипулятивных приёмов. Таким образом, адресат воздействия – это то действующее лицо в речевой коммуникации, по отношению к которому применяются различные способы, оказывающие давление извне. Слушающий человек невольно становится объектом межличностной манипуляции, её жертвой. Оратор, обращаясь к своему слушателю, рассчитывает получить желаемое, используя элементы тайной власти и одновременно ощущая чувство превосходства" [4, с. 35]. Следовательно, эмоциональный настрой говорящего может измениться, столкнувшись с речевым пессимизмом коммуникативного партнера. В то же время глорификация, эмоциональное "поглаживание" [3, с. 12, 346] стимулируют дальнейшее общение. В процессе педагогической коммуникации эмоциональное взаимодействие и взаимовлияние неизбежны.

Важность эмоционального унисона для конструктивного педагогического диалога подчеркивает Е.К. Черничкина. "Однако, к сожалению, достаточно часто можно наблюдать эмоциональную асимметрию учителя и его подопечных. При этом наблюдается большая эмоциональная свобода со стороны учителя, в то время как ученик зачастую не имеет права и возможности следовать своему настроению и открыто проявлять свои эмоции" [5, с. 256].

Если учитель испытывает эмоциональный подъем, это не может не отразиться на его поведении: быстрый темп урока, юмор, стремление создать положительную атмосферу на уроке. Плохое настроение учителя часто выражается в излишней строгости, хмуром выражении лица, нежелании идти на компромисс, вялости. Любое из этих настроений спровоцирует аналогичный подъем /спад у учащихся, повышая или снижая их интеллектуальную активность.

Называя этот процесс "инфицированием учителем учеников", Е.К. Черничкина подчеркивает важность "инфицирования положительными эмоциями", так как такой процесс является стимулом познавательного интереса и гарантом прочности запоминания. Именно положительный эмоциональный фон учебного занятия может стать важным дидактическим условием успешности педагогического процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Макаров М.Л. Онтологические метафоры современной лингвистики // Материалы международной конференции, посвященной 50-летию факультета иностранных языков: сб. науч. тр. – Тверь: ТВГУ, 2003. – Ч. 1. – С. 125–141.
2. Олешков М.Ю. Эмоциональность педагогического дискурса в контексте креативности // Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. Уральский филологический вестник. – 2012. – № 3. – С. 120–124.
3. Шаховской В.И. Диссонанс экологичности в коммуникативном круге: человек, язык,

эмоции (монография). Волгоград, изд-во ИП Поликарпов И.Л., 2016, - 504 с.

4. Чалый В.В. Говорящий и слушающий в процессе речевого взаимодействия // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2008. № 6. С. 34-36.

5. Черничкина Е.К. Эмоциональность педагогического дискурса // Человек в коммуникации: от категоризации эмоций к эмотивной лингвистике: Сборник научных трудов, посвященный 75-летию профессора В.И. Шаховского. – Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2013. – С.252-256

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЭКОНОМИСТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ ИТАЛЬЯНСКОМУ ЯЗЫКУ С ЦЕЛЬЮ ЯЗЫКОВОЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ НА РАННЕМ ЭТАПЕ

А. Н. ПАВЛОВА

Московский государственный институт международных отношений (университет)
МИД России, г. Москва

Аннотация. В статье дается определение ролевой игры и выявляется ее отличие от деловых игр. Автор приводит описание одной из ролевых игр, которую можно проводить уже на раннем этапе изучения языка. В статье также анализируются лингвистические трудности, возникшие во время проведения данной ролевой игры у студентов более продвинутого уровня, из-за недостаточно сформированного у них профессионального дискурса.

Ключевые слова. Ролевая игра, профессиональный дискурс, коммуникация

ROLE-PLAY AS MODERN TECHNOLOGY IN TEACHING ITALIAN TO INTERNATIONAL ECONOMICS STUDENTS FOR EARLY LANGUAGE PROFESSIONALIZATION

A.N. PAVLOVA

Summary. The article defines role-play and reveals its difference from business games. The author gives a description of one of the role-plays, which can be conducted already at an early stage of language learning. The article analyzes the linguistic difficulties that arise in the course of role-play for students of a more advanced level, due to the lack of professional discourse formed in them.

Key words: role-play, professional discourse, communication

В интенсивно развивающемся современном мире существует множество разнообразных технологий и методик обучению иностранному языку. Становится все более востребованным интерактивный характер взаимодействия в группе. Технология игровой деятельности позволяет соединить теорию и практику и организовать профессиональную направленность обучения будущих специалистов, создавая, таким образом, учебный профессионально окрашенный языковой дискурс и формируя у

студентов дискурсивную компетенцию. «Среди современных форм аудиторной работы, формирующих дискурсивную компетенцию, эффективны ролевые и деловые игры (дидактические игры)» [1, с. 37].

Понятие «ролевая игра» имеет много определений. Например, А.П. Панфилова понимает ролевые игры, как «игры по заданному сценарию, который требует не только знакомства с материалом ситуации, но и вхождения в заданный образ, т.е. в какой-то степени даже перевоплощения, актерского мастерства» [2, с. 152]. Энциклопедический словарь по педагогике и психологии дает более лаконичную трактовку понятия «ролевая игра». «Ролевая игра – это разыгрывание или выполнение определенной роли («игра в роли») [4]. Рассмотрев определения термина «ролевая игра» в разных источниках, предлагаем свою формулировку: ролевая игра – это интерактивный метод взаимодействия обучающихся в группе, позволяющий на собственном опыте сформировать модель поведения в различных ситуациях общения.

Следует различать ролевые и деловые игры. В отличие от ролевых игр деловые игры имеют операционный четкий сценарий, где каждый участник игры ориентирован на общую цель и получает экспертную оценку действий с объяснением возможных результатов принятых решений.

В ролевой игре отсутствует жесткая имитационная модель, основной акцент совместной деятельности делается на общении и на взаимоотношениях. Ролевая игра развивает умение взаимодействовать с другими людьми и реализует обучающие цели. По мнению Ю.В. Слезко для обучения профессиональному общению в «формате «специалист – не специалист» подходит использование именно ролевых игр» [3, с.18]. Проведение ролевых игр развивает способности к организации и осуществлению учебно-познавательной деятельности в области профессионального образования.

На сегодняшний день существует большое разнообразие ролевых игр. Одной из первых ролевых игр студентам экономистам-международникам первого года обучения была предложена ситуация, в которой итальянская компания открыла новый филиал и пригласила на его открытие своих сотрудников разного профиля из разных стран с целью знакомства и укрепления связей между сотрудниками филиалов. Участникам группы умеющим представиться, рассказывая о себе, были предоставлены карточки с кратким описанием (имя, фамилия, национальность, место жительства и должность) и слова и словосочетания (*vendita – продажа; il volume di vendite – объем продаж; mettere in vendita – выставить на продажу; assicurare il volume di vendite – обеспечить объем продаж; acquisto in contanti – за наличный расчет; acquisto a credito – покупка в кредит; responsabile degli acquisti – начальник отдела закупок; il responsabile dell'ufficio – начальник офиса; il fornitore di un'azienda – поставщик предприятия; la ditta fornitrice – фирма-поставщик; il ragioniere capo – главный бухгалтер*). Участникам ролевой игры предлагалось дополнить к сложившемуся образу любую информацию о себе. Таким образом, участники ролевой игры вступали в диалог, используя новую

для себя информацию. Стоит отметить, что студенты восприняли появление профессионально окрашенных терминов с интересом и желанием расширить свой глоссарий. Но, наряду со стремлением активно использовать поле профессионального дискурса, у студентов возникли сложности с чтением слов. Например, слова *vendita* и *volume* были прочитаны с неправильным ударением. Английский язык способствовал легкому пониманию термину «*volume*», но оказал интерферирующее воздействие при его произнесении. Слово «*azienda*» было произнесено с неверным звуком.

После представлений и обмена информацией о себе учащиеся имели возможность задать дополнительные интересующие их вопросы. Затем им было предложено обмениваться контактами. Студенты тренировались в диктовке номера телефона, электронного адреса, в уточнении данных. Участники ролевой игры имели возможность вспомнить и повторить правильный вариант произнесения слова по буквам. (В итальянском языке каждая буква привязана к определенному городу, например, А как «Анкона», Б как «Болонья», Р как «Рим» и т.д.). В процессе завершения ролевой игры все пожелали друг другу продуктивного и приятного дня, используя общепринятые фразы.

После окончания ролевой игры студентам были предложены уточняющие вопросы для проверки уровня их внимания и понимания друг друга. В целом, группа успешно справилась с заданием, что способствовало профессиональному и личностному развитию.

В ходе наблюдения и последующего анализа результатов ролевой игры во время представления студентов друг другу были отмечены следующие особенности: 30% участников описали свою работу; 30% дали характеристику личностным качествам; 30% попытались рассказать о своих должностных обязанностях и 10% студентов выгодно представили свой филиал. При этом необходимо отметить, что, несмотря на то, что участникам группы удалось погрузиться в атмосферу делового знакомства и представить себя работниками фирмы, их лингвистические средства были достаточно скудными из-за несформированного профессионального дискурса. Из всего многообразия возможных синонимов были использованы только: *serio* – серьезный; *laborioso* – трудолюбивый; *responsabile* – ответственный; *difficile* – сложный; *interessante* – интересный. Кроме ограниченного количества выбранных описательных средств были допущены ошибки на сочетаемость слов: *fare i documenti* (делать документы) вместо *preparare i documenti* (подготавливать документы); *fare un appuntamento* (делать встречу) вместо *dare / fissare un appuntamento* (назначить встречу).

В процессе обмена уточняющими вопросами было отмечено, что более 70% разных формулировок касались темы: «Нравится ли тебе твоя работа?». Подобный вопрос является непродуктивным и маловероятным, так как не приводит к рациональному развитию диалога в реальном процессе общения. Семантическое значение подобного вопроса обусловлено недостаточно сформированным профессиональным дискурсом. Интересными и логичными показались следующие вопросы: «Насколько хорошо развивается бизнес в

Австралии? Ощущается ли там экономический кризис как в Европе?», «Как давно Вы занимаете эту должность?» и т.д. В ситуации ролевой игры данные вопросы продуцировались при условии, что обучающиеся оперировали ранее изученными понятиями профессионально окрашенного языкового дискурса.

На финальном этапе проведения ролевой игры важно проанализировать сложившиеся ситуации и заострить внимание участников на их интуитивном или осознанном выборе форм общения на «ты» или на «Вы». Поговорить о современной культуре общения на фирме, тем самым затронув лингвокультурологические и лингвистические аспекты.

Таким образом, проведение ролевой игры, направленное на формирование профессионального дискурса, повышает мотивацию студентов к изучению языка, формирует лингвокультурологическую и лингвистическую компетенции и способствует эффективному, плодотворному и результативному общению. Для успешного проведения ролевой игры необходимо снизить уровень эмоционального напряжения посредством формирования профессионального дискурса и созданию обучающей и дружественной обстановки в группе. Применение ролевой игры в качестве продуктивной современной технологии для обучения экономистов-международников иностранному языку на раннем этапе способствует развитию профессиональных компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воевода Е.В., Кизима А.В. Введение в профессиональный дискурс и проблемы ранней языковой профессионализации // Языковой дискурс в социальной практике. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2012. С. 34-42.
2. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога. – М., 2008.
3. Слезко Ю.В. Стратегии овладения иноязычным профессиональным дискурсом сферы туризма (английский язык, неязыковой вуз): монография. – Москва; Проспект, 2017. – 160 с.
4. Энциклопедический словарь по педагогике и психологии [электронный ресурс] https://psychology_pedagogy.academic.ru (дата просмотра 21.02.2018).

ТРИЕДИНАЯ МОДЕЛЬ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ И АСПЕКТЫ ЯЗЫКОВОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО ПРАВОСЛАВНОГО ПРОПОВЕДНИКА

И.А. ПЕТРУШКО

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тверской государственный университет», г. Тверь*

Аннотация. В статье описывается трехгранная модель языковой личности православного проповедника, способная послужить основой разработки стратегий воспитания, образования, профессионализации одного как субъекта труда и духовного просвещения. Модель включает в себя специальную академическую подготовку, ПВК и личностные установки проповедника, а также риторический баланс проповеди как источники актуализации Слова Божия в аудитории слушателей.

Ключевые слова: языковая личность, коммуникативная компетенция, христианский проповедник, гомилетический дискурс, риторический баланс проповеди.

CHRISTIAN ORTHODOX HOMILIST LINGUISTIC PERSONALITY THREEFOLD COMMUNICATIVE COMPETENCE MODEL

I.A. PETRUSHKO

Summary. While analysis of Linguistic personality as a professional communicator in context of target-centred activity belongs to dominion of linguistics and communicative studies, the issues of professional communicator formation are to be treated within frame of methodology of linguistic didactics. The article presents the threefold linguistic personality structure of modern Christian preacher as a basis for professional communicator formation educational strategies and methodology development. It includes education, attitude and rhetoric balance.

Keywords: communicator, communicative competence, Christian preacher homiletic discourse, Word of God, dialogue, rhetorical balance.

Понятие языковой личности [2] может рассматриваться в качестве центрального понятия современной лингводидактики и коммуникативной лингвистики. Человек говорящий выступает в роли субъекта коммуникативного воздействия и взаимодействия. Описание и анализ моделей и структурных компонентов языковой личности принадлежит лингвистике и теории коммуникации. В то же время разработка стратегий формирования языковой / коммуникативной личности принадлежит сфере лингводидактики, лингвопедагогики, лингвометодики. Объектом описания в настоящей статье выступает трехгранная модель языковой личности православного проповедника, способная послужить основой разработки стратегий воспитания, образования, профессионализации оного как субъекта труда и духовного просвещения. Она включает в себя специальную академическую подготовку, ПВК и личностные установки проповедника, а также риторический баланс проповеди.

Коммуникативная компетенция православного проповедника формируется с опорой на Священное Предание, сопровождающее Евангельскую Весть. Знание Священного Писания является основным источником и хранителем нравственных ориентиров и идеалов христианства на протяжении уже более двух тысячелетий. Однако и в прежних и в современных условиях одних только книжных познаний для формирования личности христианского проповедника недостаточно. В этой связи перед современным проповедником встает следующий вопрос: «Как научиться обращаться с таким великим и древним наследием так, чтобы быть услышанным современником?».

Православная проповедь как явление коммуникативной и конфессиональной культуры отвечает ряду непреложных требований. Выделим среди них одно из наиболее общих и характерных – требование симфонии. Православная проповедь стремится к симфонии, предполагающей в церковном общении гармоничный баланс эмоционального и рационального, внешнего и

внутреннего, истории и современности, возвышенного и повседневного, коллективного и индивидуального. Она обращена к свободе и ответственности слушателя и чужда неискренности. При этом эмоциональной тональности слова проповеди в первую очередь свойственны вдумчивость, сдержанность и достоинство.

Ряд исследований, посвященных анализу особенностей восприятия православного проповедника (священника) прихожанами выявил высокий уровень ожиданий слушателей в отношении соответствия слова проповедника таким критериям как ясность и доступность речи, четкое толкование / объяснение библейских текстов на основе творений Святых отцов, адаптированных к актуальным стандартам и уровням восприятия реципиента [6; 7]. В основу рассмотрения и оценки качества слова проповедника должно быть положено событие общения, неотрывное от ситуации межличностного взаимодействия говорящего и слушателя (продуцента текста и аудитории реципиентов).

Как справедливо отмечает исследователь К.А. Кузьмина [3], личность проповедника способна играть определяющую роль в раскрытии риторической структуры построения проповеди. По результатам проведенного нами исследования мы пришли к выводу о том, что качественная проповедь может рассматриваться как имеющая триединую основу. С одной стороны, качество проповеди зависит от уровня академической и молитвенной подготовки христианского проповедника. При этом качество смыслового содержания текста проповеди обеспечивается разносторонним экзегетическим владением текстом Священного Писания и изучением святоотеческого наследия в сочетании с пониманием актуальной ситуации дня.

С другой стороны, успех проповеди зависит от счастливого взаимодействия ряда восходящих к характеру индивида психологических *профессионально-важных качеств говорящего* (личная открытость, ответственность, увлеченность, готовность к эмпатии, простота в обращении). Соответственно, в программу подготовки проповедника, миссионера должны входить установки на развитие культуры общения, коммуникабельности, культуры ведения диалога.

В означенной связи можно предложить следующую схему психологических профессионально-важных качеств православного проповедника, представленную на рисунке 1.

Открытость	Коммуникабельность, простота в общении	Эмпатия
Культура общения Диалогичность	Культура речи	Культура понимания и взаимопонимания

Рисунок 1

В верхнем ярусе рисунка представлены собственно психологические личностные черты православного проповедника как профессионального коммуникатора. В нижнем ярусе расположены соответствующие форматы

филологической рефлексии проявления означенных качеств в коммуникации. Следует отметить, что содержание нижнего яруса схемы представляется более богатым по сравнению с содержанием верхнего. Тем не менее, глубинные явления верхнего яруса обуславливают подлинность содержания, вкладываемого в понятия, представленные в нижнем.

С третьей стороны, в коммуникативном событии проповеди важен *риторический баланс*, который предполагает оптимальный выбор проповедником стратегии воздействия / взаимодействия и достижение адекватной живой реакции аудитории. Здесь предполагается точная идентификация говорящим характера аудитории, обращение к конкретному типу слушателя, соответствие выбора стратегий и средств взаимодействия поставленным задачам.

Следует отметить, что парадигма отношений между проповедником и его аудиторией за последние несколько десятилетий претерпела коренные трансформации. Взамен архаичным доминантам схоластической модели «вещания тайн Божиих» в системе отношений «авторитетный говорящий (ритор) – ученик (слушатель)» на первый план выступает необходимость открытого, откровенного и вместе с тем уважительного диалога. Таким образом, теоретическая модель языковой личности проповедника может быть наглядно представлена в виде трех граней единого куба его профессиональных коммуникативных готовностей. В качестве непосредственных источников формирования и совершенствования фундаментальной грани христианского гомилетического дискурса / языковой личности проповедника выступают такие дисциплины как общая, библейская и филологическая герменевтика и экзегетика с ее многочисленными методиками (традиционной [1], историко-критической [4]) и применением исторического, литературного, нарративного, риторического, канонического, психологического [9], социологического [10] и идеологического [8] видов анализа.

Уверенность христианского проповедника в отстаиваемой позиции основывается на личной вере, системных научных знаниях о Священном Писании, глубоком изучении и личном следовании святоотеческой традиции. При этом одним из риторических источников эффективности речи проповедника выступает овладение культурой выстраивания уважительного и открытого диалога с прихожанами [5].

Современный проповедник должен обладать навыками коммуникации с представителями различных социальных и возрастных групп, в том числе «постмодернов» [11] и людей, приходящих на проповедь исключительно с потребительской установкой. Как правило, «наивный» слушатель ожидает от проповедника простых и ясных образов и речевых конструкций. При этом мир опыта современного индивида с каждым годом становится более обогащенным (часто поверхностными) знаниями и представлениями, полученными через каналы массового распространения информации. В контексте эмоциональной реакции на все возрастающий объем воспринимаемой информации расширение профанного опыта индивида подчас сопровождается некритичным восприятием

себя как обладателя глубинных знаний о мире. В означенной связи образуется *парадокс «наивного» слушателя*, который пришел в храм преодолеть неполноту жизненного опыта и односторонность своей культуры, но закладывает в пресуппозицию приобретения нового опыта его легкодоступность, «бюджетность» требуемого времени и возможность освоения без специальных усилий. Такого рода слушатель часто питает иллюзорную надежду на «полный успех» церковного общения, совершаемого им раз в год. Взаимодействие с подобного рода аудиторией требует от проповедника педагогического такта, терпения, таланта вести диалог, майевтического подхода к организации рассуждения.

Источником и содержанием риторического баланса проповеди выступает Слово Божие, которое не только должно актуализоваться в слове проповеди как некотором замкнутом автономном тексте, но и в сердцах слушателей. Только гармоничное сочетание выявленных трех групп факторов способно дать твердое основание для формирования, развития и совершенствования языковой личности современного проповедника.

Компетенции проповедника	Профессионально-важные качества проповедника	Риторический баланс слова проповеди
Актуализация содержания Слова Божия	Управление контактом и вниманием аудитории	Актуализация смыслов слова в рецепции слушателей

Рисунок 2

Вопрос о принадлежности труда проповедника сфере профессиональных стандартов или призвания может дискутироваться, также как и применительно к профессиям педагога и врача. Однако оценка профессионализма предполагает использование определенных критериев и показателей, отражающих качество труда. И нет ничего удивительного в том, что, коль скоро формой труда выступает речевая деятельность, дискурс проповедника может и должен оцениваться в соответствующих терминах. Представленная схематично трехгранная модель языковой личности проповедника может быть использована с одной стороны для выявления и описания лингвистических маркеров проявления знаний, готовностей, психологических установок и стратегий проповедника. С другой стороны, она может быть использована как основа для разработки программ педагогического сопровождения учащихся катехизаторских курсов, семинарий, теологических отделений вузов и т.п. Призвание дает проповеднику вдохновение, образование позволяет современному проповеднику развивать способности и совершенствовать свои знания, риторический баланс проповеди позволяет решать поставленные коммуникативные задачи и способствует достижению цели духовного просвещения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Августин Блаженный. Христианская наука или Основания св. герменевтики и церковного красноречия. – Киев : Тип. Киево-Печерской Лавры, 1835. – 376 с.
2. Богин Г.И. Современная лингводидактика. – Калинин : КГУ, 1980. – 61 с.
3. Кузьмина К.А. Структурные и языковые особенности проповеди как речевого жанра: дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 СПб. – 2006. – 276 с.
4. Мень А., прот. Библиографический словарь. Тт. 1–3. М., 2002
5. Петрушко И.А. Основы ведения диалога в религиозном дискурсе // Успехи современной науки. – 2016. - №5, том I. – с.117-120. URL: http://modernscienc-org.1gb.ru/release/USNO_2016_5_1_tom.pdf (дата обращения: 27.02.2018).
6. Петрушко И.А. Моделирование языковой личности как основа разработки педагогических программ профессиональной подготовки православного проповедника // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2; URL: www.science-education.ru/122-21373 (дата обращения: 11.12.2015).
7. Петрушко И.А., Богатырёв А.А. Роль педагогической риторики в контексте профессиональной подготовки христианского проповедника // Международный научно-исследовательский журнал (International research journal). – №10 (41), 2015. – Часть 5. Ноябрь. – С. 52-57. URL: <http://research-journal.org/wp-content/uploads/2011/10/10-5-41.pdf> (дата обращения: 11.12.2015). DOI 10.18454/IRJ.2015.41.205
8. Carson D.A. The Inclusive Language Debate: A Plea for Realism. Leicester, 1998.
9. Ellens J.H., Rollins W.G. Psychology and the Bible: A New Way to Read the Scriptures. Ed. by J. H. Ellens and W. G. Rollins. Westport, 2004.
10. Esler Ph.F. The First Christians in their Social Worlds: Social-scientific Approaches to New Testament Interpretation. London, 1994.
11. Petrouchko I.A., Bogatyrev A.A. Modern Christian Orthodox Preacher as Social Communicator Concept (A tentative model of linguistic personality of a preacher in educational context) // Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities (CILDIAH 2017) in: Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), volume 97. - pp. 226-232. URL: http://download.atlantis-press.com/php/download_paper.php?id=25886106

ОСНОВНЫЕ ЛИНГВОКОНЦЕПТОЛОГИЧЕСКИЕ ШКОЛЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ

О.И. ПОДКОПАЕВА

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга

Аннотация. В статье изучаются определения понятия «концепт», рассматриваются несколько вариантов представления структуры концепта. В статье систематизируются многочисленные подходы к определению концепта, которые встречаются в исследованиях по когнитивной лингвистике, лингвокультурологии, концептологии и психолингвистике.

Ключевые слова: *концепт, когнитивная лингвистика, лингвокультурология, психолингвистика, концептология.*

THE MAIN LINGUOCONCEPTUAL APPROACHES TO STUDYING THE CONCEPT IN RUSSIAN LINGUISTICS

O.I. PODKOPAYEVA

Summary. The article deals with the definition of “concept”, there are several models of the structure of the concept. There are different approaches to the definition of “concept” which the scientists come across in cognitive linguistics, linguistic and cultural studies, concept studies and psycholinguistics.

Keywords: concept, cognitive linguistics, linguistic and cultural studies, psycholinguistics, concept studies.

Характерной чертой лингвистической науки конца XX века являлось формирование когнитивистики, которая занимается изучением процесса отражения сознанием человека окружающей действительности и преобразования этой информации в сознании. Активное развитие когнитивной науки положило начало новому направлению в лингвистике – лингвоконцептологии. Предмет изучения данной науки – концепт. Данное направление лингвистической мысли уже давно развивается и имеется огромное количество лингвоконцептологических исследований, однако, есть вопросы, касающиеся имманентной сущности концептов, которые заслуживают более подробного изучения. Концепт рассматривается как «оперативная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, квант знания» [12, с. 90—92], «квант структурированного знания», «глобальная мыслительная единица» [15, с. 3-4], представление индивида «о референте (фрагменте мира)» [14, с. 127], «операционная единица мысли» [6, с. 43], «единица коллективного знания, имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой» [6, с. 51-52]. В.И. Карасик дает следующее определение: концепты – это «ментальные образования, которые представляют собой хранящиеся в памяти человека значимые осознаваемые типизируемые фрагменты опыта», «квант переживаемого знания» [11, с. 59, 361]. По мнению Н.Ф. Алефиренко, концепт представляет собой «сложное и многоярусное ментальное образование, в состав которого помимо обыденно-понятийного содержания входят еще оценочные и релятивно-оценочные смыслы, показывающие отношение человека к познаваемому объекту». В этом определении подчеркивается сложная структура концепта, включающая следующие компоненты:

- 1) интернациональный, представляющий общечеловеческие ценности и представления;
- 2) идиоэтнический;
- 3) социальный, репрезентирующий социальный статус коммуникантов;
- 4) групповой — гендерный, возрастной, профессиональный;
- 5) индивидуально-личностный, отражающий образовательный ценз человека, его религиозные воззрения, личный опыт, речевой стиль и т. п. [2, с. 155].

Автор утверждает, что «своеобразие тому или иному концепту придает доминирование одних и угасание других признаков» [2, с. 155].

Человек мыслит концептами. Концепты вступают в разные отношения и образуют систему взаимообусловленных ментальных образов. Каждый язык имеет собственную систему концептов, посредством которой носители языка воспринимают, структурируют, классифицируют и интерпретируют поток информации, поступающий из окружающего мира. Совокупность концептов организует концептосферу, по которой можно судить о ментальной модели действительности, отражаемой в языковом сознании и в языке конкретных носителей языка.

Существует несколько основных лингвоконцептологических школ в отечественном языкознании, в рамках которых изучается понятие концепта.

Все существующие подходы к изучению данного явления можно свести к следующим основным направлениям: лингвокогнитивному, лингвокультурологическому, лингвистическому и психолингвистическому.

Представителями *лингвокогнитивного* подхода являются Е. С. Кубрякова, З. Д. Попова, И. А. Стернин, В. Н. Телия, Г. Г. Слышкин, В. Г. Костомаров А. П. Бабушкин, С. А. Аскольдов, Н.К. Рябцева, Н.Ф. Алефиренко и др.

Согласно данному подходу вербализация мысли представляет собой процесс перекодирования концептуальной информации. Концепт не непосредственно возникает из значения слова, а является результатом столкновения значения слова с личным и народным опытом человека, таким образом концепт – посредник между словами и действительностью.

В рамках лингвокогнитивного подхода исследователи определяют концепт как нечто моделирующее и обобщающее познавательную деятельность индивида. Концепт трактуется как ментальное образование в сознании человека, которое помогает выйти на концептосферу (языковую картину мира). В основе знаний о мире лежит такая единица информации, как концепт, а язык выявляет и вербализирует то, что человек увидел и понял в окружающем его мире.

Лингвокогнитивный подход определяет концепт как мыслительное образование, закрепляющее и моделирующее познавательный опыт человека, «термин, служащий объяснению ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знания и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (*lingua mentalis*), всей картины мира, отражённой в человеческой психике» [12, с. 90].

И. А. Стернин понимает концепт как «комплексную мыслительную единицу, которая в процессе мыслительной деятельности поворачивается разными сторонами, актуализируя в процессе мыслительной деятельности свои разные признаки и слои» [15, с. 27]. И. А. Стернин впервые разрабатывает полевую модель строения концепта. Структура концепта очень многослойна и разнообразна и потому модель концепта не является жесткой и навсегда определенной. С течением времени сам концепт претерпевает различные

изменения, его наполнение может варьироваться, и то, что находилось в одном понятийном слое, может по разным причинам перейти в другой. И. А. Стернин говорит о наличии у концепта ядра и периферии. Таким образом, полевая модель концепта З. Д. Поповой и И. А. Стернина выглядит так: 1) ядро – яркий образ; 2) базовые слои – различные концептуальные признаки; 3) интерпретационное поле, содержащее трактовки содержания ядра и концептуальных признаков и принадлежащее индивидуальному или национальному сознанию.

Н.К. Рябцева определяет концепт как «единицу познания мира, имеющую различную степень информативной насыщенности». При этом концепт остаётся целостным образованием, способным пополняться, изменяться и отражать человеческий опыт [16, с. 77].

Интересны также работы А.П. Бабушкина и Н.Ф. Алефиренко, выполненные в русле когнитивной семантики. В исследовании А.П. Бабушкина «Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка» концепт рассматривается как дискретная содержательная единица коллективного сознания, отражающая предмет реального или идеального мира, хранимого в национальной памяти человека в виде субстрата [4, с. 30-35]. По Н.Ф. Алефиренко «концепт – первичная оперативная единица когнитивной семантики – семантический эмбрион, или смысловой ген значения языкового знака» [1, с. 4].

Суммируя вышесказанное, можно сказать, что концепт в когнитивной лингвистике – это обобщённо-целостная мыслительная единица, т.е. единица памяти, которая отражает опыт и результаты всей человеческой деятельности в процессе постижения мира.

Противоположным является *лингвокультурологический* подход, идущий, соответственно, от культуры к индивидуальному сознанию. С лингвокультурологической точки зрения концепт считается базовой единицей культуры, который является результатом культурных знаний человека. Основоположниками данного направления считаются Н.Д. Арутюнова, С.Г. Воркачёв, В.И. Карасик, В.Н. Телия, В.А. Маслов. Лингвокультурологический подход ориентирован на изучение культурных концептов, он помогает понять их сущность, сформировавшуюся в коллективном сознании, определить систему ценностей, на развитие которой повлиял культурный, языковой или общественный опыт индивидов.

Характерной чертой *лингвокультурологического* подхода является рассмотрение концепта в качестве не только ментального образования, но обязательно отмеченного этносемантической спецификой. Концепт понимается как результат, итог культурных знаний. При рассмотрении концепта большее внимание уделяется культурологическому аспекту, вся культура понимается как совокупность концептов и отношений между ними, а концепт как основная ячейка культуры в ментальном мире человека.

Лингвокультуролог В. А. Маслова разрабатывает понятие ключевые концепты культуры, под которым подразумевает ядерные (базовые) единицы

картины мира, обладающие экзистенциальной значимостью как для отдельной языковой личности, так и для лингвокультурного сообщества в целом [13, с. 51]. В результате анализа концептов В. А. Маслова приходит к выводу, что культурных концептов в любом языке очень много, значительно больше, чем может показаться на первый взгляд. Концепты культуры играют значительную роль в коллективном языковом сознании и поэтому их исследование – очень популярное и актуальное направление лингвокультурологии в настоящее время.

Одним из наиболее ярких представителей лингвокультурологического подхода к исследованию является Ю. С. Степанов. Концепт для ученого относится к ценностям, которые представляют собой элементы и языкового сознания нации, и индивидуального сознания человека. По мнению Ю. С. Степанова, в составе концепта выделяются следующие компоненты: «(1) основной, актуальный признак; (2) дополнительный или несколько дополнительных, «пассивных» признаков, являющихся уже не актуальными, «историческими»; (3) внутреннюю форму, обычно вовсе не осознаваемую, запечатленную во внешней, словесной форме» [17, с. 44].

По мнению В.Н. Телия, концепт – это «всё то, что мы знаем об объекте во всей экстенсии этого знания» [18, с. 97]. Концепт представляет собой семантическую категорию наиболее высокой степени абстракции, включающую в себя частные значения конкретизации общей семантики.

С.Г. Воркачёв считает, что концепт – это вербализованный смысл, представленный в плане выражения целым рядом своих языковых реализаций, образующих соответствующую лексико-семантическую парадигму, единица коллективного знания, имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой. Лингвистической характеристикой концепта как мыслительной единицы является его закреплённость за определённым способом языковой реализации [7, с. 10].

Схожая мысль высказывается Н.Д. Арутюновой, считающей концепт понятием практической философии, которое складывается из взаимодействия таких факторов, как фольклор, традиция, национальная традиция, идеология, фрагменты искусства, переживаний и системы ценностей [3, с. 3].

В.И. Карасик и Г.Г. Слышкин считают, что лингвокультурный концепт – условная ментальная единица, направленная на комплексное изучение языка и / или речи (сфер, в которых концепт опредмечивается), сознания (область пребывания концепта) и культуры (детерминирует концепт) [9, с. 75-80].

Некоторые учёные, как например, А. Вежбицкая и А.Д. Шмелёв, вводят в качестве заместителя термин *ключевое слово* – слово, которое служит своего рода ключом к пониманию важных особенностей культуры народа [5, с. 75; 20, с. 48].

Несмотря на достаточно явные различия, лингвокогнитивный и лингвокультурный подходы к пониманию концепта, по мнению В.И. Карасика, не являются взаимоисключающими. Они различаются «векторами по отношению к индивиду: лингвокогнитивный подход – это направление от индивидуального сознания к культуре, лингвокультурный – направление от

культуры к индивидуальному сознанию» [10, с. 142].

Концепт в *лингвистическом направлении* понимается как «конструкт, репрезентирующий ассоциативное поле имени, но не равный ему» [19, с. 314]. Концепт – это парадигматическая модель имени, включающая логическую и сублогическую структуру его содержания. Эти структуры выводятся соответственно из свободной сочетаемости имени и из несвободной, то есть из синтагматических отношений имени, зафиксированных в тексте. «Содержание концепта включает в себя содержание наивного понятия, но не исчерпывается им, поскольку охватывает всё множество прагматических элементов имени, проявляющихся в его сочетаемости» [19, с. 287-288].

Концепты лингвистически выражены, но наличие вербализованных форм не является обязательным условием их существования, так как они могут эксплицироваться и невербально, например, «предметными действиями».

Рассматривая концепт как продукт общества и как продукт отдельного индивидуума, представители *психолингвистического направления* отмечают, что в основе концепта лежит комплекс сенсорных и моторных репрезентаций, которые формируются в зависимости от степени знакомости объекта, его ценности для индивида, характера опыта действий с ним. Они извлекаются из памяти с помощью вербальных и невербальных стимулов и в разное время могут отличаться друг от друга [8, с. 38].

К проблеме исследования концепта А.А. Залевская подходит с точки зрения нейрофизиологии и психосоциолингвистики и определяет концепт как «спонтанно функционирующее в речемыслительной деятельности индивида базовое перцептивно-когнитивно-аффективное образование динамического характера» [8, с. 39]. Она выделяет два типа концептов, в сумме составляющих конструкт как объект научного исследования и продукт его описания: *концепт как достояние личности*, продукт познания и общения, как результат психических процессов, и *концепт как продукт взаимодействий*, который функционирует в сверхбольшой системе. При таком подходе происходит расчленение единого – того, что происходит «в голове индивида» и внешнего проявления этого процесса. Высказывается предположение о том, что происходящее в голове индивида не может быть объектом лингвистического исследования [8, с. 39].

Справедливо будет заключить, что отсутствие единого подхода к изучению концепта и концептосферы связано с тем, что концепт обладает сложной, многомерной структурой, которая включает наряду с понятийной основой социо-психо-культурную часть, не столько мыслимую носителем языка, сколько переживаемую им. Она включает эмоции, оценки, ассоциации, национальные образы и коннотации, присущие данной культуре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н.Ф. Проблема вербализации концепта: Теоретическое исследование. – Волгоград: Перемена, 2003. – 96 с.

2. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка. — М.: Флинта, 2010. — 288 с.
3. Арутюнова Н.Д. Введение // Логический анализ языка. Ментальные действия. — М.: Индрик, 1993. — С. 3-6.
4. Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. — Воронеж: ВГУ, 1996. — 103 с.
5. Вежицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. — М.: Языки славянской культуры, 2001. — 230 с.
6. Воркачѳв С.Г. Счастье как лингвокультурный концепт. — М.: Гнозис, 2004. — 236 с.
7. Воркачѳв С.Г. Вариативные и ассоциативные свойства телеономных линвоконцептов. — Волгоград: Парадигма, 2005. — 214 с.
8. Залевская А.А. Текст и его понимание. — Тверь: Изд-во ТвГУ, 2001. — 156 с.
9. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: научное издание. — Воронеж: ВГУ, 2001. — С. 75-80.
10. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. — Волгоград: Перемена, 2002. — 477 с.
11. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. — М.: Гнозис, 2004. — 390 с.
12. Краткий словарь когнитивных терминов / Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Под общей редакцией Е.С. Кубряковой. — М.: Филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. — 245 с.
13. Маслова, В. А. Введение в когнитивную лингвистику [Учебное пособие] — М.: Флинта: Наука, 2011. — 296 с.
14. Пименова М. В. Концептуальные исследования и национальная ментальность // Гуманитарный вектор/ 2011/ № 4 (28). - С. 126—132.
15. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. — М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. — 314 с.
16. Рябцева Н.К. Язык и естественный интеллект / РАН. Ин-т языкознания. — М.: Academia, 2005. — 640 с.
17. Степанов, Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. — М.: Языки русской культуры, 1997. — 824 с.
18. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. — М.: Языки русской культуры, 1996. — 288 с.
19. Чернейко Л.О. Лингво-философский анализ абстрактного имени. — М.: Изд-во МГУ, 1997. — 320 с.
20. Шмелѳв А.Д. Русская языковая модель мира: Материалы к словарю. — М.: Языки славянской культуры, 2002. — 224 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

К.С. РАЩУПКИНА

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Тверской государственный университет», г. Тверь*

Аннотация. В статье рассматривается англоязычная песня в качестве эффективного метода языкового обучения студентов гуманитарных направлений в вузе, приводятся

конкретные примеры употребления песенного материала, описываются преимущества применения данной методики, этапы работы с данным материалом.

Ключевые слова: учебный дискурс, англоязычная песня, метод обучения, лингвистическая компетенция, социокультурная компетенция.

THE USE OF A SONG MATERIAL AS AN EFFECTIVE METHOD OF FORMING LINGUSTIC AND SOCIO-CULTURAL COMPETENCE WITH THE STUDENTS OF HUMANITARIAN DIRECTIONS

K.S. RASHCHUPKINA

Summary. The article deals with the British song as an effective method of language training with the students of humanitarian directions in a higher educational institution, the definite examples of songs are given, the advantages of this method, the stages of work with the material are described.

Key words: educational discourse, a British song, method of teaching, linguistic competence, socio-cultural competence.

В настоящее время в сфере высшего образования наряду с традиционными формами, методами и педагогическими технологиями обучения активно используются и новые образовательные технологии. Речь идет о применении так называемых ИКТ в образовании. Подробнее об этом: [1,2].

Применительно к дисциплине «Иностранный язык» все большую популярность набирают практико-ориентированные виды деятельности на занятии по языковому обучению студентов гуманитарных направлений.

Одним из современных эффективных средств обучения иностранному (английскому) языку студентов нелингвистических направлений можно считать современную англоязычную песню, актуализирующую аудиальный канал поступления новой информации.

Идею использования музыкального материала в лингводидактике нельзя считать новой. Попытки привнести в обучение преимущества песенного материала предпринимались учителями в начальной и средней школе. В то же самое время в условиях современной высшей школы и учебного типа дискурса лингводидактический потенциал песни не является в полной мере раскрытым.

В этой связи хотелось бы представить свое видение данного вопроса, выявить преимущества использования песенного материала на занятиях по языковому обучению, описать опыт применения современной песни на занятиях со студентами-бакалаврами Тверского госуниверситета, обучающимися на гуманитарных факультетах.

Нам думается, нынешняя молодежь активно слушает зарубежные песни на разных иностранных языках. Английский же, в силу своей тотальной распространенности во всем мире и будучи языком международного общения, завоевывает в данном случае пальму первенства и является лидирующим языком львиной доли мирового песенного материала.

Популярная музыка отличается своей повсеместной доступностью для пользователей и простотой технического оснащения. Для обычного воспроизводства музыкальных мелодий на занятии нужен магнитофон с диском или накопительной картой, в некоторых случаях – работающий компьютер, и/или имеющиеся в наличии у обучающего и обучающихся мобильные телефоны с доступом в Интернет.

В контексте учебного занятия современная англоязычная песня выступает в качестве важного лингвистического материала, подвергающегося анализу, а также содержит необходимый социокультурный компонент.

Популярные англоязычные песни с лингвистической точки зрения можно охарактеризовать следующим:

- Использованием актуальной употребительной лексики;
- Превалированием разговорных фраз и выражений;
- Употреблением упрощенных грамматических конструкций и синтаксических форм;
- Активным использованием усеченных грамматических форм типа «wanna», «gonna», «gotta», «cuz» и других;
- Использованием эмоционально окрашенной лексики, которая близка настроению и проблемам нынешней молодежи.

Ежегодно в контексте учебно-воспитательной работы нами проводится ряд занятий, которые расширяют свой ценностный потенциал за счет использования песенного компонента.

Так, например, в завершение семестра накануне Новогодних праздников мы предлагаем студентам спеть песни новогодней тематики с музыкальным сопровождением. Здесь большой популярностью пользуются не только широко известные варианты музыкальных композиций уже проверенные годами такие, как «Happy New Year» шведской группы ABBA, «Last Christmas» Джорджа Майкла, «Jingle bells», но и «Love is all around», являющейся саундтреком фильма «Реальная любовь» и первоначально спетой шотландской группой WET WET WET, «Let it snow».

Во время обсуждения празднования Дня Святого Валентина музыкальный репертуар дополняется такими песенными композициями, как «Hello» Лайонела Ричи, «Love me tender» Элвиса Пресли (эта композиция хороша Акапелла), «My heart will go on» Селин Дион, «I love you baby» Фрэнка Синатры, «I don't want to miss a thing» группы Aerosmith. Тот факт, что в нашем списке представлены в основном представители американской поп и рок-культуры, ничуть не умаляет красоту и бесконечное внутреннее обаяние перечисленных песен. Возможно, в приведенный выше список можно включить некоторые песни британской исполнительницы Адель и других вокалистов английского происхождения.

Преимущество применения современных англоязычных песен на занятиях английскому языку состоит в следующем:

- Песни как прогрессивный метод языкового обучения улучшают навыки иноязычного произношения, совершенствуя, таким образом, фонетическую сторону речи;
- Способствуют значительному расширению лексического запаса, пополняя не только активный, но и пассивный пласт лексики;
- Вносят элемент новизны за счет использования актуальных идиоматических выражений;
- Способствуют лучшему усвоению грамматических структур;
- Служат базой развития речемыслительной деятельности, способствуя развитию подготовленной и спонтанной монологической речи;
- Формируют духовную культуру обучающихся;
- Формируют художественный вкус;
- Развивают навыки аудирования;
- Создают на занятии благоприятный психологический климат;
- Вносят некую свежую струю в ход занятия, задают оригинальность, праздничный тон общему течению занятия, способствуют снижению усталости студентов;
- Способствуют освоению социокультурных норм изучаемого языка.

Иными словами, песня как метод обучения формирует многочисленные требуемые компетенции у студентов-гуманитариев.

С методической точки зрения применение песен на занятиях требует тщательной подготовки. В этой связи следует упомянуть о таком аспекте, как отбор музыкального материала. Тематика песни должна быть близка, понятна современному подростку, перекликаться с возможными этапами его жизни. На наш взгляд, наиболее выигрышные в этом плане композиции с нейтральной тематикой, исключающие любые проявления агрессии или спора, не касающиеся вопросов, связанных с религией, вероисповеданием, внутренним укладом в семье, национальной принадлежностью, уровнем дохода в семье и других этических моментов.

Так же стоит принять во внимание такой аспект, как разговорная лексика, граничащая с нелитературной. Само собой разумеется, песни, содержащие ненормативную лексику, не должны применяться на занятии.

Так же выбранная песня должна отвечать критериям: актуальности, своевременности; языковой ценности; учета возрастной группы и уровня обучения языку; текстовой информативности; легкости восприятия на слух и последующего воспроизведения.

В качестве предваряющего основную работу этапа можно посоветовать заранее вынести на доску новые слова и выражения и дать им толкование или указать русский перевод; отчитать новую лексику. На завершающем этапе можно пропеть песню неоднократно с обсуждением затронутой в песне темой, дать задание на лучший перевод песенного отрывка, пропеть песню по рядам и так далее.

В общем, резюмируя все вышесказанное, хочется отметить, что современная англоязычная песня выступает актуальным и мощным методом

языкового обучения студентов нелингвистических направлений, направленным на формирование лингвистической и социокультурной компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ращупкина К.С. Информационно-коммуникативные технологии как средство формирования навыков межкультурной коммуникации у студентов неязыковых специальностей в процессе изучения английского языка // Проблемы межнациональных отношений: состояние и перспективы: материалы Всерос. научно-практ. конф. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2012. – С. 118. – 120. (NB. Исследование выполнено в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009 - 2013 годы»).
2. Ращупкина К.С. Мультимедиа-технологии в обучении профессионально ориентированной коммуникации на иностранном языке // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. Том 3. Номер 4. 2015. С. 31.

ПРОБЛЕМЫ БИЛИНГВИЗМА И МУЛЬТИЛИНГВИЗМА. НЕОЛОГИЗМЫ.

Т.Г.РОДИОНОВА

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тверской государственный университет»*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с изучением и употреблением русского и иностранных языков, анализируются причины появления и проявления билингвизма и мультилингвизма, приводятся примеры и дается объяснение функционирования заимствованных слов и понятий, новых слов, их ассимиляции и взаимодействия. Обсуждается необходимость создания единой концепции языкового образования.

Ключевые слова: билингвизм, многоязычие, обучение языку, неологизмы, заимствования, ассимиляция, трансформация, языковая способность.

PROBLEMS OF BILINGUISM AND MULTILINGUISM. NEOLOGISMS.

T.G.RODIONOVA

Summary. In this article we deal with the problems connected with learning and usage of Russian and foreign languages, analyze reasons of bilinguism and multilinguism appearing/emerging nowadays, give examples and explanations of the borrowed words and expressions, new words, their assimilation and interaction. Besides a need for creation of the unique language learning conception is being discussed.

Key words: bilinguism, multilinguism, language teaching, borrowings, assimilation, transformation, language abilities.

В современном мире взаимопроникновение и взаимодействие культур, языков, стилей жизни, традиций происходит достаточно быстро. Причинами этого являются развитие технологий, популяризация Интернета и соцсетей, в которых общаются жители разных стран, средства массовой информации и др.

Многие люди путешествуют, мигрируют, пытаются приспособиться к новой обстановке, понять особенности обитания в других местах. Знать один или несколько иностранных языков становится абсолютно необходимо для каждого образованного человека. Это становится даже модно. Иностранные языки входят во многих странах в школьный минимум, причем их может быть даже несколько. Часто язык образования отличается от родного языка. Некоторые страны становятся многоязычными официально. Без знания другого или других языков в той или иной степени теперь не обойтись. Поэтому правильнее говорить о **мультилингвизме (многоязычии)**, а не о **билингвизме (двужычии)** современного общества.

Что усваивается, когда усваивается язык? Первое - это названия для предметов и понятий. Если языков два, то значения слов перераспределяются, меняется картина мира, по-разному строится мысль. Далее, язык - это некоторая система, при помощи которой все эти элементы объединены в функционирующий организм языка, и способы описания этой системы даются в грамматике и законах построения устных и письменных текстов. В-третьих, это то содержание, которое приходит через общение на ином языке, приобщение к иной культуре, иному образу жизни и т.п. В-четвертых, это стихия повседневности со множеством мелких отсылок к прежнему опыту, жестов, мимики и интонаций. Каждый язык – перекодировка действительности, отчасти приобретение новой личности и формирование качественно иной идентичности. Вместе с ней приходит осознание себя как личности, взаимодействующей со средой и живущей, помимо своего родного мира, еще и по другим законам, в другом пространстве речи и цивилизации.

Периоды активной миграции населения бывали в истории и раньше. Собственно, в результате таких процессов сформировались все современные языки. Например, русский сформировался на основе восточнославянского в контакте с финно-угорскими, тюркскими и индоевропейскими языками. Если бы люди всегда жили только там, где они родились, не было бы нынешнего человечества: земля не выдержала бы перенаселения, не совершились бы географические открытия, не возникло бы теперешних государств, не были бы созданы наука и культура в знакомом нам виде. Военные и экономические потребности заставляли даже относительно стабильные в миграционном отношении сообщества иметь переводчиков, послов, приграничную торговлю и т.п. Другое дело, что уровень грамотности не всегда был высоким, не было современных средств массовой информации, поддерживающих нормы речи. Важно не то, как мы определяем, что такое многоязычие. Важно, какими языками владеет человек и как он ими пользуется. Имеет значение объем доступного словаря, структура языков и степень освоенности грамматики каждого из них. Разбираясь в конкретном факте билингвизма, следует выяснить, как происходит взаимовлияние языков в окружении и у конкретного человека и в чем оно проявляется. Иногда полезно установить степень родства или типологического сходства между языками. В социологическом плане имеет

значение вариативность и стилистическая разработанность языков, а также выполняемые ими в обществе функции.

Измерить многоязычие сложно. Проявления его разнообразны даже в одном человеке, а в обществе можно встретить самые разные конфигурации нескольких языков, причины и области существования мультилингвизма (например, арабский папы, армянский бабушки, русский мамы, английский окружения, французский в школе). По происхождению языки могут быть усвоены устным способом: от родителей (один или больше), от бабушек и дедушек, от соседей по дому или двору, по телевидению, в контактах со знакомыми, с официальными лицами, в детском саду или школе от сверстников и воспитателей. Если языки изучаются на письменной основе (как в школе), это способствует лучшему запоминанию, контролю, пониманию, особенно в области грамматики. В дальнейшем языки учат в университетах, на курсах и т.п.

Длительность обучения, учебные пособия, стили преподавателей и интенсивность применяемых методов может быть различной. Например, можно учить выхватывать общее содержание слышимого, догадываясь об остальном, минимально выражать свои потребности, переводить синхронно, последовательно, устно или письменно, вести светскую беседу, читать в подлиннике классическую литературу, писать научные статьи на втором языке. Все это будут разные цели обучения, которые потребуют определенного построения учебной программы. Родной язык может использоваться для объяснения, для перевода, для истолкования чужого языка или только на высоком уровне обучения в сопоставительном плане.

Употребляются языки также разнообразно. Один язык нужен для работы, другой для дружеских контактов, третий для внутрисемейного общения, четвертый для поездок... Как правило, люди с удовольствием рассказывают свою языковую биографию: когда, где, с кем, каким способом они учили разные языки, как ими пользовались, как забывали и восстанавливали. Даже если кто-то считает, что владеет несколькими языками в совершенстве, то соотношение уровней владения ими будет, скорее всего, различным. Ведь практически нет языков, одинаковых по сфере употребления и культуре, стоящей за ними. Так, русский язык, являясь национальным языком огромного народа и развитой древней и новой культуры, становится, наряду с этим, языком сравнительно меньшего количества мигрантов в разных частях света и меняется под воздействием языка окружения.

По способу усвоения различают спонтанный (естественный) и педагогический (культурный) пути приобретения языка. Естественным образом усваивается один или несколько первых языков в дошкольном возрасте; человеку при этом не нужно переводить с языка на язык, так как каждая из систем усвоена сразу вместе с присущими ей законами. В более взрослом возрасте люди, учившиеся в школе, стремятся внести элементы сознательности в усвоение второго языка, даже если учат его просто в общении с носителями. Они стараются повторять целые фразы и отдельные фрагменты услышанного в

аналогичных обстоятельствах, систематически обучаются разным сторонам речи. Употребление языка может быть пассивным (на уровне понимания устной речи) и активным (на уровне говорения).

Второй язык вырастает на базе первого, формируется в той мере, в которой сформирован первый язык. Уровень развития первого языка задает как бы "порог" для изучения второго. На основе родного языка формируется когнитивная база человеческой личности. *Первичная социализация*, привитие норм человеческого общежития происходит дома. При этом, разумеется, речевые поступки осуществляются при помощи конкретного языка, в традициях определенной культуры. Поэтому картины мира в такой же степени подобны, в какой подобны языки и культуры, и в той же мере расходятся. Получить всестороннее, полноценное представление об окружающем особенно важно в раннем, дошкольном возрасте, когда можно повлиять на фундаментальные качества личности. Новый язык может быть усвоен именно потому, что человек уже начал познавать действительность и знает, как пользоваться своей языковой способностью. Он умеет слышать, слушать, говорить, разговаривать, запрещать, выражать неудовольствие, согласие, восторг, радость, любовь и т.д. Для всего этого есть определенные правила и способы выражения. В привычной речевой среде мы понимаем, шутит наш собеседник или говорит серьезно, относится ли он к нам по-дружески или враждебно, какие книги он прочел, с кем он общается, где отдыхает и т.д.

Два языка могут формироваться независимо друг от друга, каждый в общении с разными людьми, в разных жизненных сферах. Нередко это случается в иноязычной среде, когда язык семьи и язык окружения не совпадают. Когда речь идет о ребенке – дошкольнике или школьнике, не получившем первоначального, дошкольного или школьного, образования на родном языке, то может статься, что о бытовых вещах он не умеет говорить на языке окружения, а о том, чему учиться, – на домашнем языке. Поскольку словарный запас и способы описания жизненных событий разнятся, то человек не найдет соответствий. К тому же овладеть письменной нормой в отсутствие полноценного речевого окружения очень трудно. Двуязычные дети могут отличаться от своих сверстников: один из языков развит не так сильно, как другой; имеется акцент; семейная ситуация отличается от того, что происходит дома у других детей; родители не понимают жизни ребенка в той сфере, где действует иной язык.

Общее в трансформации русского языка состоит в заимствовании названий культурно-бытовых и социально-политических реалий на языке окружения в русскую речь. Слова, обозначающие официальные учреждения, документы, пособия, институты; продукты питания, блюда, праздники, одежду и пр., особенно тогда, когда иностранное слово короче и частотнее русского перевода, не ассоциирующегося с новым образом жизни, – вставляются в русскую речь либо с переводом, либо без него, либо склоняются по нормам русского языка, либо нет. Достаточно наглядный пример этого – употребление слов: *забани́ть* (от английского ban) вместо *запретить*, *зачекиниться* (от англ.

check in) вместо *зарегистрироваться*, *закамбэчить* (от англ. come back) вместо *вернуться* и др. Хотя, на мой взгляд, в последнем случае правильнее было бы говорить *прикамбэчить*, следуя нормам и правилам русского языка, но здесь они, видимо, не действуют в полной мере. Занимаясь исследованием неологизмов в русском языке в течение многих лет [Родионова Т.Г. 2003, 2006, 2008, 2015 и др.] я подумала – можно ли эти слова отнести к *неологизмам*? Почему бы и нет? Ответ – да. А вот можно ли считать их неологизмами *русского языка*? Ответ однозначный – нет. Интересно отметить, что такие неологизмы воспринимаются теми, кто их употребляет в своей речи, вполне легко и даже «естественно». Реже встречается буквальное перенесение конструкций второго языка в первый. Очевидно упрощение лингвистических структур, употребление более общих по значению слов, заимствование междометий, вводных оборотов и интонации. На письме путаются латинские и кириллические буквы, игнорируются правила правописания (особенно случаи с безударными гласными, двойными и одинарными согласными, частицами, расстановкой знаков препинания).

Теоретически любой человек, овладевший родным языком, способен овладеть иным языком в объеме, соответствующем компетенции на основном языке. Практически так случается редко. Если ребенок-дошкольник воспитывается в двуязычной среде (например, языки обоих родителей - разные; язык семьи и язык окружения не совпадают), то два языка могут усваиваться одновременно и аналогичным образом.

Вслед за усвоением основ языка должно начинаться его использование как инструмента обучения. Цель обучения перемещается с собственно языковых структур на содержательные явления. Сроки начала преподавания нескольких иных языков должны быть, по возможности, разнесены по времени. У преподавания родного языка не должно быть конкурентов: основы грамоты на родном языке преподаются независимо от других начал. Желаемый итоговый уровень обучения языку может быть реально высчитан с учетом типа и способа его преподавания. Все люди обладают разными способностями в отношении изучения родного и второго языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Родионова Т.Г. Обучение языку. Проблемы понимания // Научно-лингвистические и психолого-педагогические проблемы преподавания иностранного языка. Тверь, 2003. с. 154-159.
2. Родионова Т.Г. Современные способы организации знания применительно к функционированию лексикона индивида // Языковой дискурс в социальной практике. Тверь, 2006. С. 237-243.
3. Родионова Т.Г. Использование теории сложных систем в объяснении функционирования лексикона индивида // Языковой дискурс в социальной практике. Тверь, 2008. С. 232-237.
4. Родионова Т.Г. Некоторые особенности и типология невербального общения. // Языковой дискурс в социальной практике. Тверь, 2015. С.241-247.

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА: ВЗАИМОСВЯЗЬ И ВЗАИМОВЛИЯНИЕ

К.Л.РОЗОВА, И.В. ДОРОФЕЕВА

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тверской государственный университет», г. Тверь*

Аннотация. В статье делается попытка проанализировать такие два значительных явления человеческого общества как язык и культура. Отмечается сложность данной проблемы, что ведет к наличию разных точек зрения на их взаимосвязь и взаимовлияние.

Ключевые слова: культура, язык, лингвистическая относительность, внутренняя форма языка.

LANGUAGE AND CULTURE: INTERRELATION AND INTERFERENCE

K.L. ROZOVA, I.V. DOROFEEVA

Summary. The article attempts to analyze the two significant phenomena of human society, such as language and culture. The complexity of this problem is noted, which leads to the presence of different points of view on their relationship and mutual influence.

Key words: culture, language, linguistic relativity, internal form of language.

Каждый язык описывает вокруг народа,
которому он принадлежит, круг. Оттуда
человеку дано выйти лишь постольку,
поскольку он тут же вступает в круг
другого языка.

В. фон Гумбольдт

Проблема соотношения языка и культуры занимает умы ученых на протяжении веков, но до сих пор этот вопрос остается дискуссионным: одни исследователи считают, что язык относится к культуре как часть к целому, другие – что язык лишь форма выражения культуры, третьи – что язык не является ни формой, ни элементом культуры.

Среди первых исследователей данной проблемы были американский культурный антрополог Ф. Боас и британский социальный антрополог Б. Малиновский. Под влиянием их взглядов на материальную и духовную культуру Э. Сепир и вслед за ним Б. Уорф продолжили размышления на эту тему, в результате чего в современной лингвистике сформулирована гипотеза лингвистической относительности Сепира – Уорфа. Согласно ей, язык является не просто инструментом для воспроизведения мыслей, а сам формирует наши мысли: так, по-разному говорящие люди (народы) смотрят на мир по-разному, другими словами – в каждом языке народов заложены его специфические особенности, отличающие его от других языков. Хотя основные мысли для гипотезы лингвистического релятивизма подсказали уже И. Гердер и В. фон Гумбольдт, когда рассуждали об активном и конструктивном свойстве языка и

его способности воздействовать на формирование народной культуры, психологии и творчества. [2, с. 148]

В трудах русского филолога Ф. И. Буслаева постоянно прослеживается мысль о тесной связи языка и жизни народа, его духовной культуры. В частности, он выделял аккумулярующее свойство слова, благодаря которому «язык, многие века применяясь к самым разнообразным потребностям, доходит к нам сокровищницею всей прошедшей жизни нашей» [1, с. 271] и становится основным этническим признаком народа. "Язык – это история народа. Язык – это путь цивилизации и культуры", – писал А. Куприн.

На современном этапе можно выделить три подхода в решении проблемы соотношения языка и культуры.

1. Суть первого подхода состоит в том, что поскольку язык отражает действительность, а культура есть неотъемлемый компонент этой действительности, с которой сталкивается человек, то и язык – простое отражение культуры. Такой точки зрения придерживаются в основном, отечественные философы – С.А. Атановский, Г.А. Брутян, Е.И. Кукушкин, Э.С. Маркарян. Иными словами, при изменении действительности меняются и культурно-национальные стереотипы, а, следовательно, и сам язык.

2. Сторонников второго подхода интересует вопрос о воздействии языка на культуру. В. фон Гумбольдт является самым известным представителем второго подхода. Основные положения концепции ученого можно свести к следующему:

- 1) материальная и духовная культура воплощаются в языке;
- 2) всякая культура национальна, ее национальный характер выражен в языке посредством особого видения мира; языку присуща специфическая для каждого народа внутренняя форма (ВФ);
- 3) ВФ языка – это выражение «народного духа», его культуры;
- 4) язык есть опосредующее звено между человеком и окружающим его миром.

Следовательно, будучи средой нашего обитания, язык не существует вне нас самих, в нашем сознании, нашей памяти; он меняет свои очертания с каждым движением мысли, с каждой новой социально-культурной ролью. [5, с. 123-124]

Согласно третьему подходу язык является фактом культуры, потому что:

- 1) язык составная часть культуры, которую мы наследуем от наших предков;
- 2) язык – основной инструмент, посредством которого мы усваиваем культуру;
- 3) язык – важнейшее из всех явлений культурного порядка, ибо если мы хотим понять сущность культуры – науку, религию, литературу, то должны рассматривать эти явления как коды, формируемые подобно языку, т. к. естественный язык имеет наиболее разработанную модель. Поэтому концептуальное осмысление культуры может произойти только посредством естественного языка.

Не вызывает сомнения тот факт, что культура и язык тесно взаимосвязаны друг с другом. Однако следует заметить, что эта взаимосвязь не так проста, как кажется на первый взгляд. Современная научная литература сходится во мнении, что общим для этих явлений являются следующие характеристики:

- они являются формами сознания, отражающими мировоззрение человека;
- эти явления существуют, тесно взаимодействуя;
- субъект этих феноменов – это всегда человек (индивид) или общество (социум);
- характерными чертами обоих явлений являются стремление к нормативности и историзм;
- оба явления с одной стороны, постоянно изменяются, с другой – стремятся к стабильности, закреплённости достигнутого.

Можно также сказать, что язык и культура тесно связаны с процессами коммуникации, с формированием личности человека, а также общества в целом.

Но точки соприкосновения этих явлений предполагают также и их различие, которое можно описать следующим образом:

- в языке как в феномене преобладает установка на массового адресата, в то время как в культуре ценится элитарность. Хотя очевидно, что культура XXI века во многом создается для массового потребителя; тем не менее, это не снижает высокой ценности и высокой оценки элитарных произведений искусства;
- хотя культура подобно языку является семиотической системой, она, в отличие от языка, не способна самоорганизовываться;
- язык и культура представляют собой разные по сложности семиотические системы;
- язык – это саморазвивающееся явление, поскольку язык одновременно творят многие люди, но в то же время люди не могут целенаправленно изменять язык по своей прихоти;
- культура связана с активным участием человека, она создается людьми, развивается под воздействием новых теорий, новых явлений действительности: так, например, XXI век – век высоких технологий – изменяет человеческую культуру: уклад жизни, искусство, структуру общества, семейные отношения и т.д.);
- язык является достоянием любого человека, и массовость языка как явления совершенно естественна.

Все вышеизложенное позволяет нам сделать вывод о том, что язык – составная часть культуры и ее орудие, это действительность нашего духа и лик культуры; он выражает в обнаженном виде специфические черты национальной ментальности. Язык есть механизм, открывший перед человеком область сознания [3]. Так, К. Леви-Стросс полагает, что «язык есть одновременно и продукт культуры, и ее важная составная часть, и условие существования

культуры, Более того, язык – специфический способ существования культуры, фактор формирования культурных кодов». [4].

Можно смело утверждать, что отношения между языком и культурой могут рассматриваться как отношения части и целого. Язык может быть воспринят как компонент культуры и как орудие (что не одно и то же). Однако язык в то же время автономен по отношению к культуре в целом, и он может рассматриваться отдельно от культуры как независимая, автономная семиотическая система.

История каждого языка самым тесным образом естественно связана с историей народа, являющегося его носителем. И несмотря на существенные функциональные различия между языком племени, языком народности и языком нации, язык безусловно играет исключительно важную роль в консолидации родственных (и не только родственных) племен в народность и в формировании нации. [6, с. 327]

ЛИТЕРАТУРА

1. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. – М.: Просвещение, 1992. 508 с.
2. Гердер И.Г. Избранные сочинения. М. – Л., 1959
3. Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество. – М.: Лабиринт, 1998. – 366 с.
4. Леви-Стросс К. Структурная антропология *Anthropologie structurale* / Пер. с фр. В.В. Иванова. – М., 2001. – 512 с.
5. ЛЭС /глав. ред. В.Н. Ярцева, – М., 2002. – 709 с. с. 123-124]
6. Сусов И.П. Введение в языкознание. – М., 2007. 379 с.

ФЕЙКОВАЯ ДИСКУРСИЯ VS ДЕФЕНЗИВНАЯ КОНТРДИСКУРСИЯ В “ИНФОРМАЦИОННОЙ ДУЭЛИ”

А.А. РОМАНОВ, Л.А. РОМАНОВА

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тверская государственная сельскохозяйственная академия», г. Тверь

Аннотация. Рассматриваются механизм информационных атак и механизм эффективного дискурсивного противодействия им в медийном сетевом пространстве. Обозначены коммуникативные приёмы дискурсивной защиты от «вирусных» информационных атак.

Ключевые слова: Дискурсивная реальность, «вирусная» информация, информационная атака, консциентальное воздействие, ментальная репрезентация, спин-докторинговая технология.

FAKE DISCOURSE VS DEFENSIVE COUNTER DISCURSE IN “INFORMATION FAITING”

A.A. ROMANOV, L.A. ROMANOVA

Summary. The article deals with the mechanism of informative attacks and the mechanism of effective discursive counteraction to them in the media network space. Communicative methods of discursive protection against "virus" information attacks are indicated.

Key words: Discursive reality, "virus" information, informative attack, consciential impact, mental representation, pattern, spin-doctoring technology.

*Не сеятель сберёт колючий колос сева.
Принявший меч погибнет от меча.*

М. Волошин

Технологической разновидностью коммуникативных механизмов по передаче переформатирующих сознание смыслов в развертывании и осуществлении подрывных информационно-консциентальных кампаний (также: «интервенций», «атак», «шумов», «вбросов», «волн» и т.п.) является, по нашему мнению, манипулятивная технология *”веерного сдвига”* «окна дискурса», призванная активизировать массового адресата на реализацию различного рода действий, которые способны «привести к принятию решений, детерминирующих эти процессы» в пользу их бенефициара (инициатора, заказчика, манипулятора, «режиссера»). Функциональную специфику названной технологии, частично описанной в ряде работ Тверской школы динамической модели регулятивной коммуникации [см.: 6; 7; 9; 11-17; 20-23; 29-32], можно рассмотреть на примере массированного информационного «вброса» материалов под названием «Панамагейт» в сетях различных СМИ.

В качестве исходной основы информационной «интервенции» в приводимом примере документального массива «Панамагейт» была выбрана одна из «срежиссированных» разновидностей существующего множества информационно-консциентальных попыток быстрого и эффективного внедрения («вброса») в массовое – мировое и, естественно, российское – сознание идеи (мема, регулятива) под общим и, на первый взгляд, безобидным, нейтральным названием *«Панамские документы»*, чтобы под благовидным предлогом борьбы с коррупцией за чистоту, прозрачность финансовых потоков и капитала, за честность в обществе ознакомить общественность с содержанием некоторых финансовых документов, относящихся к зарегистрированным в оффшорной зоне Панама фирмам и компаниям.

Однако вскоре стало очевидным, что простое информирование о содержании этих документов было далеко от благородной задачи. Больше того, оказалось, что основная цель публикации панамских документов сводилась к тому, чтобы, используя коннотативную окраску словосочетания «оффшорная зона»,

- *выставить* в неприглядном свете людей, компании и государства, каким-либо образом упомянутых в этих документах, а также

- *опорочить* их репутацию и подорвать доверие общества к конкретным персоналиям и к странам соответственно с целью

- *лишить* их ресурсов (политических, экономических, моральных), от которых зависит оппонент (персональный конкурент, соперник, конкретный противник или определенная страна), с намерением

- *осуществить* в информационном пространстве своё доминирующее влияние над ними и при помощи определенных методов, например,

санкционного давления, создания протестных движений или всеобщего осуждения и остракизма,

– *подорвать* и *дискредитировать* основную стратегию выживания конкретной противоборствующей стороны.

В качестве *информационного «тарана»* был выбран приём создания в сетевых СМИ «срежиссированного» по определенному фреймовому сценарию фактуального дискурсивного пространства, именуемого в начале информационной интервенции «Панамскими документами / Панамскими бумагами». Очевидно, что, опираясь на «ассоциативную («условнорефлекторную»), в терминологии Л.С. Выготского [3, с. 104], связь» логического отношения части и целого, инициаторы *интервенционного дискурса* попытались перенести эту связь на отношения между частью и целым, где по задуманному сценарию в качестве первого компонента должны быть представлены один или несколько человек, имеющих значимое и статусное положение в обществе и стране (т.е. «фигура на фоне»), а в качестве второго компонента или «фона» – сама страна, само общество, которое связано с его частью (т.е. важными и значимыми персонами) общим признаком. Другими словами, если первой части (персонам) будут приписаны негативные признаки, то, следовательно, эти признаки «ассоциативно или условнорефлекторно» переносятся и на целое, т.е. на общество и на страну.

В контексте сказанного важно подчеркнуть, что информационно-консциентальная кампания, связанная с интервенционным «вбросом» массива «Панамских документов / Панамских бумаг», в общих чертах практически повторяет предложенную Лукианом из Самосаты [5] программу поэтапного (1–5 этапы) порождения и достижения результирующего воздействия на консциентальную сферу «мишени» (т.е. «души человека», по Лукиану). Учитывая это, представляется возможным проинтерпретировать дискурсивное пространство данной кампании с учетом значимости тех или иных этапов программы Лукиана [подробнее см.: 19]. При этом также важно иметь в виду возможность использовать наличие стратегических дефензивных контрдействий атакованной стороны и учитывать специфику их направленности на упреждение и отражение коммуникативных действий-практик атакующего противника, чтобы свести к минимальному риску возможность поражающего влияния. Содержательную сторону медийных материалов информационной «интервенции» и общую характеристику этапов развертывания программы «всерного сдвига» дискурсивного воздействия, направленного на переформатирование консциентального пространства (сферы) массового адресата, можно представить в виде матричных конституентов программы поэтапного, по Лукиану, порождения и достижения результирующего эффекта такого воздействия.

Однако специфика указанной разновидности информационной «интервенции» проявилась в том, что финальная точка в разоблачении «срежиссированной» информационной атаки была перенесена на гиперфрейм, построенный на основе двух фреймов, а именно: «Президент РФ» и

«Коррупция и мировые лидеры». Таким образом, направленность информационной атаки, совершив определенную петлю трансформации «Панамские бумаги – оффшоры – коррупция – российский след – президент РФ», вернулась к своей исходной позиции, но уже поименованной не «Панамские материалы» / «Панамские архивы», а – «Панамские откровения». Указанная трансформация, судя по заголовкам мировых медийных изданий, показала, что главным «героем» «Панамского архива», призванного, по задумке «режиссеров - манипуляторов», разоблачить «серые» схемы отмывания денег, которые применяли различного уровня мировые звёзды спорта, кино и политические деятели многих стран, стал Владимир Путин.

Особенность названной разновидности информационной «интервенции» заключалась в том, что для отражения эффективного противодействия информационным нападениям была применена поучительная – с точки зрения реализации стратегии дефензивной контратаки – коммуникативная технология, продемонстрированная массовому адресату через известный медийный канал RT на русском языке (см.: [http:// russian.rt.com/article/157130](http://russian.rt.com/article/157130)). Суть этой эффективной технологии проста и хорошо известна в риторической практике, особенно в практике полемических диалогов, которые ведут между собой ораторы. За основу берется лаконичность вопросно-ответной формы, где в качестве вопросительной части приводятся «самые громкие разоблачительные сведения», в которых обвиняются оппоненты, в частности, российские фигуранты «Панамских документов». Исходя из наличия «ассоциативной («условнорефлекторной») связи» [3, с. 104] логического отношения части и целого, «вина» российских фигурантов, по замыслу «режиссеров Панамагейта», должна автоматически переноситься также на президента РФ и страну в целом.

Однако специфика данной разновидности ответной «дефензивной контратаки» заключалась в том, что в данном конкретном случае был применен эффективный тактический прием *атакующего* риторического *ответа*, когда в закрывающей части диалогического обмена в качестве ответа использовались конкретные (фактуальные и проверяемые) данные из опубликованных материалов «оффшорного скандала». На этом основании был использован достаточно привлекательный с точки зрения риторического взаимодействия ход: заглавие публикуемого материала («5 грехов Путина ... или не Путина?») заключало в себе информационную интригу, которая сводилась к тому, что в первой части заголовка было обозначено конкретное количество «прегрешений» Путина, а после нескольких пробелов ставился вопрос («... или не Путина?»), на который должны были ответить сами читатели при знакомстве с содержанием приписываемых президенту «грехов». Другими словами, массовый читатель должен самостоятельно ответить на вопрос: есть ли в этих «скандальных» материалах конкретные факты, доказывающие реальное участие самого Путина в оффшорном скандале?

Примечательно, что полемический диалог подается читателю не только в вербальной форме, но такой диалог с читателем опирается ещё и на дополнительную модальность видеоряда, перекликающегося с составленным

«режиссерами» «Панамских документов видеорядом, в котором приводятся реальные участники оффшорных компаний. Тем самым выбранная в дефензивной атаке коммуникативная технология «полемиического диалога» предоставляет возможность массовому адресату визуально сравнить оба материала и воочию убедиться, что от чего они шли (т.е. от видеоряда знаменитых персон с перечислением их «грехов» в «Панамских материалах») к тому же и пришли, а именно: к тщетности найти «грехи» Путина и, естественно, к тщетности получить запланированный «режиссерами» «Панамских бумаг» коммуникативный эффект – убедить массового адресата в личной причастности В.В. Путина к фактам, перечисленным в «скандальных» материалах «Панамских бумаг».

Рассмотрим подробнее коммуникативную технологию «полемиического диалога» и проследим за перечислением «грехов» президента РФ, а также сравним, были ли какие-то объективные основания помещать портрет Путина в видеоряд массива «Панамских документов» под рубрикой «Кто есть в Панамских документах?». Перечислим эти «грехи»:

1. Он и его родственники являлись владельцами нефтяной компании?



Это Путин? – Нет.



Это Лионель Месси.

2. Его отец уходил от налогов через оффшорные компании в Панаме?



Это про Путина? – Нет.



Родня Дэвида Кэмерона (бывший премьер-министр Великобритании) не так интересна СМИ, как родственники Владимира Путина.

3. Он помогал верхушке правящей партии скрывать теневые доходы?



И здесь не про Путина?



Это Си Цзиньпин.

4. Он незаконным путём присвоил и скрыл от налогов миллионы?



Это Путин? – Нет.



Под премьером Исландии уже зашаталось кресло.

5. Его друзья, возможно, вовлечены в финансовый скандал? – Вы правы! Это Владимир Путин, знакомство с которым может сделать и вас героем первых полос крупнейших СМИ.



Оценивая с точки зрения успешности (или эффективности) использования дефензивной стратегии в контрдискурсивном «полемическом диалоге» для отражения информационных атак, следует ещё раз обратить внимание на выбор ритуальной – вопросно-ответной – формы взаимодействия и воздействующего убеждения, в которой реализуется выбранная дефензивная стратегия. Нужно иметь в виду, что в информационном противоборстве (информационной «дуэли», противостоянии или контрдискурсии) вопросно-ответная форма как своеобразное «фехтование» или обмен речевыми действиями-шагами (дискурсивными «уколами», если следовать спортивной терминологии) ритуального общения, фреймированного в виде образа-модели силовой азартной игры, в которой последовательно чередуется обмен вопросительного выпада атакующего на ответный защитный выпад *нейтрального* или *мягкого* – по форме, но не по силе воздействия – согласия по схеме: «**допустим, но...**». Такая разновидность образа-модели или ФСП – функционально-семантического представления, в терминологии А.А. Романова [6] – силовой азартной игры достаточно часто используется не только в острополемических дебатах и активных митинговых мероприятиях в духе типового «карнавально - площадного общения», по М.М. Бахтину [1, с. 22-23], но и в специфических сакрально-коммуникативных актах состязательного ритуального взаимодействия [ср.: 24].

Особого внимания в этом контексте заслуживают отмеченные выше состязательные акты коммуникативно-ритуального взаимодействия, которые, как правило, характеризуются тем, что такие разновидности коммуникативно -

ритуального взаимодействия как, например, разновидность ритуального взаимодействия по *реинкарнации* или разновидность порядка *психотерапевтического взаимодействия* осуществляются по особому схематичному образцу или образу-модели, подчиненному строгой последовательности или очередности обмена действиями: «вопрос / запрос – ответ» [24, с. 85-86; 10], коррелирующему с прагмастратегическим и политтехнологическим потенциалами «языкового ресурса “*мягкой силы*” консциентального воздействия», отмеченного в упомянутой работе [18, с. 8-10; см. также о типах «*жесткого*» и «*мягкого*» вербального кодирования в актах медийной, политической, психотерапевтической и рекламной дискурсии: 7; 25; 26. Подробнее о концептуальных истоках и специфике термина “*мягкая сила*” / “soft power” см.: 28].

Формулируя вопросы и находясь в рамках сакрального взаимодействия реинкарнационной или психотерапевтической схемы, ведущий как инициатор или автор, реализующий «*дефензивную стратегию*» активного информационного противостояния / противоборства, ожидает от погружаемого в тематическое пространство (в «тему», по В.Н. Волошинову) ведомого (адресата как объекта прямого вербального воздействия) только краткие (однозначные) ответные действия в виде подтверждающего «*да*» или отрицающего «*нет*». В этом плане уместно вновь обратить внимание на роль тематического пространства («тему») и напомнить, что «тема, по В.Н. Волошинову [2, с. 101], – сложная динамическая система знаков, пытающаяся быть адекватной данному моменту “становления” сознания. Тема – реакция становящегося сознания на становление бытия... и «должна опираться на устойчивость значения», т.е. «на те моменты, которые повторимы и тождественны себе при всех повторениях; в противном случае тема утратит свою связь с предшествующими и последующими моментами, т.е. она вообще утратит свой смысл. Являясь неотъемлемой частью целого речевого произведения (высказывания, реплики), «тема может принадлежать и отдельному слову, но в том случае, если оно выступает в качестве целого речевого произведения с его названными свойствами» [2, с. 101].

В этом контексте следует иметь в виду, что в рассматриваемом случае «грехов Путина» принцип строгой схематичности в следовании (очередности) силового противоборствующего «*фехтования*» инициативного (открывающего) и ответного (закрывающего) действий приобретает *комплексную* (композиционную) *конструктивную* форму. Предложенная вопросно-ответная форма подается в виде осложнённого *вербально-визуального* или *визуально-вербального* конструкта (*композиционного коммуниката*), в едином видео – вербальном дискурсивном ряду (формате) которого соединены в *неразрывное*, с точки зрения тематического пространства и коммуникативно - прагматической направленности, *целое* два семиотических кода, а именно: вплетенными друг в друга визуальным и вербальным кодами.

Примечательно, что в разворачивании тематического пространства дискурсивного конструкта ответные реплики-действия в форме «*да – нет*»

демонстрируют не просто согласие или несогласие их автора (т.е. адресата, читателя, телезрителя) с вопросами инициатора, но и рассматриваются также в рамках целостного ритуального взаимодействия как определенные респонсивные шаги, которые вплетены в структуру взаимодействия партнеров и несут в себе различные коммуникативные интенции, оценки, подсказки инициатору в характере и направлении перспективных действий к результирующему эффекту и т.п.

И хотя в приведенном выше дискурсивном фрагменте перечисленные респонсивные действия адресата имеют различное тематическое пространство, тем не менее, оно не выходит за пределы «иллокутивной заданности и интенциональной направленности» [6] на реализацию дефензивной стратегии (активной обороны), переходящей в рамках обозначенного акта ритуального взаимодействия в ответную атаку по типу вербально-психологического «айкидо». В этой связи уместно вновь привести слова В.Н. Волошинова о том, что «тема – сложная динамическая система знаков, пытающаяся быть адекватной данному моменту “становления” сознания», что она не должна терять «свою связь с предшествующими и последующими моментами ситуации при всех повторениях» [2, с. 101].

Примечательно, что при каждом тематическом повторении (в нашем случае тематического повторения в ответах «да», переходящих в «нет») образуется *атакующий коммуникативный эффект «сдвоенного центра»*, в котором новое ответное «да» семантически прирастает содержанием ответного действия и переходит (переносится) в предыдущее и усиленное «нет». Очевидно, что формирование эффекта «сдвоенного центра» основывается на удвоенном столкновении «да» и «нет» в рамках одного и того же комплексного (визуально-вербального / вербально-визуального) тематического пространства, которое направлено на усиление предыдущего ответного «нет» в тематическом формате ритуального обмена, для того чтобы осуществить таким образом наращивание дефензивного смыслового и прагматического потенциалов тематического пространства.

В конечном итоге получается, что задаваемый инициатором (вопрошающим) формат «фехтующего» («боксерского», «дуэльного») взаимодействия, в котором *ответные* и – (специфичные для этого формата интерактивного взаимодействия) – *закрывающие* реплики в виде комплексных (визуально-вербальных) действий уже запрограммированы тематически и иллокутивно [27], либо *а)* перспективно *блокирует* по образцу спин - докторинговых технологий любые иные выводные *заключения* кроме согласия, либо *б)* практически *оставляет* их *без* предусмотренной для ответов адресата *альтернативы*. Одним словом, задаваемый инициатором (вопрошающим) *формат* взаимодействия *является* в рассматриваемом случае *этакрой подсказкой*, в которой *вербальная* – вопросительная – часть предполагает вариативность ответа, а *визуальная* часть блокирует такую альтернативу (вариативность) и отсылает к ответной, утвердительной реплике «*нет*», закрывающей негативные оценки и выводы посредством серийной демонстрации визуального образа В.В. Путина, широко внедренного в сознание

массового адресата [подробнее о специфике смены чередования инициативных и ответных реплик в диалоге см.: 6].

И в результате: такая комплексная в семиотическом плане (визуально-вербальная) интеракция порождает прагматически эффективный аргумент **неоспоримого подтверждения**, базовой основой которого является демонстрируемая (предъявляемая) визуализация образов, усиливающая в положительном (позитивном) плане **коммуникативную интенцию** как **совместно разделяемую**, синергийную, со-работническую **«мы-интенцию»** (по аналогии с «пра-мы» у Л.С. Выготского [4, с. 308]) сдвоенного центра вопрошающего инициатора, эмотивно направленную на встраивание намерений других участников интеракции с целью порождения «оценочного восприятия слушателя», по В.Н. Волошинову [2, с. 69] и выработки у него социально-когнитивных и социально-мотивационных навыков интерпретирования (обработки) вбрасываемых потоков медийной информации, потому что у слушателя в действительной реальности коммуникативно-ритуального общения проявляется не «абстрактная система языковых форм и не изолированное монологическое высказывание и не психофизиологический акт его существования, а социальное событие речевого взаимодействия, осуществляемое высказыванием и высказываниями» [2, с. 96-97]. Поэтому прагматический эффект выбранного на данном этапе типа дефензивно-атакующей (защитно-атакующей) разновидности информационной «обороны» очевиден: используя в «маточном» фреймовом образовании тематическое повторение (в рассматриваемом случае – тематические повторения в ответах **«да»**, которые в конечном, т.е. выводном, заключительном итоге прагматически транспонируются или функционально переходят в убедительное **«нет»**) образуется **атакующий коммуникативный эффект** «сдвоенного центра», где новое ответное **«да»** семантически прирастает содержанием ответного действия и интенционально переносится в предыдущее, но уже в двойне усиленное **«нет»**.

Таким образом, с точки зрения коммуникативной реализации разновидности информационного «вброса» третьего этапа «Панамских бумаг» конструктивно осуществляются по одному и тому же изначально выбранному типу (образцу) «маточной» или базовой фреймовой организации, построенной на основе формального матричного конструирования и реализуемой с учетом ряда функциональных постулатов или условий, а именно постулатов 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, предложенных в работе [21], посвященной специфике «спин-докторинговых игр» медийными сообщениями вербального и невербального плана. Такие «игры» спин-доктора – инициатора «информационных вбросов» способны приобретать «предпочтительный смысл», реализуемый спин-докторинговыми «поворотами информации» в нужном для себя направлении, в которых «спин-доктор» (т.е. продуцент, инициатор или бенефициар) как участник медийных коммуникативных «поворотов в нужном для себя направлении» предпочитает семиотически кодировать вербальные и невербальные сообщения с собственными идеологическими целями, манипулируя языком и медиа-средствами.

Анализируя особенности коммуникативной реализации разновидностей информационного «вброса» описываемой консциентальной кампании, справедливо отметить функционально-семантические свойства используемой «дефензивной стратегии», способной реализовывать свой комбинационный потенциал, раскрывающий специфику её применения как для отражения тематического пространства информационных атак, так и для использования ответного информационного наступления в рамках того же (т.е. заявленного спин-доктором) тематического пространства. К числу подобных двойственных по своей функциональной природе комбинированных стратегий можно также отнести и такие сетевые типы спин-докторингового медийно - манипулятивного воздействия, психологического давления и прессинга как **кибербуллинг, кибермоббинг, троллинг, флейминг**, представляющие соответствующие акты **вербально - комбинационной агрессии** от необоснованной, неаргументированной и немотивированной критики, систематической травли, подначивания, подстрекательства, провоцирования, высмеивания до откровенного запугивания, подтасовок, лжи, угроз и т.п., которые также способны в пространстве информационного противоборства образовывать не только классы *комплексной* (или гиперкоммуникативной) *консциентальной дискурсии* с дефензивным уклоном, но также способны группироваться в классы комплексной контрдискурсии [8]. Схематически процесс спин-докторинговой реализации медийных «игровых» сообщений можно представить в виде дерева каузативно - терминальных, слотовых и субслотовых матричных связей, согласно которым смысловая «игра» может начинаться либо **(а)** с *уровня оценки* в положительном (+) или негативном (–) плане какой-то *одной* (т.е. отдельной) *слотовой информации* или отдельного слотового содержания), либо **(б)** с *уровня оценки* в положительном (+) или негативном (–) плане информационного пространства *нескольких слотов*, либо **(в)** с *уровня оценки* в положительном (+) или негативном (–) плане более *крупного* порядка – *фреймовых* и *межфреймовых (гиперфреймовых)* конфигураций или объединений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с.
2. Волошинов В.Н. Марксизм и философия языка. Л.: Прибой, 1930. 157 с.
3. Выготский Л.С. Инструментальный метод в психологии // Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Т.1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. – С. 103–108.
4. Выготский Л.С. Младенческий возраст // Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Т.4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – С. 269–317.
5. Лукиан из Самосаты. Избранная проза. Пер. с древнегреч. М.: Худож. лит., 1991. 720 с.
6. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. – М.: Ин-т языкознания АН СССР; Калининский СХИ, 1988. – 183 с.
7. Романов А.А. Политическая лингвистика: функциональный подход. – Москва – Тверь: Ин-т языкознания РАН; Тверская ГСХА, 2002. – 191 с.
8. Романов А.А. Агрессивный дискурс в профессиональной коммуникации. – Москва –

Тверь: ИЯ РАН; Тверская ГСХА, 2011. – 310 с.

9. Романов А.А. Тактическая реализация коммуникативных стратегий в мелодийной психотерапии. Статья первая // Вестник Тверского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. – 2015, № 2. – С. 25–55.

10. Романов А.А. Спин-докторинговая реализация ментальных репрезентаций в Интернет-коммуникации // Язык, коммуникация и социальная среда / Language, Communication and Social Environment. Ежегодное международное издание. Вып. 13. – Воронеж: Наука-Юнипресс; Воронежский гос. ун-т, 2015а. – С. 88–119.

11. Романов А.А. Механизм распространения «вирусных» идей в инфосфере регулятивно-меметической реальности // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2016, № 2. – С. 1–19. URL: <http://tverlingua.ru> (дата обращения: 1.02.18)

12. Романов А.А. «Окно дискурса» как регулятивный механизм распространения и внедрения «вирусной» информации: два подхода к проблеме // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2016а, № 4. – С. 1–35. URL: <http://tverlingua.ru> (дата обращения: 1.02.18)

13. Романов А.А. Специфика внедрения «вирусной» информации в инфосферу // Эксплицитное и имплицитное в языке и речи. Материалы Международн. научн. конф. Минск (Беларусь) 10-11 мая 2017 г. – Минск: Минский госуд. лингвист. ун-т, 2017. – С. 81–83.

14. Романов А.А. Роль дигитальной коммуникации в медийном пространстве информационного общества // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2017а, № 1 (47). – С. 1–20. URL: <http://tverlingua.ru> (дата обращения: 1.02.18)

15. Романов А.А., Малышева Е.В. Семантическое манипулирование как форма сетевого воздействия // Психолингвистика и лексикография: сб. научных трудов. – Воронеж: изд-во «Истоки», 2016. Вып. 3. – С. 166–169.

16. Романов А.А., Малышева Е.В., Новоселова О.В. Матричная технология в манипулятивной Интернет-коммуникации // Дискурс в современных масс-медиа в перспективе теории, социальной практики и образования. I Междунар. научн. - практ. конф. Сб. научн. работ. – Белгород: Константа, 2014. – С. 126–131.

17. Романов А.А., Романова Л.А. Меметический механизм конструирования медиа-смыслов информационного противостояния // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2015, № 3. – С. 1–16. URL: <http://tverlingua.ru> (дата обращения: 1.02.18)

18. Романов А.А., Романова Л.А. Векторная направленность переформатирующего погружения в дискурсивное пространство информационных атак // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2017, № 2 (48). – С. 1–32. URL: <http://tverlingua.ru> (дата обращения: 1.02.18)

19. Романов А.А., Романова Л.А. Функциональная специфика «веерного сдвига» окна дискурса в информационно-консциентальной кампании. *Статья первая*: «Окно» дискурса как комплексная технология информационного спин-докторингового воздействия // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2017а, № 3 (49). – С. 1–35. URL: <http://tverlingua.ru> (дата обращения: 1.02.18)

20. Романов А.А., Романова Л.А., Морозова О.Н. Нарративный метод спин-докторинговой коммуникации со слотами фреймов // Языковой дискурс в социальной практике: сб. научн. трудов Международн. научно-практич. конф. – Тверь: Тверск. гос. ун-т, 2015. – С. 251–258.

21. Романов А.А., Романова Л.А., Морозова О.Н. Фреймовая матрица спин-докторингового конструирования смыслов в системе публичных коммуникаций // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2015а, № 2. – С. 1–31. URL: <http://tverlingua.ru> (дата обращения: 1.02.18)

22. Романов А.А., Романова Л.А., Новоселова О.В. Конструирование медийных смыслов информационного противостояния // Функциональная лингвистика: VII-й Международный крымский лингвистический конгресс «Язык и мир». Ялта, 5-8 октября, 2015. Сб. научн. докладов. – Симферополь: ООО «Форма», 2015. – С. 284–287.

23. Романов А.А., Романова Л.А., Новоселова О.В. Инфосфера как новая регулятивно-меметическая «сетевая территория» // Дискурс современных масс-медиа в перспективе

- теории, социальной практики и образования: II-ая Междунар. научно-практич. конф.: Актуальные проблемы современной медиалингвистики и медиакритики в России и за рубежом. – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2016. – С. 81–96.
24. Романов А.А., Романова Л.А., Федосеева Е.Г. Перформативные ритуальные акты сакральной коммуникации. – Москва – Тверь: Ин-т языкознания РАН; Тверская ГСХА, 2013. – 241 с.
25. Романов А.А., Ульянич Г.А. Медийный дискурс как информационный медиум в системе публичных коммуникаций. – Москва – Тверь: Ин-т языкознания РАН; Тверская ГСХА, 2014. – 163 с.
26. Романов А.А., Черепанова И.Ю. Языковая суггестия в предвыборной коммуникации. – Тверь: Изд-во ГЕРС; ТГСХА, 1998. – 205 с.
27. Романова Л.А. Структурно-семантические аспекты композитных перформативов в функциональной парадигме языка. – Москва – Тверь: Ин-т языкознания РАН; Тверская ГСХА, 2009. – 180 с.
28. Nye Joseph S. Soft power. The Means to success in world politics. – New York: Public Affairs Group, 2004. – 208 p.
29. Romanov A.A., Malysheva E.V. Political language in internet communication // The V International Academic Congress “Fundamental and Applied Studies in EU and CIS Countries” (14-16 October 2015). Papers and Commentaries, vol. II. – Cambridge: Cambridge University Press, 2016. – P. 152–158.
30. Romanov A.A., Novoselova O.V. Communicative space of the composite threat performatives // Journal of Language and Literature. – 2014, vol. 5, No.4. – P. 100–103.
31. Romanov A.A., Romanova L.A. Communicative construct as “tunnel window” of media discursive reality // “Fundamental and Applied Studies in EU and CIS Countries”. The VII International Academic Congress (26-28 February 2017). Papers and Commentaries. Vol. VII. – Cambridge: Cambridge University Press, 2017. – P. 512–518.
32. Romanov A.A., Romanova L.A., Novoselova O.V. Communicative Construct of the Composite Threat performatives // Procedia: Social and behavioral Sciences. – 2015, Issue 206. – P. 71–75.

ВЛИЯНИЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ СОЦИОЛОГИИ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПРАГМАТИКИ

Л.П. РЫЖОВА

*Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города
Москвы «Московский городской педагогический университет», г. Москва*

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты антропологической социологии в концепциях Э. Сепира и Б. Малиновского, оказавшие определённое влияние на становление и развитие коммуникативно-прагматического направления в лингвистике.

Ключевые слова: лингвистическая прагматика, речевая деятельность, коммуникация, языковое общение, поведение человека

INFLUENCE OF ANTROPOLOGICAL SOCIOLOGY ON COMING INTO BEING OF LINGUISTIC PRAGMATICS

L. P. RYZHOVA

Summary. The article analyses some aspects of anthropological sociology in E. Sepir and B. Malinovsky's concepts Their ideas exerted a certain impact on formation and development of communicative pragmatic trends in linguistics.

Keywords: linguistic pragmatics, speech activity, communication, language communication, behavior of the person

Сформировавшееся в языкознании второй половины XX века лингвистическая прагматика (прагматическая лингвистика, прагмалингвистика) представляет собой неоднородную «область исследований, имеющих своим объектом отношение между языковыми единицами и условиями их употребления в определенном коммуникативно-прагматическом пространстве, в котором взаимодействуют говорящий / пишущий, слушающий / читающий и для характеристики которого важны конкретные указания на место и время их речевого взаимодействия, связанные с актом общения цели и ожидания» (4, с. 99). Она располагает как широким спектром методов, приемов и средств анализа языкового материала, так и достаточно богатым собственным понятийно-терминологическим аппаратом и характеризуется исключительной многоаспектностью исследований.

Прагмалингвистика определяется как дисциплина, описывающая и объясняющая язык как деятельность, вернее – как специфический вид деятельности общественного человека и человеческих коллективов [2, с. 14]. Исходя из личностно ориентированной деятельностной методологии научного познания, предназначение лингвистической прагматики заключается в объяснении механизмов функционирования языка через выявление условий и способов реализации *коммуникативной интенции* участников речевого взаимодействия, через установление закономерностей использования языковых форм в различных ситуациях общения, через изучение языковых средств, так или иначе маркирующих компоненты прагматической ситуации. Лингвистическая прагматика «по необходимости обращается к данным социолингвистики, этнолингвистики, этнографии речи, теории коммуникации и т.п.,» [3, с. 9].

Для становления и развития прагматического направления в языкознании важную роль сыграло направление антропологической и этнометодологической социологии, возникшее в 40-е годы в США под влиянием идей таких исследователей, как Эдвард Сепир (1884–1939), Бронислав Каспер Малиновский (1884–1942) и др.

В 1928 году в Гааге на 1-м Международном Конгрессе лингвистов: Э. Сепир высказал пророческую мысль: «... Остается только надеяться, что лингвисты четко осознают важность своего предмета для науки в целом и не замкнутся в рамках традиции, угрожающей педантизмом, если она не будет оживлена интересом, который выйдет за рамки чисто технического аспекта лингвистических исследований. < ... > Очень важно, чтобы лингвисты, которых часто обвиняют – и справедливо – в проявлении интереса только к красоте их предмета, осознали, что их наука может приобрести новые черты для интерпретации человеческого поведения в целом. < ... > Хотят они того или нет, они должны все больше ее внимание уделять многочисленным этнологическим, социологическим и психологическим проблемам, которые завоевывают языковое пространство» [1].

Основополагающим для понимания сущности языка Э. Сепир считал понятие общения (communication). Для него совершенно очевидно, что для формирования общества, его объединений и подразделений, а также для взаимопонимания между его членами необходимы какие-то процессы коммуникации», и «...любой культурный стереотип и любой единичный акт социального поведения эксплицитно или имплицитно включают коммуникацию в качестве составной части. По его мнению, язык является самым эксплицитным из всех известных нам видов коммуникативного поведения [1, с. 597-598] Однако коммуникация в обществе не должна пониматься как «статическая структура»: речь идет о чрезвычайно сложной сети отношений понимания, полного или частичного, между членами различных объединений, из которых состоит общество. Индивидуальные акты общения, осуществляемые членами общества, постоянно изменяют и обновляют это общество. Тем самым это понятие подводит фундамент под социологию, которая отрицает всякий объективизм [1, с 597-605]. Э. Сепир отмечает интересные факты относительно функционального многообразия языка, что представляет особую значимость для исследователей общества: Язык – мощный фактор социализации, может быть, самый мощный из существующих. Под этим разумеется не только очевидный факт, что без языка едва ли возможно серьезное социальное взаимодействие, но также и тот факт, что обычная речь выступает в качестве своеобразного потенциального символа социальной солидарности всех говорящих на данном языке [1, :595-596]. Кроме того, «... язык, помимо своей основной функции как средства общения, выступает в роли социализующего фактора еще в одном важном аспекте. Это установление социального контакта между членами временно образуемой группы, например, во время приема гостей. Важно не столько то, что при этом говорится, сколько то, что вообще ведется разговор. В частности, когда между членами данной группы нет глубокого культурного взаимопонимания, возникает потребность заменить его легкой болтовней. Это успокаивающее и вносящее уют качество речи, используемой и тогда, когда, собственно, и сообщить нечего, напоминает нам о том, что язык представляет собой нечто большее, чем простая коммуникативная техника. Ничто лучше этого не демонстрирует того, до какой степени жизнь человека как животного, возвышенного культурой, находится во власти вербальных субститутов физического мира.

И вместе с тем, несмотря на то, что язык действует как социа-лизирующая и унифицирующая сила, он в то же время является наиболее мощным и единственно известным фактором развития индивидуальности [1, с 595: 596].

Основное положение Э. Сепира, считающего, что язык – это путеводитель в социальной действительности, легло в основу исследований в рамках антропологической и этноме-тодологической социологии. Установление соответствий (congruencies) между системой восприятия и практическим поведением, между коммуникацией и социальным поведением людей стали определяющими в *антропологических* исследованиях большой

группы американских ученых, стремящихся сформулировать общую теорию человеческого поведения. Языковая деятельность интересует антропологию, но как средство для понимания социокультурной организации того или иного языкового сообщества. В рамках этой теории язык является лишь одним из изучаемых специфических объектов, несмотря на то, что ему как инструменту деятельности принадлежит центральное место.

Эти положения – социологические, по сути, – получили в 30-е годы XX столетия дальнейшее развитие в гипотезе Бронислава Каспера Малиновского (1884–1942) о «прагматической функции языка», заключающейся в том, чтобы «играть активную прагматическую роль в человеческом поведении. <...> Язык (*le langage*) является необходимым механизмом любой человеческой деятельности», поскольку «... слова обладают свойством действия и так же являются действиями» [Malinowski 1935: 242-243]. Для него язык – это обычай, это способ стандартизированной деятельности человеческого организма.

Согласно позиции Б. Малиновского, значение слова строго ограничено ситуацией, в которой оно появляется, и его истолкование является процессом **контекстуализации**. Последовательно разграничивая *вербальный* контекст (непосредственное окружение слова и высказывания), *ситуативный* (непосредственные условия, в которых имеет место данный речевой акт) и *культурный* (социальная реальность в целом, физическая или нефизическая), он считает, что задача исследователя – «постоянно заниматься контекстуализацией высказываний, формул и слов, устанавливая их место и описывая их употребление» [6: с. 314].

Выявляя взаимосвязь языка и культуры, обусловленную социальной и биологической природой человека, Б. Малиновский считает фатическое поведение (*phatic communion*) важнейшей формой человеческого поведения вообще. Он утверждает, что в «своих примитивных использованиях языковые функции следует рассматривать как звено в согласованной человеческой деятельности, как компонент человеческого поведения. Язык есть вид деятельности, а не инструмент мышления» [6, с.: 474]. И это определяется социальной природой человека, которая делает необходимым для человека простое присутствие других. В свете такого понимания сущности языка Б. Малиновский справедливо замечает: «Лингвисты должны однажды покинуть свое двухмерное пространство, сделанное из пергамента и клочков бумаги (*fait de parchemins et de bouts de papiers*), и выйти на место событий, чтобы понять живую речь в контексте их реальных ситуаций» [6, с. 1937: 172], соединив изучение речевой коммуникации с методами полевой антропологической и этнографической работы.

Таким образом, в социологической теории Э. Сепира и Б. Малиновского во многом уже был очерчен круг проблем будущих прагматических исследований, получивших дальнейшее развитие в 50 – 70-е годы XX столетия,

ЛИТЕРАТУРА

1. Сепир Э. Культура, социум, личность // Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: Изд-во группы «Прогресс», «Универс», 1993. – С. 594-611. *Филологи мира).9
2. Сусов И.П. К предмету прагмалингвистики // Содержательные аспекты предложения и текста. – Калинин, 1983. – С. 3-15.
3. Сусов И.П. Деятельность, сознание, дискурс и языковая система // Языковое общение: процессы и единицы. – Калинин, 1988. – С. 7-13.
4. Сусов И.П. Лингвистическая прагматика. – Винница, Нова книга, 2009.
5. Malinowski B.K. The Sexual Life of Savages in North-Western Melanesia, 1929.
6. Malinowski B.K. Coral Gardens and Their Magic: A Study of the Methods of Tilling the Soil and of Agricultural Rites in the Trobriand Islands, 1935.

КОГНИТИВНЫЙ СТИЛЬ ПОЛЕЗАВИСИМОСТЬ/ ПОЛЕНЕЗАВИСИМОСТЬ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ

И.А. СТЕПАНОВА

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Удмуртский Государственный Университет», Ижевск

Аннотация. В статье рассматриваются параметры теоретического описания стиля полезависимость/полenezависимость и обосновывается возможность их применения в изучении языковой личности.

Ключевые слова: когнитивный стиль, полезависимость/ полenezависимость, стиль мышления, психология.

FIELD DEPENDENT/INDEPENDENT COGNITIVE STYLES IN LINGUISTIC PERSPECTIVE

I.A.STEPANOVA

Summary. This article deals with the parameters of theoretic description of field-dependent/field-independent cognitive style. In addition, the author shows the possibility of their using in the linguistic personality study.

Key words: cognitive style, field dependence and field independence, styles of thinking, psychology.

Теория когнитивных стилей – это своеобразная микропарадигма для изучения особенностей интеллектуального поведения, которая может быть расширена за счет применения соответствующих методик до включения в объяснительную сферу речевого поведения, в т.ч. рефлексивного.

Теория когнитивных стилей возникла в 1950-е годы, когда внимание когнитивной психологии сосредоточилось на активной роли индивидов в обработке информации и индивидуальных различиях когнитивного функционирования. Учеными было установлено, что разные люди имеют разные предпочтительные для них способы получения, запоминания, обработки

и использования информации. Подобные типы различий получили название «когнитивные стили» (далее КС).

Первыми, кто обратился к проблеме исследования КС, стали западные философы и психологи: Г. Мёрфи, Г. Олпорт, Г. Виткин, Дж. Клейн, М. Полани, Дж. Беркли, Г. Лейбниц, Г. Гегель, Дэв. Юм и др. Из числа представителей отечественной психологии, занимающихся изучением КС, можно выделить следующих психологов и ученых: В.С. Мерлина, В. Колга, Е. П. Ильина, А. П. Байменова, Б. А. Вяткина, Г. Д. Дипольскую, М. Р. Щукина, Е. А. Климова, В. А. Толочек.

Выделение исследователями разных аспектов при изучении когнитивных стилей обусловило неоднозначность данного понятия.

Под когнитивным стилем понимались:

- устойчивые различия в когнитивной организации и когнитивном функционировании;
- индивидуальные особенности познавательных процессов, устойчиво проявляющиеся в различных ситуациях при решении разных задач;
- предпочитаемый способ анализа и структурирования своего окружения;
- комплекс когнитивных контролирующих принципов, обеспечивающих возможность реалистически-адаптивных форм познавательного отражения на основе регуляции аффективных состояний;
- профиль умственных способностей;
- стабильные черты высшего порядка предопределяющие способ взаимосвязи когнитивных способностей и аффективных свойств в актах индивидуального поведения и т. д [2, с. 39].

Наиболее полное определение понятия «когнитивный стиль» представлено в энциклопедическом словаре, где КС – это устойчивые структурно динамические особенности познавательной деятельности, отражающие индивидуальные различия во внутренней организации процессов переработки информации человеком [2, с. 15].

Из множества описаний когнитивных стилей следует выделить ряд основных: полезависимость/ полнезависимость, узкий/ широкий диапазон эквивалентности, гибкий/ригидный познавательный контроль толерантность к нереалистическому опыту, фокусирующий/сканирующий контроль, сглаживание/заострение, импульсивность/рефлексивность, конкретная/ абстрактная концептуализация, когнитивная простота/ сложность.

Понятие полезависимость/полнезависимость впервые было введено Генри Уиткином и его коллегами в 1954 году для описания индивидуальных различий в стремлении испытуемых полагаться на внешнее поле или на внутренние ощущения [6, с. 10]. Идеи Г. Уиткина пользовались популярностью все последние десятилетия, а количество исследований полезависимости/ полнезависимости (ПЗ/ПНЗ) исчислялось тысячами.

Разработка и анализ конструкта ПЗ/ПНЗ демонстрировали желание Г. Уиткина изучить его происхождение, в частности, то, какое влияние на него

оказывает культура, генетическая предрасположенность, а также личные характеристики и социальная среда [5, с. 241].

На исследования в области психологии восприятия оказала непосредственное влияние психология гештальта, благодаря которой Г. Уиткин стал рассматривать индивидуальные особенности восприятия и мышления как критические психологические феномены, и которая пролила свет на определение роли потребностей и ценностей в восприятии [6, с. 9].

Исследования Генри Уиткина сыграли решающую роль в дальнейшем изучении когнитивных стилей. Цель его исследования заключалась в изучении индивидуальных различий в способах восприятия, а также в установлении их связи с определенными характеристиками личности [4, с. 465].

Г. Уиткина интересовали особенности поведения в поле, в частности такие эффекты, как «фигура — фон» и «часть — целое». Впервые этот стиливой параметр был описан Г. Уиткином в связи с изучением индивидуальных различий в пространственной ориентации, когда от испытуемого требовалось провести некоторые манипуляции с объектом под влиянием пространственного контекста. Чуть позже были описаны индивидуальные различия в перцептивной деятельности при решении задачи обнаружения простой детали в сложном геометрическом изображении [2, с. 46].

Основным открытием Г. Уиткина стал тот факт, что индивидуальные различия оставались неизменным по прошествии времени и после выполнения последующих заданий. Было выявлено две группы испытуемых: полезависимые (ПЗ) — те, кто в значительной степени полагались на внешнее поле; и полenezависимые (ПНЗ) — те, кто проявляли слабую зависимость от окружающего поля.

Также стоит отметить, что учеными была обнаружена большая промежуточная группа испытуемых, которая не попадала ни под одну из категорий [4, с. 465].

Если рассматривать ПЗ/ПНЗ в узком значении слова — это способность вычленять простую деталь в сложной фигуре, тогда как в широком значении слова — это показатель уровня психологической дифференциации (и соответственно характера познавательной деятельности субъекта).

Позже, стало очевидно, что полюса ПЗ/ПНЗ связаны с более широким диапазоном интеллектуальной и личностной деятельности, нежели это предполагалось ранее.

ПЗ/ПНЗ обнаруживает свое влияние в таких сложных видах интеллектуальной деятельности, как работа с текстом. В частности, отмечается превосходство ПНЗ учащихся в условиях, когда текст требует реструктурировки и реорганизации. Если в качестве помощи для усвоения текста предлагаются вопросы умозаключающего типа, у ПНЗ учащихся показатели понимания текста улучшаются, тогда как у ПЗ — ухудшаются [3, с. 53].

Особый интерес представляет связь рассматриваемого стиливого параметра с характеристиками обучения. По данным Г. Уиткина и Гуднау, независимые от поля люди включаются в процесс обучения скорее, как его

активные участники, нежели как зрители. Поэтому, например, в эффективности обучения ПНЗ лиц ведущую роль играет внутренняя мотивация. Обучение же ПЗ лиц оказывается более успешным в ситуации внешнего отрицательного подкрепления. В целом академическая успеваемость выше у ПНЗ учащихся (школьников и студентов). У них легче происходит генерализация и перенос знаний, ярче выражена способность выбирать более рациональные стратегии запоминания и воспроизведения материала [3, с. 54].

В ряде исследований появились доказательства того, что природа ПЗ/ПНЗ связана с соотношением полушарий головного мозга. Результаты свидетельствовали, что ПНЗ предполагает большую выраженность церебральной латерализации, прежде всего левополушарной. Поскольку у ПНЗ лиц принятие решений основывается на анализе деталей, это и выражается в преобладании влияния левого («аналитического») полушария. Напротив, поскольку ПЗ лица используют конфигуративный (глобально-целостный) подход к ситуации, это предполагает более активное вовлечение правого полушария. С другой стороны, в некоторых работах отмечается влияние правого полушария на выраженность ПНЗ стиля переработки информации [4, с. 466].

В своих исследованиях Б. Вулдридж установил, что полюс ПНЗ распространен неравномерно среди групп населения. Согласно результатам его работы, среди женского населения, темнокожего населения и испаноговорящего населения преобладает полюс ПЗ, тогда как у азиатов и белокожего мужского населения Америки превалирует полюс ПНЗ [5, с. 243].

Анализируя природу индивидуальных различий в выраженности ПЗ/ПНЗ, Т. Глоберсон соотносила их со сформированностью контролирующих стратегий, отвечающих за оттормаживание влияния видимого поля [4, с. 473]. Ч. Носал объяснял эти различия особенностями организации памяти и внимания. В частности, глобальный когнитивный стиль (полезависимость) определяется быстрым исчезновением следов кратковременной памяти и статичностью состояний внимания. Таким образом, основные причины ПЗ стиля — в малом объеме и темпе одновременно перерабатываемой информации и инертности внимания [там же, с. 474].

Приведенные данные могут использоваться для измерения параметров языковой личности в части ее соответствия полюсам когнитивного стиля ПЗ/ПНЗ. Экспериментально можно провести разделение респондентов по полюсам ПЗ/ПНЗ названного когнитивного стиля и обратиться к эксперименту, помогающему устанавливать особенности вербализации институциональных и неинституциональных текстов. Такого рода исследования уже проводились в калужской школе лингвистической аргументологии (см. о них: [1]). Дальнейшие изыскания в данной области представляются также весьма перспективными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фанян, Н. Ю., Васильев Л. Г. Лингвистическая аргументация как новая дисциплина // История и филология. Ижевск: Удм.гос.ун-т, 2017.

URL: <http://ru.history.vestnik.udsu.ru/archive/show/5-2017-5-16>

2. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
3. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение. – Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского пед. ун-та, 1994. – 156 с.
4. Kozhevnikov M. Cognitive Styles in the Context of Modern Psychology: Toward an Integrated Framework of Cognitive Style. – George Mason University// Psychological Bulletin 2007, Vol. 133, No. 3. Pp. 464 – 48.
5. Wooldridge B., Haimes – Bartolf M. The field dependence/field independence. Learning styles: implications for adult student diversity, outcomes assessment and accountability// Nova Science Publishers, Inc., New York, 2006. Pp. 237 – 257.
6. Yu Cao. Effects of field dependent/independent cognitive styles and cueing strategies on students' recall and comprehension [Dissertation]. Blacksburg: Virginia Polytechnic Institute, September 6, 2006. 18 p.

ПСИХОЛОГИЯ СУБЪЕКТА ЖАНРОВЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА

С.А.СУХИХ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Кубанский государственный университет» г. Краснодар

Аннотация. В статье рассматриваются психологические параметры субъекта знаковой деятельности, определяющие его предпочтение в выборе жанров художественного кинематографического дискурса. Устанавливается положительная и отрицательная связь между невротичностью, депрессивностью, уравновешенностью, маскулинностью и фемининностью и предпочитаемыми жанрами. Отмечается связь смыслами жизни и жанровыми предпочтениями.

Ключевые слова: жанр кинематографического дискурса, смысл бытия, психологические характеристики, прямая обратная связь

PSYCHOLOGY OF THE SUBJECT OF GENRE PREFERENCES OF ARTISTIC DISCOURSE

S.A. SUKHIKH

Summary. The article deals with psychological characteristics of the subject of symbolic activity which define his or her preference in choosing genres of cinematographic discourse. Positive and negative relations are found out between neuroticism, depressiveness, mental ballast, masculinity, femininity and genres preference. There is connection between meaning of life and genre preference.

Key words: genre of cinematographic discourse, meaning of being, psychological characteristics, feedforward

Автороцентрическая модель в прагмалингвистике открывает возможность исследовать различные детерминанты, психологические в том числе, влияющие на знаковую деятельность субъекта. К примеру, интересна роль мотивационной сферы в выборе субъектом жанров художественных

дискурсов. Ответ на этот вопрос имеет широкое прикладное значение как психотерапевтической практике, так и психографике, изучающей потребительские интересы на рынке.

Исследований же направленных на выявления взаимосвязи определенных свойств, качеств человека и его предпочтении того или иного жанра кинематографического дискурса практически не предпринималось. В художественной коммуникации одной из главных функций выступает катарсис как снятие напряжения повседневной жизни и рефлексии потенциального решения жизненных проблем.

В основе любого жанра лежит архетипическая схема, определяющая ценности бытия человека. Так жанр детектива предполагает утверждение ценности или смысла справедливости. В основе романтического жанра лежит смысл любви и близости. Тогда как в жанре экшен или боевика просматривается утверждение биологической самости человека с его природной потребностью в доминировании. Приключенческий жанр отражает поиск смысла собственного бытия. Особенно это наглядно в волшебных сказках как способе реализации мифологической составляющей расколотого уже в сознании архетипа. Герой странствует, решая задачу, чтобы понять самого себя. В военном жанре дискурса находит реализацию смысл утверждения чести. Тогда как документальный и исторический жанры дискурса более ориентирован на утверждение смысла или ценности истины. Для фантастического жанра дискурса ценность веры в трансцендентное или многомерное ощущение мира.

Однако предпочтение жанров дискурса может выполнять компенсаторную функцию в случае не возможности реализовать плодотворную ориентацию. Тем самым достигается психотерапевтический эффект предостерегающий психику от «перегрева» и сохранению веры в позитивность мира и личной судьбы. К примеру, эмпатическое переживание с героями мелодраматических сериалов людей поздней зрелости, у которых личная жизнь не сложилась, как им представлялось.

Для проверки выдвинутых гипотез было проведено исследование, на первом этапе которого измерялись личностные характеристики респондентов в возрасте от 13 до 25 лет с помощью Фрайбургского опросника на выборке более 50 человек. По результатам опросника получилось, что у 47% респондентов высокие результаты по I шкале (невротичность), II (спонтанная агрессия) и VII (реактивная агрессия) шкалам; 19% составляют респонденты с преобладанием шкал II (спонтанная агрессия) и VII (реактивная агрессия) в сочетании с X (эскаверсия); 9,5% – IV (раздражительность), VI (уравновешенность), X (экстраверсия); 5% – II (спонтанная агрессия), III (депрессивность), XI (эмоциональная лабильность); 9,5% – V (общительность), VI (уравновешенность); 5% – I (невротичность), III (депрессивность), IV (раздражительность); 5% – IV (раздражительность), XI (эмоциональная лабильность).

На втором этапе были выявлены жанровые предпочтения с помощью специального опросника, где респондентов просят расставить ранги по степени значимости. 53 % респондентов проявляют интерес к таким жанрам как ужасы и триллеры, 19% предпочитают боевики, 14% - мелодрамы и драмы, 14% предпочитают комедийный жанр.

На третьем этапе была выявлена корреляция между полученными данными по методике FPI и опроснику жанровых предпочтений с помощью г-критерия Пирсона. Была составлена корреляционная матрица с обратной связью между показателями «Невротичность» и «Детектив», «Невротичность» и «Триллеры», «Невротичность» и Ужасы», «Уравновешенность» и «Приключения». Статистически значимая сильная прямая связь наблюдается между критериями: «Невротичность» и «Исторический», «Общительность» и «Триллеры», «Уравновешенность» и «Ужасы», «Уравновешенность» и «Триллеры», «Эмоциональная лабильность» и «Приключения». Достоверная умеренная обратная связь – «Уравновешенность» и «Комедия», «Депрессивность» и «Ужасы», «Реактивная агрессия» и «Ужасы». Достоверная умеренная прямая связь – «Маскулинизм – феминизм» и «Мелодрама». Результаты приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Обобщенные результаты по г-критерию Пирсона.

1. Преобладающие шкалы	2. «Любимые жанры»	3. «Нелюбимые жанры»
«Невротичность»	Триллеры Детективы Ужасы	Исторический
«Уравновешенность»	Приключение Комедия	Ужасы Триллеры
«Общительность»	-	Триллеры
«Депрессивность»	Ужасы	-
«Реактивная агрессия»	Ужасы	-
«Эмоциональная лабильность»		Приключение
«Маскул.-феминизм»		Мелодрама

Испытуемые, предпочитающие жанр ужасы, отличаются высокой тревожностью, и в неадекватные бурные вспышки раздражения и возбуждения. Часто они со сниженным фоном настроения. Этих испытуемых отличает большая любовь к чувственным наслаждениям и удовольствиям. Тяга к наслаждениям и острым ощущениям сильнее всяких задержек и ограничений. Они стремятся к немедленному, безотлагательному удовлетворению своих желаний, не считаясь с обстоятельствами и желаниями окружающих. Приключенческий и комедийный жанры предпочитают люди более спокойные, уравновешенные, уверенные в себе, оптимистичные, активные и

жизнерадостные. Так же их отличает устойчивостью к стрессу. Любители детективного жанра отличаются возбудимостью и раздражительностью. Обычно те функции, которые отмечаются повышенной возбудимостью, характеризуются повышенной истощаемостью и утомляемостью. Мелодрамы любят лица чувствительные, склонные к волнениям, мягкие, уступчивые, скромные в поведении, но не в самооценке. У них широкие разнообразные, слабо дифференцированные интересы, развитое воображение, тяга к фантазированию и эстетическим занятиям. У них повышен интерес к людям и к нюансам межличностных отношений, им доступно понимание движущих сил человеческого поведения. Они способны точно чувствовать других людей, умеют эмоционально излагать свои мысли. Неадекватные бурные вспышки раздражения и возбуждения. Часто они со сниженным фоном настроения. Этих испытуемых отличает большая любовь к чувственным наслаждениям и удовольствиям. Они стремятся к немедленному, безотлагательному удовлетворению своих желаний, не считаясь с обстоятельствами и желаниями окружающих.

Приключенческий и комедийный жанры предпочитают люди более спокойные, уравновешенные, уверенные в себе, оптимистичные, активные и жизнерадостные. Их отличают устойчивостью к стрессу. Те же характеристики присущи любителям такого жанра как триллер. Они отличаются тревожностью, раздражительностью, не общительностью.

Вне поля зрения остается вопрос компенсаторных функций дискурса, нуждающийся в специальном исследовании. Дискурс выполняет роль активатора эмоциональных или энергетических центров для поддержания функционального состояния человека. Так депрессивные предпочитают не случайно комедийные и фантастические жанры дискурса. Наряду с мотивационным фактором важную роль играет и диспозиция личностных черт.

ФЕНОМЕН «БЛЕФ» В КОНТЕКСТЕ СИТУАЦИИ НЕИСКРЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ

А.Э. ТАБЕРНИЛЬЯ-БАСАБЕ

*Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Московский городской педагогический университет», г. Москва*

Аннотация. Данная статья посвящена анализу феномена «блеф» в коммуникации. В статье рассматриваются некоторые особенности его реализации в контексте ситуации неискренного поведения и их роль в формировании стратегии обмана.

Ключевые слова: блеф, ложь, неискреннее поведение, манипуляция, стратегия обмана

THE PHENOMENON OF "BLUFF" IN THE CONTEXT OF INSINCERE BEHAVIOR

A.E. TABERNILYA-BASABE

Summary. This article analyzes the phenomenon of "bluff" in communication. The article discusses some characteristics of its implementation in the context of the situation of insincere behavior and their role in shaping the strategy of deception.

Keywords: bluff, lie, insincere behavior, manipulation, strategy of deception

В повседневной жизни, каждый из нас часто сталкивается с ситуациями применения этого приема: например, во многих карточных и спортивных играх – блеф является частью процесса и считается приемлемым, в то время как преступник, применяющий блеф, угрожающий невинным гражданам, на самом деле выдает ложь за правду, чтобы добиться своих эгоистичных и безнравственных целей. К этим же примерам относится моральная дилемма, когда этот прием воспринимается скорее положительно, расценивается как ложь во благо и т.д.

Особенности реализации феномена «блеф» в коммуникации подразумевают наличие у говорящего намерения обмануть собеседника, которого нет на самом деле. Блеф является определенным тактическим приёмом, а также классифицируется исследователями как один из многочисленных видов лжи.

Феномен блефа рассматривается как элемент стратегии поведения говорящего, который пытается создать у собеседника впечатление, будто информация в его сообщении и есть то, что происходит на самом деле (тем самым обманывая и путая адресата, заставляя следовать обманной стратегии). Однако если говорящий будет блефовать слишком часто, собеседник быстро обнаружит этот факт и перестанет верить адресанту.

Блеф имеет много общих черт с манипуляцией, так как под обоими терминами понимается некое преднамеренное действие, совершаемое говорящим, направленное на собеседника или группу людей. Учитывается низкий уровень осведомленности адресата о возможном эффекте, как правило, неблагоприятном для человека, подвергшегося манипуляции, и всегда благоприятном для манипулятора.

Лингвистический аспект феномена блефа как явления, которое представляет собой один из вариантов притворного поведения является чрезвычайно сложным с точки зрения установления грамотного определения для этой ситуации. Дж. Остин утверждает, что суть ситуации притворства заключается в желании скрыть некоторую информацию. В то же время, под ситуацией притворства понимается притворное поведение как реальное действие (the actual public performance), совершаемое с целью сокрытия истины [10]. Дж. Остин указывает на противопоставление между притворным и реальным поведением. Говорящий имеет интенцию ввести собеседника в заблуждение о том, что имеет место некоторое действие, которого на самом деле нет.

Говорящий использует неискреннее поведение как определенную стратегию, с помощью которой он манипулирует собеседником, вводит его в заблуждение, при этом не раскрывая свои настоящие интенции [9]. Толкование ситуации неискреннего поведения представляет исследование Ю.Д.: где X притворяется, что он Y перед Z = «Не делая Y , не будучи в состоянии Y или не имея свойства Y , X подражает типичному поведению человека, который делает

У, находится в состоянии У или имеет свойство У, чтобы Z считал, что $X = U$, потому что X считает, что это поможет ему достичь цели» [2, с. 782].

Можно рассмотреть феномен блефа через призму модели ситуации неискреннего поведения, предложенную Ю.Д. Апресяном. Можно сделать вывод о существенных составляющих ситуации притворного поведения, например, таких его элементах как: (говорящий) субъект, который создает неискреннее представление о действительности, действие, с помощью которого он вводит в заблуждение собеседника об объекте и собеседник, который оценивает действие как элемент неискреннего поведения. Таким образом, в основе ситуации притворства лежит концепт неискреннего поведения.

Коммуникативное поведение говорящего с лингвистической точки зрения можно рассмотреть как действия, организованные определенным образом, которые, в свою очередь, зависят от интенции говорящего и определенных коммуникативных установок, а значит феномен блефа, реализующийся в рамках данной ситуации также можно рассматривать как пример неискреннего поведения.

Ситуация поведения человека включает участников коммуникативного взаимодействия, учитывает отношения между ними, а также типичные проявления поведения в подобной ситуации, мотивацию поведения говорящего, реакцию собеседника, которому, в свою очередь, приписывается функция оценивать ситуацию по критерию отношения к социальным нормам [8]. Большой толковый словарь русского языка дает следующее определение притворства: «лицемерное, лживое поведение с целью ввести в обман, в заблуждение» [5, с. 992]. Данное определение подтверждает мысль о том, что притворство является формой поведения, так как оно включает в себя систему определенных действий, выполняемых говорящим и направленных на достижение определенных целей, в случае ситуации притворства целью является сокрытие истинных намерений адресанта.

Люди, как участники коммуникации, вступая в общение друг с другом, исходят из различных мотивов. Весь спектр побуждений, заставляющих людей общаться, позволяет разделить их на две основные группы. Первую связывают с необходимостью организации коммуникативной деятельности и социального поведения. В этом типе, коммуниканты пытаются получить новую и необходимую информацию, а также обсудить интересующие проблемы или согласовать какие-то действия, склоняясь к определенной договоренности. Вторая, в свою очередь, исходит из потребностей коммуникантов в самом процессе общения. В зависимости от того факта, какая группа более актуальна можно выделить и соответствующие варианты ситуаций межличностного взаимодействия. Процесс общения и особенности использования приемов скрытого психологического принуждения в этих ситуациях также выделяются на общем фоне своей определенной специфичностью.

Среди совокупности терминов, используемых учеными для обозначения приемов скрытой манипуляции человека есть понятия, разрабатываемые и

используемые в научных исследованиях: такие как «афера», «махинация», «мошенничество», «блеф», «интрига», «манипуляция», «обман» и т.п.

Под аферой подразумевается «мошенничество; сомнительная сделка», «недобросовестное, противозаконное или сомнительное с точки зрения законности предприятие» или «махинация». Под обманом – «слова, поступки, действия, намеренно вводящие других в заблуждение». Под интригой – «скрытые действия, обычно неблагоприятные для достижения чего-либо». Под манипуляцией и махинацией подразумевается схожий концепт – «недобросовестный способ достижения цели». Раскрывая содержание в определении данных терминов используется одни и те же общие признаки, что приводит к ситуации, когда значение одного феномена определяется через значение другого.

Как например термин блеф (англ. bluff) – в переносном значении: «обман, имеющий целью запугать, внушить преувеличенное представление о себе»; «обман из хвастовства или рассчитанный на запугивание, введение в заблуждение кого-либо»; «выдумка, ложь с целью запугать или внушить другому преувеличенное представление о чем-либо» сочетает в себе признаки всех этих понятий, а именно, сокрытие настоящих целей действий говорящего, суть которых заключается, в получении определенной выгоды для того, кто инициирует обман. Имеется в виду использование приемов и тактик, скрывающих настоящую интенцию говорящего и заставляющих других участников взаимодействия совершать действия, выгодные для него.

Быть в курсе подобных методов скрытого управления людьми и влиянием на их действия и решения является необходимым условием для успешного функционирования каждого человека в современном обществе. Так как каждый из нас в определенной степени беззащитен перед лицом манипуляций различных организаций, как СМИ так и других.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Зарубежная социальная психология XX столетия: теоретические подходы. - М.: Аспект Пресс, 2002. - 286 с
2. Апресян Ю.Д. Избранные труды: в 2-х т. / Ю.Д. Апресян. – М.: Яз. рус. культ., 1995. – Т 2. Интегральное описание языка и системная лексикография. – 767 с.
2. Апресян Ю.Д. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка / под общ. рук. Ю.Д. Апресяна. – 2-е изд., испр. и доп. – М.; Вена: Яз.слав. культ. : Венск. слав. альманах, 2004. – 1488 с.
3. Апресян Ю.Д. От истины до лжи по пространству языка / Ю.Д. Апресян // Логический анализ языка. Между ложью и фантазией. – М. : Индрик, 2008. – С. 23–45.
4. Барабанов Р. Е. Психологические способы воздействия: обзор проблемы https://elibrary.ru/download/elibrary_29111854_58052499.pdf [дата обращения 01.01.2018].
5. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С.А. Кузнецова. – СПб.: Норинт, 1998. – 2860 с.
6. Мартынова Е.В. Когнитивный сценарий ситуации притворного поведения в современном английском языке https://elibrary.ru/download/elibrary_18936227_74508645.pdf [дата обращения 01.01.2018].

7. Остин Д. Три способа пролить чернила: философские работы / Д. Остин. – СПб. : Алетейя, 2006. – 334 с.
8. Плотникова А.М. Когнитивные сценарии глаголов поведения / А.М. Плотникова // Филология и культура : материалы V междунар. науч. конф. (Тамбов, 19–21 окт. 2005 г.). – Тамбов, 2005. – С. 383–385.
9. Плотникова, С.Н. Неискренний дискурс (в когнитивном и структурно-функциональном аспектах) / С.Н. Плотникова. – Иркутск: ИГЛУ, 2000. – 244 с.
10. Austin, J. Pretending / J. Austin // Proceedings of the Aristotelian Society, 32. – 1958. – P. 261–278.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ И ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ПРИ ПЕРЕДАЧЕ ИМПЛИЦИТНОСТИ В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ

Е.А. ТАТАУШ

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва

Аннотация. Статья посвящена проблеме идентификации, интерпретации и перевода имплицитности в рекламном дискурсе. Рассматриваются модели анализа и декодирования высказываний, предлагаются критерии оценки качества перевода. На материале русскоязычной и англоязычной рекламы демонстрируются особенности и принципы использования межъязыковых трансформаций в текстах со скрытой коммуникативной интенцией.

Ключевые слова: имплицитность, рекламный дискурс, декодирование прагматики, коммуникативная интенция, переводческие трансформации.

IMPLIED MEANING IN MEDIA DISCOURSE: INTERPRETATION AND TRANSLATION TRANSFORMATIONS

E.A. TATAUSH

Summary. The paper focuses on the issue of recognition, interpretation and translation of implied meaning in media discourse. It describes models of its analysis and decoding as well as a number of quality criteria. Cases from Russian and English advertisements illustrate particular aspects and principles that determine how to apply interlingual transformations to texts with hidden communicative intention.

Keywords: implied meaning, media discourse, decoding of pragmatics, communicative intention, translation transformations.

Сегодня в российской бизнес-среде наблюдается активное взаимодействие с иностранными партнерами. Международные корпорации осваивают рынок, увеличивая охват территории и завоевывая новые потребительские сегменты. В связи с этим для российского рынка нередко адаптируются англоязычные рекламные тексты [9, с. 236]. Качественный перевод подобного материала требует изучения их формальной и смысловой реализации в обоих языках. Обозначенное направление представляется весьма перспективным с точки зрения решения актуальной проблемы повышения

эффективности переводческой деятельности и изучения профессионального (массового рекламного) дискурса.

В данном исследовании освещается проблема корректного декодирования скрытого смысла и использования переводческих трансформаций в рекламном дискурсе. В работе рассмотрены варианты перевода рекламных текстов в языковой паре «английский – русский» и проанализированы основные переводческие решения.

Исследователи отмечают значимую роль имплицитной информации для реализации рекламной функции. Высокий суггестивный потенциал скрытого смысла отражает психологические особенности человеческого мышления: не прямое воздействие с меньшей вероятностью вызовет отторжение, т.к. «идея покупки возникает у слушающего как его собственный вывод» [3, с. 145]. В переводе столь важный инструмент влияния необходимо сохранять и корректно адаптировать. Как считает И.В. Арнольд, универсальная теория импликации внесет существенный вклад в дальнейшее развитие перевода. По ее мнению, в настоящее время часто допускается ошибка «сглаживания смысла» [2, с. 86].

Интуицию реципиента в числе важнейших факторов декодирования называет Г.П. Грайс [5, с. 227]. Прежде всего, переводчик должен почувствовать наличие имплицитности в тексте. В.В. Дементьев полагает, что в результате одного или нескольких «интерпретативных шагов» [6, с. 64], адресат расшифровывает настоящее интенциональное состояние автора высказывания. Данный вариант интерпретации выявляет уровень, на котором соблюдаются внешне нарушаемые постулаты Г.П. Грайса [6, с. 61]. Поэтому в «диадку интенциональных состояний» [6, с. 70] исследователь включает реальный (правая часть) и формальный (левая часть) аспекты коммуникативного действия. Для осуществления корректного перевода следует вычислить реальное и подобрать приемлемое номинальное интенциональное состояние, а затем выбрать соответствующую формальную структуру.

Рассмотрим следующий рекламный ролик, в котором продвигается услуга высокоскоростного мобильного интернета 4G. Целевой аудиторией является современная активная молодежь, которая использует Интернет в качестве основного источника развлечений и информации. Пара заходит в квартиру. Молодой человек спрашивает подругу: «*Я им точно понравлюсь?*». Увидев кого-то в прихожей, он произносит: «*Мама*». Девушка поправляет спутника: «*Это papa*» [13]. Вне контекста вариантов перевода междометия «*мама!*» немало (например, *Oh, dear! God!* или *Good gracious!*). Однако учитывая, что при анализе выявляется диада: «сообщение информации / констатация факта» - «испуг», переводчику следует поискать другое решение. Одно из возможных: “*Mother of...!*” – “*No, this is my father*”. Более сниженный стилистически, но и более яркий вариант: “*Oh, shi...!*” – “*He, dear. That’s my father*”. Учитывая характеристики продукта и особенности целевой аудитории, оба перевода должны оказаться эффективными.

Почувствовав имплицитный смысл, переводчик должен верно его декодировать (интерпретировать). Эффективно построенная поверхностная

структура накладывается на ряд элементов когнитивной среды реципиента (пресуппозиции, контекст и когнитивные допущения), актуализируя языковые значения, помогая понять конкретно-контекстуальный смысл и раскрыть собственно импликацию [7, с. 20 – 28]. В рассмотренном ниже рекламном ролике другой мобильный оператор также предлагает услугу скоростного интернета 4G, однако в этом случае целевая аудитория – люди среднего возраста, которым важно оставаться на связи. Языковое содержание высказывания *«Давай, показывай, исправим как-нибудь... А давай я вам столик у нас бронирую?»* [14] – факт неудачного опыта приготовления блюда, а также предложение говорящего, выраженное в форме вопроса. Презуппозиция – знание о том, что такое «забронировать столик». Как следует из когнитивного контекста, говорящий – шеф-повар ресторана (обстановка, одежда, окружающие люди). Конкретно-контекстуальный смысл высказывания: отец предлагает дочери поужинать в ресторане, где он работает. Наконец, импликация: девушка совсем не умеет готовить, блюдо не сможет «спасти» даже профессионал.

На третьем этапе переводчик может приступить к межъязыковой трансформации. На языке перевода необходимо выбрать такую структуру, которая, актуализируя те же (или равнозначные) концепты, поможет новой иноязычной аудитории вычислить импликацию. Под переводческой трансформацией мы будем понимать «такой процесс перевода, в ходе которого система смыслов, заключенная в речевых формах исходного текста, воспринятая и понятая переводчиком в силу его компетентности, трансформируется естественным образом вследствие межъязыковой асимметрии в более или менее аналогичную систему смыслов, облекаемую в формы языка перевода» [4, с. 366]. Таким образом, трансформации подвергается некий идеальный объект ментального уровня. Поэтому интерпретация смыслов всегда индивидуальна.

По мнению Н.К. Гарбовского, «...большинство трансформационных операций обусловлено прагматикой» [4, с. 397]. Рекламу как элемент системы интегрированных маркетинговых коммуникаций принято считать «формой убеждения» [12, с. 31]. Л.Н. Федотова полагает, что реклама должна информировать и убеждать [11, с. 7]. *Следовательно, прагматический компонент при трансформации текста нужно непременно сохранить. Это первый основной критерий качества.*

И.С. Алексеева считает рекламные тексты одними из самых сложных для перевода (третья степень переводимости) [1, с. 266]. В настоящее время маркетологи отходят от экспликации оперативной информации (прямые призывы к покупке), а функция побуждения ложится на эмоционально-эстетические аспекты текста [1, с. 301]. *Вторым основным критерием качества перевода рекламного текста будем считать максимальное сохранение когнитивной информации.*

Для оценки можно также дополнительно использовать параметры, предложенные В.Н. Комиссаровым, С.В. Тюленевым и другими теоретиками

перевода. При этом следует учесть, что если прагматический уровень в рекламном тексте является инвариантом, то изменения на семантическом денотативном и семантическом сигнификативном, а также на синтаксическом уровнях вполне возможны, а зачастую функционально необходимы.

В.Н. Комиссаров выделяет «лексические, грамматические и лексико-грамматические» виды трансформаций [8, с. 159]. В каждую категорию входит несколько переводческих приемов. Как показывает исследование, любой из них может быть использован в процессе межъязыковой и межкультурной передачи рекламного текста, если это соответствует прагматике (функциональный подход в переводе). Анализ практического материала выявил наличие всех основных типов трансформаций.

В ходе исследования стало очевидно, что в рекламных текстах встречаются две категории импликаций. Первые (условно назовем эту группу «значимые импликации») предназначены для того, чтобы косвенным образом передать потенциальному покупателю какую-то информацию о самой компании или продукте. Примером являются различные слоганы (далее в тексте использован официальный перевод англоязычных рекламных роликов): *Drive your dreams / Управляй мечтой* (продукт: автомобиль); *Official partner of the everyday / Официальный партнер каждого дня* (продукт: бытовая техника); *Taste the feelings / Попробуй чувства на вкус* (продукт: безалкогольный напиток); *Better your best / Превзойди себя* (продукт: спортивные товары); *My beauty – my say / Моя красота – мои правила* (продукт: косметика и средства по уходу за телом). Импликации второй категории («сюжетные импликации») используются в качестве стилистического приема, направленного на привлечение и удержание внимания реципиента (реплики героев, напрямую не отсылающие к продукту и его свойствам). Иными словами, подобные высказывания – часть истории, рассказанной в рекламе. Например, “*You do realize that you’re driving the wrong side of the road?*” – “*This is America, man!*” / «*Вы хоть понимаете, что Вы едете не по той стороне дороги?*» - «*Да это ж Америка, мужик!*» (продукт: автомобиль; ситуация: британский бренд вышел на американский рынок). Или: “*This is just not Beckham’s day!*” / «*Это просто не день Бекхэма!*» (продукт: безалкогольный напиток). Иногда однозначно определить тип импликации непросто. Так, в рекламе планшета импликацию “*What are you doing on your computer?*” – “*What’s a computer?*” / «*Что делаешь на своем компьютере?*» - «*Что такое компьютер?*» теоретически можно отнести к обеим категориям, хотя мы уверенно склоняемся к значимым (что следует делать и переводчику при возникновении сомнений). Данное наблюдение представляется важным, так как перевод значимых импликаций сопряжен с более высокой ответственностью: они более явно определяют восприятие продукта и чаще содержат когнитивную информацию. Оригинальные сюжетные импликации проще заменить равнозначными без существенных потерь в прагматике.

На данном этапе исследования можно сделать вывод о том, что ряд переводческих приемов является характерным для рекламного дискурса. Так,

при переводе рекламного текста рекомендуется сохранять или компенсировать императивы и подбирать фразы, вызывающие отклик у целевой аудитории [9, с. 48, 172]. В первую очередь, это достигается при помощи лексических трансформаций дифференциации, компенсации и переноса значения. Глагольные цепочки передают динамику [10, с. 218] – следовательно, не рекомендуется использовать номинализацию. В слоганах широко используется прием целостного переосмысления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение [Учебное пособие] – М.: Академия, 2004. – 352 с.
2. Арнольд И.В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность: Сборник статей / Науч. редактор П.Е. Бухаркин – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1999. – 444 с.
3. Борисова Е.Г., Пирогова Ю.К. Имплицитная информация в рекламе и пропаганде // Имплицитность в языке и речи / Отв. Ред. Е.Г. Борисова, Ю.С. Мартемьянов [Монография] – М.: «Языки русской культуры», 1999. – С. 145 – 151.
4. Гарбовский Н.К. Теория перевода [Учебник] – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2007. – 544 с.
5. Грайс, Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1985. – Вып. № 16. – С. 217 – 236.
6. Дементьев В.В. Непрямая коммуникация [Монография] – М.: Гнозис, 2006. – 376 с.
7. Кашичкин А.В. Имплицитность в контексте перевода [Диссертация] – М., 2003. – 152 с.
8. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение [Учебник] – М.: ЭТС, 2002. – 424 с.
9. Ксензенко О.А. Лингвистические основы рекламной коммуникации [Монография] – М.: Издательство МБА, 2011. – 320 с.
10. Мудров А.Н. Основы рекламы [Учебник] – М.: Магистр, 2008. – 397 с.
11. Федотова Л.Н. Реклама в социальном пространстве: социологические эссе – М.: Московское рекламное обозрение, 1996. – 106 с.
12. Ksenzenko O., Mendzheritskaya E. Mass Media Language (Язык средств массовой информации: учебное пособие по языку современных англоязычных СМИ) [Учебное пособие] – М.: Издательство Московского университета, 3-е изд., 2005. – 72 с.
13. Соблазнительно быстрый 4G [Электрон. ресурс] // Youtube. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=cVD28RPhakI&index=30&list=PLbQk6_siseByufiE_BLPifCK-Je2Zr-GI (дата обращения: 11.03.2018).
14. Шеф [Электрон. ресурс] // Youtube. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=4EHgWbr0zHE&index=32&list=PLbQk6_siseBwNBeokEWCs9FgwxLnYEKZA (дата обращения: 11.03.2018).

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И ЕГО ЗНАЧИМЫЕ ИМПЛИКАЦИИ ДЛЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

А.В. ТИХОМИРОВА, А.А. БОГАТЫРЁВ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тверской государственный университет», г. Тверь*

Аннотация. В статье уточняется понятие интерактивности; обсуждаются пути развития интерактивных средств и методик обучения инокультурной коммуникации на иностранном языке; характеризуются особенности современного интерактивного обучения

иностранным языкам и культурам; обсуждаются их значимые импликации в отношении режимов и стилей учебного взаимодействия учителя и учеников.

Ключевые слова: интерактивность; интерактивное обучение иноязычной инокультурной коммуникации; игрофикация, геймизация и лудизация обучения.

INTERACTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND ITS IMPLICATIONS FOR THE EDUCATIONAL PROCESS

A. V. TIKHOMIROVA, A.A. BOGATYREV

Summary. The article dwells on the notion of interactivity and interactive FL acquisition within framework of communicative teaching approach. The pros and cons of interactive educational strategies are treated through the lens of time consumption and useful information and skills acquisition. Interactive learning methodology is disclosed as based on abductive thinking and research. Interactive educational strategy implies gamization and ludization of FL classes.

Keywords: interactivity; interactive training of FL and foreign culture communication; linguodidactics, gamification, gamization and ludization in instructional design.

Как известно, лингводидактика является наукой о формировании языковой личности – субъекта речевой деятельности, отвечающего за свои поступки [1, 3-4]. В задачу лингводидактики входит выявление объективных закономерностей, обуславливающих оптимальное построение модели обучения иностранным языкам, посвященной формированию иноязычной языковой личности обучающегося [15; 6, 30]. Интерактивная модель педагогической коммуникации в настоящее время рассматривается в качестве одной из наиболее прогрессивных. При этом в широкой европейской традиции она достаточно жестко противопоставляется активной и «пассивной».

Ставка на интерактивность учебных материалов и самой учебной коммуникации относится к интенсивно развивающимся трендам в современной практике обучения. При этом понятие интерактивности трактуется весьма широко и вариативно. Как правило, термин «интерактивность» определяется путем указания на его ядерное этимологическое значение, означающее (тесное) «взаимодействие» (англ. interaction). Однако не следует упускать из виду то обстоятельство, что межличностная коммуникация по природе своей интеракциональна, как и то, что в широком приближении всякое обучение может трактоваться как интерактивный процесс передачи знаний от человека к человеку.

Об *интерактивном обучении* допустимо утверждать как основанном на взаимодействии учащегося с другими субъектами учебного процесса (и /или обучающей программной средой) и *опирающемся на принцип наблюдаемой обратной связи*. В прикладном отношении под интерактивным обучением обычно имеется в виду не столько сам факт наличия обратной связи, сколько повышенная познавательная нагрузка и интенсификация означенного рода связей в ходе осуществления учебной коммуникации. При этом понятие интерактивности современных учебных материалов не тождественно понятию визуализации учебной информации.

В предлагаемом здесь узком понимании интерактивная методика / технология обучения вовлекает учащегося в исследовательскую проблемно-ориентированную деятельность, обеспечивающую не только приращение полезной информации, но также прирост «умения учиться» и расширение горизонтов развития личности на основе деятельности, коммуникации и рефлексии. К конструктивным чертам интерактивного подхода следует отнести пошаговое недогматичное усвоение нового материала на основе эксплицитного или имплицитного (встроенного) алгоритма; индивидуализацию пути от уже накопленного опыта к новому; подробный пошаговый мониторинг успехов и неудач.

Из всех видов интерактивных методик и технологий обучения (дискуссия, диспут, квесты и веб-квесты etc.) нас интересуют такие, которые подразумевают использование интерактивных и репрезентативных возможностей цифровых устройств. С одной стороны, они трактуются как средства «оживления» традиционного учебника [12], достигаемого путем разработки специального методического сопровождения. С другой, идея развития интерактивного обучения связывается с перспективами развития технических возможностей цифровой техники [e.g. 19; 7].

Одним из дискуссионных вопросов современной линвометодики выступает вопрос о выделении критериев и показателей интерактивности учебных материалов [e.g. 2], в том числе в обучении иноязычной инокультурной коммуникации. При этом следует отметить, что технократическое и гуманитарное понимания интерактивности не тождественны, хотя в обоих случаях имеются в виду и оцениваются те или иные группы коммуникационных свойств. Прежде всего, отметим основные критерии оценки мультимедийных обучающих программ, выделенных на основе специальных исследований П. Баркера и Т. Кинга по заказу Европейской комиссии [cf. 16; 4., 67]. В числе оных упоминается способность поддерживать интерес учащихся с учетом их индивидуальных особенностей; адаптивность программы к различным технологическим средам и индивидуальным потребностям обучения; интерактивность, связанная с учетом меры вовлеченности обучающегося; контролируемость и управляемость процесса, наличие блока поддержки, полимодальность обучения и ряд технических особенностей пользовательского интерфейса, связанных с графикой и цветом [l.c.]. Нетрудно заметить смешанный (технократический и гуманистический) характер предложенных критериев.

Развитие технологических платформ для создания интерактивных материалов в значительной мере снизило трудоемкость данного процесса. Здесь достаточно упомянуть такие удобные для современного мобильного обучения платформы, как LearningApps, Quizlet, Kahoot etc. С другой стороны, педагоги научились выявлять и продуктивно использовать интерактивные возможности традиционных средств представления учебной информации, не требующих применения специальных компьютерных программ и даже выхода в Интернет [1, 149]. В контексте обучения иностранным языкам находят успешное

применение *гибридные* (основанные на синхронном и асинхронном комбинировании ряда режимов взаимодействия с учениками – непосредственно лицом к лицу с преподавателем, на большом экране в аудитории и на планшетных компьютерах) и *транс-медийные методики* обучения [13]. Например, в случае опережающего успешного решения поставленной задачи ученик или малая группа учеников получает картонную карточку победителя с QR-кодом для получения доступа к заданию продвинутого уровня, размещенному в сети Интернет [e.g. 14, 252].

В ходе педагогического эксперимента, проведенного А.В. Тихомировой на базе лицея ТвГУ и МОУ СОШ№35 г. Твери в диалоге с учениками 5-7-х классов был выделен ряд следующих возможностей интерактивной обучающей технологии на платформе LearningApps: 1) возможность для ученика немедленно ознакомиться с оценкой своей работы; 2) возможность после выполнения интерактивного задания применить навык на практике; 3) возможность пользоваться средствами методической поддержки; 4) опора на выполнение тренировочных заданий для прохождения контрольных тестов; 5) возможность улучшить личный результат; 6) возможность для ученика улучшить оценку, по своему желанию улучшив свой результат путем повторного выполнения задания или выполнения аналогичных заданий; 7) свобода в выборе времени и темпов выполнения; 8) игровой характер задания.

Означенные типичные возможности интерактивного обучения нашли положительную оценку у школьников. Вместе с тем следует признать неоптимальность интерактивных подходов там, где требуется введение значительного массива новых данных в рамках жестких временных ограничений. Изучение общих закономерностей организации исследуемого объекта в лекционной форме допускает «пассивное» освоение дедуктивной схемы интерпретации явлений и процессов и выступает источником сокращения временных затрат. Напротив, решение таких задач, как создание / синтез новой информации индуктивным путем, распознавание исключений из общего правила предполагает возможность конструктивного применения интерактивного подхода в обучении.

Интерактивный подход продуктивен и плодотворен:

а) Когда возможности метаязыка не позволяют точно описать правило употребления, а *образец употребления* выступает ключевым информативным источником его освоения (например, конструкция ‘ought to’ в английском языке).

б) Когда новое правило не вписывается в наличный / старый аппарат анализа. Интерактивное постижение новых связей и закономерностей обуславливается необходимостью изменения старых схем, подходов и шаблонов при решении задач.

с) Когда «громоздкость» метаязыка затормаживает процесс практического овладения правилом (‘-ing-form’ понятнее, чем герундий).

д) Когда возможность показать составляет кратчайший путь и оказывается эффективнее попыток объяснить иным способом. (например, в изучении необсуждаемой структуры IMPAD [5, 77; 17]).

е) Когда *автоматизация навыка* важнее его концептуализации (например, в условиях овладения *узкоспециализированными* навыками).

ф) Когда возникает необходимость *нивелировать различия в уровне подготовки* учащихся при решении учебной задачи.

г) Когда требуется за (сравнительно) короткий промежуток времени обеспечить овладение *практическими навыками* эффективного поведения *ИЛИ* когда обращение обучающегося к ресурсной базе, теории или экспертному мнению за поддержкой необходимо стимулировать *путем проблематизации* решения учебной задачи.

h) Когда решается задача, связанная с необходимостью *вырабатывать схемы и тренировать навыки* аккультурации / адаптации к *новой социокультурной среде* – например, культуросообразного речевого поведения в контексте искомой иноязычной коммуникативной культуры.

Апеллируя к «простым» локальным коммуникативным событиям, интерактивное обучение стимулирует ученика к постижению их многослойности, многоплановости и глубины. Антропоцентричность и социоцентричность разрабатываемых интерактивных методик позволяет в контексте обучения иностранным языкам сфокусироваться на центральном звене лингводидактики – личности говорящего как субъекта языкового дискурса и коммуникативных поступков.

i) Когда сама *интеракция* выступает предметом обучения и овладения в *конкретных прагматических контекстах*.

j) Когда реализуется педагогическая установка на «вживание» нового опыта, примером чему может послужить формирование и развитие вторичной языковой личности обучающегося с акцентом на «проживании» новых коммуникативных и языковых контекстов и *оценке образа своего «Я»* в зеркале переживаемых успехов и неудач.

Интерактивное обучение коммуникации в отличие от заучивания готовых диалогов и заданий на составление / восстановление отдельных репликовых пар заставляет учиться мыслить общение стратегически, продумывать горизонты интеракции на несколько ходов вперед, учиться понимать грамматику деловых бесед, переживать допускаемые ошибки как свои собственные; развивать способность к эмпатии. При этом вынесение анализа / обсуждения коммуникативных событий за рамки интерактивного обучения представляется некорректным, поскольку синхронность действия не всегда успешно согласуется с работой «критического мышления».

Среди надежд, возлагаемых на интерактивные цифровые технологии, упоминаются: вклад последних в организацию синхронной и асинхронной учебной коммуникации, оперативное обеспечение мониторинга учебных результатов и реализация функции «обратной связи» и поддержки, а также поддержка проблемного обучения и проектных / исследовательских методик [8, 33, 34]. При этом почетное место отводится **мотивации и интенсификации** обучения [l.c.]. Механизм интенсификации учебной деятельности, основывающийся на уплотнении учебного времени за счет насыщения оно

целесообразной оцениваемой учебной активностью представляется интуитивно ясным.

Несколько сложнее обстоит дело с мотивацией. Действительно, электронные интерактивные обучающие программы способны стимулировать и интенсифицировать учебную активность. Однако понимание мотивации как формирования потребности в деятельности, на наш взгляд, представляет собой задачу немашинного плана. Здесь источником и субъектом мотивирующего обучения выступает педагог в роли разработчика целей, задач, приемов и путей опредмечивания и распредмечивания потребности учащегося в учебной деятельности, освоении новых путей и приемов обучения, в «обучении обучению». Личность и талант педагога выступает основным источником организации учебной интеракции учащегося с электронным тренажером и с другими учащимися в процессе учебной коммуникации. С опорой на единственный интерактивный и визуализационный «движок» (англ. engine) педагог разрабатывает каскады заданий, требующих комплекса подходов и решений [cf. 9; 10; 11]. Речь идет об ансамбле из многих заданий, связанных единой целью – формируемой компетенцией. Искомая компетенция (или ее часть) рассматривается как сборка конкретных готовностей в их взаимосвязи и взаимодействии на пути углубленного освоения мира смыслов и средств иной коммуникативной культуры. Например, овладение лексическим запасом проходит диалектические стадии перехода от семантизации и валидации к валоризации и валоризации номинативных средств изучаемого языка [20].

К импликациям дальнейшего развития интерактивного обучения в более глубокой педагогической перспективе рассмотрения относятся обусловленные широким *процессом игрофикации* образования явления *геймизация* и *лудизация* педагогической деятельности. И если разработки учебных игр (геймизация) не слишком новы для отечественной системы образования, то принцип «обучения с улыбкой» (лудизация) сегодня еще вызывает возражения и противодействие в среде педагогических работников.

Поскольку соответствующая терминология в дискурсе отечественного образования еще не устоялась, уточним ключевые термины. Прежде всего отметим хождение в литературе двойной кальки одного и того же английского термина, вариативно переводимого и как *игрофикация*, и как *геймификация*. Для ясности введем следующее терминологическое различие. **Игрофикация** означает процесс, который предполагает внедрение в обучение и широкое распространение в системе образования разновидностей игровых технологий, и может трактоваться как гипероним / родовой термин по отношению к охватываемым явлениям видового порядка. **Геймификация** представляет собой эффективное перенесение принципов игры во «внеигровую» действительность – "Gamification is the use of game elements and game thinking in non-game environments to increase target behaviour and engagement" [18, 4]. В означенной связи *обучение методом игры* мы будем называть *геймизацией* / *игризацией обучения*. При этом отметим, что геймизация не тождественна «обучению в игровой форме», предполагающему имитацию игры (например, разучивание

готовых диалогов из учебника). Изменения в кооперативных отношениях и стилях общения / взаимодействия между учащимися и педагогом (в ролях партнера, лидера, игротехника, модератора, фасилитатора, эксперта) в условиях геймизации учебного процесса мы будем называть *лудизацией* учебной коммуникации. В пространстве игрового общения межличностные predispositions несколько трансформируются – все участники выступают и в роли учащихся и в роли учителей. Отметим, что лудизация – противоречивое коммуникативное явление. С одной стороны, оно свидетельствует в пользу демократизации системы отношений и усиления горизонтальных связей между субъектами учебной деятельности, а с другой – игра требует уважения к иерархии и модерации, соблюдения правил, выполнения сценариев, реализации участниками распределенных статусов и делегируемых ролей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богатырёв А.А., Романов А.А., Романова Л.А., Шкадов Д.А. Международный круглый стол «Современные направления в развитии информационных образовательных ресурсов в сфере высшего и среднего образования» // Мир лингвистики и коммуникации. – 2017. – Т. 1. – № 49. – С. 141-151.
2. Богатырёв А.А., Тихомирова А.В., Богатырёва О.П. Уровни интерактивности в риторической организации педагогической презентации // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2017. – Т. 1. – № 47. – С. 45-58.
3. Богин Г.И. Современная лингводидактика. – Калинин: КГУ, 1980. – 61 с.
4. Воевода Е.В. использование мультимедиа технологий в профессиональной языковой подготовке специалиста-международника. – М.:МГУП. 2009. – 146 с.
5. Дюканова Н.М. Стилистические особенности написания научной статьи на английском языке // Языковой дискурс в социальной практике / сб. науч. тр. – Тверь, 2014. – С. 75-80.
6. Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. Основы профессиональной лингводидактики: Монография. – М.: АПКППРО, 2015. – 232 С.
7. Михневич Д. Интерактивность книг для iBooks разочаровала покупателей– URL: <https://yablyk.com/interaktivnost-knig-dlya-ibooks-razocharovala-pokupatelej/>
8. Титова С.В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. – М.: Эдитус, 2017. – 248 с.
9. Тихомирова А.В. Коммуникативное квестовое задание как элемент коммуникативного обучения деловому общению // Языковой дискурс в социальной практике / сб. науч. тр. – Тверь, 2015. – С. 281-288.
10. Тихомирова А.В. Педагогический потенциал интерактивных учебных модулей LearningApps как элементов коммуникативного web-квеста // Современные образовательные Web-технологии в системе школьной и профессиональной подготовки сборник статей участников Международной научно-практической конференции. Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал. 2017. – С. 232-242.
11. Тихомирова А.В. Формирование иноязычной коммуникативной готовности к фатическому общению в 5-7-х классах общеобразовательной школы// Иностранные языки и глобализация образования: текст vs информационный бум. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции – Тверь: ТвГУ, 2015. – URL: <http://rgf.tversu.ru/sites/default/files/doc-files/Mednoye-2016-Tikhomirova.pdf>
12. Тихомирова А.В., Мурашкина Э.В., Богатырёва О.П. Формирование готовности к коммуникации на иностранном языке и электронное учебное пособие будущего // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 12. – С. 91-95.
13. Тихомирова А.В., Петрушко И.А. Обзор конструктивных элементов инновационной педагогической технологии Blended Learning // Языковой дискурс в социальной практике / сб. науч. тр. – Тверь, 2014. – С. 187-194.
14. Тихомирова А.В., Торочешникова Л.Т. Английский на карточках: вчера – сегодня – завтра // Языковой дискурс в социальной практике/ сб. науч. тр. – Тверь, 2017. – С. 246-256.

15. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). – М.: Высшая школа, 1989. – 320 с.
16. Barker P, King T. Evaluating interactive multimedia courseware – a methodology // Computers in Education. – 1993, vol. 21, No 4. – pp. 307-318.
17. Writing a Scientific Article. -URL: <https://learningapps.org/display?v=po0d8wv2t18>
18. Introductie to Gamification / by Piet van den Boer. (2013). – [Text]. – 28 p. – URL: <http://www.cdu.edu.au/olt/lresources/downloads/whitepaperintroductiontogamification-130726103056-phpapp02.pdf> (23-02-2018).
19. Matas Mike. A next-generation digital book // March 2011 | TED2011. – URL: https://www.ted.com/talks/mike_matas#t-7535
20. Tikhomirova A.V., Bogatyreva O.P., Bogatyrev A.A., Zhuravleva T.A. Key linguodidactic steps and stages of FL wording acquisition // Russian linguistic Bulletin. 2016. № 2 (6). – pp. 115-116.

АЛГОРИТМ СОВМЕСТНОГО НАПИСАНИЯ ЭССЕ С ПОСЛЕДУЮЩИМ ВЗАИМНЫМ ОЦЕНИВАНИЕМ ДРУГИМИ СТУДЕНТАМИ

И.В. ХАРЛАМЕНКО

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова», г. Москва*

Аннотация. Статья посвящена написанию совместного эссе с последующим взаимным оцениванием при обучении письменно-речевым умениям на иностранном языке. Представлены подробный алгоритм и схема организации работы обучающихся и преподавателя.

Ключевые слова: взаимное оценивание, письменно-речевые умения, обучение в сотрудничестве, эссе, вики, вики-технология, ИКТ, ИКТ в обучении иностранному языку

ALGORITHM OF COLLABORATIVE WRITING AND PEER ASSESSMENT

I.V. KHARLAMENKO

Summary. The article is devoted to collaborative writing and peer assessment in teaching foreign language writing skills. Detailed algorithm and scheme of teacher's and students' actions are described.

Key words: peer assessment; peer review; writing skills; collaboration; essay; wiki; ICT; ICT in foreign language learning

В современном мире выпускникам вузов, в том числе технических, необходимо уметь писать заявки на участие в международных конференциях, статьи, отзывы на работы коллег и т.д., и делать это требуется на иностранном языке, что свидетельствует о важности формирования достаточно высокого уровня владения иноязычной письменной речью и требует пересмотра методики обучения письменно-речевым умениям.

Одним из возможных вариантов решения поставленной задачи является применение метода совместного письма с последующим взаимным

оцениванием работ студентов другими студентами на базе ИКТ. Письменная речь в данном случае одновременно выступает в качестве средства и цели обучения иноязычному общению.

Метод совместного (коллаборативного) письма (collaborative writing) относится к проблемному методу обучения, для которого характерна нацеленность на создание совместного письменного продукта, наличие более одного автора и большая вовлеченность всех участников в процесс обучения. Преподаватель при этом делегирует часть своих обязанностей по осуществлению оценивания обучающимся. Проведенное М. Янг и др. [12] исследование среди китайских студентов, показало их положительное отношение к оцениванию работ другими студентами. Исследование, проведенное Н. Каулк [7], показало, что отзывы других студентов (в отличие от отзывов, полученных от преподавателя) оказались в подавляющем большинстве крайне ценными и полезными и способствовали положительной доработке письменных отрывков. Что касается российских студентов, то проведенное исследование на биологическом факультете МГУ имени М.В. Ломоносова в 2015-2016 гг. показало, что 55% студентов испытывали положительные эмоции, 35% нейтральные эмоции и только 10% негативные эмоции после прочтения комментариев со стороны других студентов, производивших оценивание [9]. Немаловажным является качество комментариев от однокурсников: 73% отзывов носили позитивный характер, т.е. студенты пытались подчеркнуть положительные моменты чужих эссе, и 73% отзывов содержали конструктивную критику или рекомендации по улучшению эссе, что помогало авторам внести коррективы в текст [3].

Применение платформ веб 2.0 и мобильных приложений для совместной работы, например, вики-технологий, является базой для реализации интерактивности в образовательном процессе [5] и осуществления контактов между студентами во внеаудиторное время, в том числе при обучении письменной речи. М. Робинсон называет вики-технологии «эффективным инструментом для преподавания» [11, с. 106], т.к. они «обладают рядом отличительных дидактических свойств и соответствующих им дидактических функций, полезных для развития письменно-речевых умений» [4, с. 66]. Многие исследователи отмечают, что вики-технологии способствуют тому, что студенты уделяют больше внимания грамматическому, лексическому и стилистическому оформлению письменной речи (Кесслер [8], Кутеева [10], Алшумаймери [6]). Обучение на вики-платформах основывается на идеях конструктивизма и студенто-ориентированного подхода, тем самым позволяя сконцентрироваться на нуждах каждого конкретного обучающегося.

Составление совместного вики-эссе с элементами рассуждения является творческим многокомпонентным заданием, цель которого – убедить читателя в точке зрения авторов. Задание подлежит выполнению на специально созданном обучающем вики-сайте на одной из следующих платформ <http://www.mediawiki.org>, <http://info.tikiwiki.org/tiki-index.php>, <http://www.mixedink.com/main.php>, <http://www.wetpaint.com/>. Общение с

другими участниками задания и преподавателем осуществляется на базе вики-сайта путем отправки личных сообщений конкретному участнику или путём общей рассылки всем участникам. Возможность создавать открытые и закрытые вики-страницы позволяет разграничивать доступ участников вики-сайта к определенным страницам, тем самым достигается две цели: с одной стороны, идёт совместная работа над одним документом для группы участников, с другой стороны, можно скрыть данные о том, чьи конкретно работы подлежат взаимной проверке.

Схема организации работы по совместному парному написанию эссе и их взаимному оцениванию другими студентами

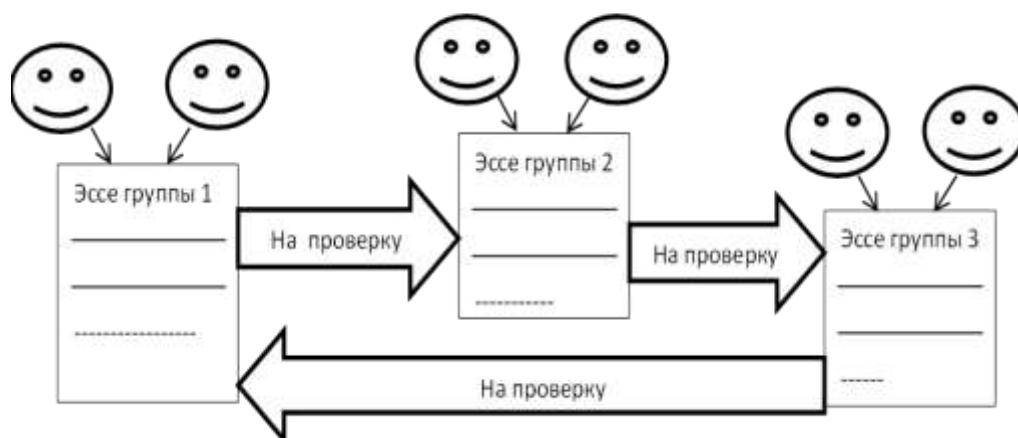


Рис. 1. Схема организации работы по совместному парному написанию эссе и их взаимному оцениванию другими студентами

В основу такого двухступенчатого обучения положена идея интерактивного обучения на всех этапах работы: как на стадии написания совместной письменной работы, так и на стадии осуществления контроля. Напомним, что понятие интерактивности рассматривается в двух плоскостях: как «способность человека влиять на содержание» [2, с. 63] совместной работы, что выражается в творческой реализации и создании оригинального письменного фрагмента, так и как «возможность общаться, высказывая свое мнение» [там же] относительно фрагмента, написанного другим обучающимся, и получать от него, в свою очередь, комментарии и рекомендации к улучшению работы.

В таблице 1 представлен подробный алгоритм действий преподавателя и обучающихся при работе над совместным вики-эссе с последующим взаимным оцениванием работ студентов другими студентами.

Таблица 1. Алгоритм работы над совместным вики-эссе с последующим взаимным оцениванием

ЭТАП ПЕРВЫЙ, ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ

Шаг 1. Знакомство с методикой написания совместного эссе.

Действия преподавателя	Действия студентов
Составляет критерии оценивания эссе.	-
Составляет рекомендации по написанию эссе.	-
Подбирает для анализа примеры эссе, написанные студентами прежних лет.	-
Знакомит студентов с критериями оценивания эссе.	Знакомятся с критериями оценивания эссе.
Задаёт алгоритм действий.	Задают организационные вопросы.
Фиксирует списки групп студентов.	Разбиваются на группы для совместного написания эссе.
Объясняет студентам, какой конечный результат ожидается.	
Шаг 2. Регистрация участников проекта на вики-сайте и знакомство с правилами размещения учебного материала на нем (можно пропустить, если студенты уже зарегистрированы на вики-сайте).	
Создает учебный вики-сайт и передает его адрес студентам.	-
Показывает студентам, как зарегистрироваться на вики-сайте при помощи сгенерированного кода, высылает приглашение на электронные адреса студентов.	Регистрируются на вики-сайте.
Знакомит студентов со структурой созданного учебного вики-сайта.	Знакомятся со структурой созданного учебного вики-сайта.
Создает вики-страницы для совместного написания эссе.	Получают доступ к вики-страницам для совместного написания эссе.
Обучает студентов, как размещать материал на страницах сайта.	Пробуют размещать материал на страницах сайта.
Обучает студентов, как вносить изменения в ранее размещенный материал.	Пробуют вносить изменения в ранее размещенный материал.
Знакомит студентов с возможностью просмотра истории всех изменений документа.	Пробуют отследить, кто, когда и какие изменения внес в документ.
Шаг 3. Обсуждение вопросов безопасности и нетикета.	

Объясняет правила соблюдения безопасности при использовании ресурсами Интернета.	Знакомятся с правилами соблюдения безопасности при использовании ресурсами Интернета.
Объясняет правила общения студентов на учебном вики-сайте, отмечает недопустимость использования неоправданно жесткой критики внутри учебной ячейки и при проведении процедуры взаимного оценивания.	Знакомятся с правилами общения на учебном вики-сайте, вносят свои предложения по кодексу допустимых средств критики и внесения исправлений в текст, написанный другими участниками учебной ячейки, и при проведении процедуры взаимного оценивания.

ЭТАП ВТОРОЙ, ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ Шаг 4. Размещение материала на учебном сайте.	
Размещает на вики-сайте рекомендации по написанию эссе, критерии оценивания эссе, примеры лучших работ.	Знакомятся с материалом, размещенным преподавателем на вики-сайте.
Дает студентам задание проанализировать примеры эссе, размещенные на вики-сайте, и оценить их в соответствии с критериями оценивания.	Анализируют опубликованные на вики-сайте эссе и отмечают плюсы и минусы примеров работ, пробуют оценить эссе в соответствии с критериями.
Предлагает студентам определить, какие средства в примерах эссе (слова, фразы, приемы структурирования) помогают авторам добиться цели — выразить свою точку зрения и аргументировать ее.	Отмечают выбранные средства в тексте опубликованных на вики-сайте примеров.
Определяет темы для совместных эссе.	Предлагают темы для совместных эссе.
Определяет алгоритм работы.	Задают организационные вопросы.
	Распределяют между собой обязанности по написанию эссе.
Производит мониторинг самостоятельной работы студентов, при необходимости оказывает помощь, следит за размещением материала студентами на вики-сайт за соблюдением сроков выполнения работы, за соблюдением студентами правил нетикета в общении на вики-сайте.	Пишут совместное эссе на страницах для совместного написания эссе.

ЭТАП ТРЕТИЙ, ОЦЕНОЧНЫЙ Шаг 5. Взаимное оценивание эссе.	
-	Сообщают преподавателю о завершении работы и возможности осуществления оценивания.
Размещает написанные эссе на страницах других студентов для проведения взаимного оценивания в соответствии с критериями оценивания.	-
	Производят процедуру оценивания чужого эссе в соответствии с критериями оценивания. Аргументируют в комментариях баллы, выставляемые за каждый пункт.
Шаг 6. Размещение результатов оценивания.	
Размещает комментарии и оценки, выставленные за эссе.	Знакомятся с комментариями и оценками, выставленными за эссе на страницах для совместного написания эссе.
Проверяет конечный вариант эссе и выставляет в электронный журнал оценки за эссе и за проведенное взаимное оценивание.	Вносят коррективы в проверенное эссе или аргументируют отсутствие необходимости вносить коррективы.
ЭТАП ЧЕТВЁРТЫЙ, РЕФЛЕКСИВНЫЙ Шаг 7. Осуществление рефлексии.	
Пытается осмыслить, какие трудности испытали студенты при работе над вики-эссе и при проведении процедуры взаимного оценивания, ищет причины их возникновения, а также обдумывает, что необходимо сделать, чтобы избежать их в будущем.	Пытаются осмыслить, какие трудности испытали при работе над вики-эссе и при проведении процедуры взаимного оценивания, ищут причины их возникновения, а также обдумывают, что необходимо сделать, чтобы избежать их в будущем.

Четкое соблюдение этапов плана позволяет эффективно организовать работу над написанием совместного эссе с последующей взаимной проверкой со стороны других студентов. Применение метода совместного написания эссе вовлекает студентов в новый формат взаимодействия друг с другом,

способствует формированию письменно-речевых умений, мотивирует обучающихся, т.к. позволяет найти в лице других студентов реального читателя.

Применение взаимного оценивания студентами работ друг друга (peer assessment) или метода рецензирования (peer review) доказывает, что «те комментарии, которые получают обучающиеся друг от друга и от преподавателя относительно содержания и структуры работы, позволяют им выйти на качественно новый, следующий уровень владения материалом (развития умения написания конкретной письменной работы)» [1, с. 39].

ЛИТЕРАТУРА

1. Мерзляков К.А. Метод рецензирования в методике обучения письменной речи на иностранном языке // Вестник ТГУ. – 2016. – №3-4 (155-156). – С. 38-48.
2. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. Пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов и вузов. М.: П-Центр, 2009.
3. Титова С.В., Харламенко И.В. Метод совместного написания эссе и их взаимного оценивания при обучении письменно-речевым умениям // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 3. – С. 26–40.
4. Харламенко И.В. Опыт использования вики-сайта для развития письменно-речевых умений студентов неязыковых специальностей // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2015. – № 3. – С. 64–72.
5. Харламенко И.В., Рукин М.Д. Интерактивность в образовательном процессе // Современные информационные технологии и ИТ-образование. Приложение к журналу. – 2017. – Т. 13, № 3. – С. 142–150.
6. Alshumaimeri Y. The effects of wikis on foreign language students writing performance // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2011. – Vol. 28. – Pp. 755-763. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281102578X> (дата обращения 01.03.2018)
7. Caulk N. Using peer feedback in the writing class // ELT Journal. – 1994. – No 59(1). – Pp 23-30.
8. Kessler G. Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing // Language Learning and Technology. – 2009. – No 1. <http://llt.msu.edu/vol13num1/kessler.pdf> (дата обращения 01.03.2018)
9. Kharlamenko I.V. Peer assessment in teaching foreign language writing skills // The 3rd International Research Conference “Teaching English in professional context: entering global community”, 11-12 May 2017. – Tambov State Technical University Tambov, 2017. – Pp. 196–198.
10. Kuteeva M. Wikis and academic writing: Changing the writer-reader relationship // English for Specific Purposes. – 2011. – Vol 30(1). – Pp. 44-57.
11. Robinson M. Wikis in education: Social construction as learning. The Community College Enterprise. – 2006. – Pp. 107-109.
12. Yang M., Badger R., Yu Z. A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class // Journal of Second Language Writing. — 2006. – Vol. 15. – No 3. – Pp. 179-200. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2006.09.004> (дата обращения 01.03.2018)

СЕМИОТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАРРАТИВНОГО КОМПОНЕНТА В ВИДЕОИГРАХ НА ПРИМЕРЕ ИГРЫ DISHONORED

Ю.А. ХУДНЕВ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тверской государственный университет», г. Тверь

Аннотация. В статье приводится пример семиотического анализа нарративного компонента в видеоигре Dishonored.

Ключевые слова: видеоигра, семиотический анализ, нарратив.

SEMIOTIC ANALYSIS OF THE NARRATIVE COMPONENT IN VIDEO GAMES SUCH AS DISHONORED

Y. A. KHUDNEV

Summary. The article gives an example of a semiotic analysis of the narrative component in the Dishonored video game.

Keywords: video game, semiotic analysis, narrative.

Знаки широко вошли в окружающий нас мир. Мы зачастую воспринимаем смысл знаков так же непосредственно, как видим образы, слышим звуки, чувствуем запахи и т.п. Наша жизнь переполнена знаками, их можно обнаружить буквально повсюду. Через знаковое пространство культура моделирует сознание человека и представление его о мире. Таким образом, возникает необходимость в их исследовании и изучении природы знаков и знаковых систем. Этим и занимается наука семиотика.

Семиотика охватывает поистине необъятную область знаний. Она изучает мир, культуру и социум как знаковые системы, занимается исследованием способов хранения и передачи информации, свойств знаков в человеческом социуме, изучая естественные и искусственные знаки и различные явления областей искусства и культуры, в самом человеке (зрительное, обонятельное, слуховое восприятие и др.), а также в природе.

Семиотический анализ – исследование литературного произведения на основе категорий семиотики. Семиотический анализ сосредоточивает внимание на моделирующей роли художественного языка в процессе познания мира, а также на способности литературного текста быть не только передатчиком, но и генератором художественной информации. [1]

С точки зрения семиотики культура представляет собой огромную информационную знаковую систему, в которой с помощью особых кодов созданы сценарии человеческого поведения, законы социума, религиозные и художественные тексты. Семиотический анализ опирается на положение о том, что культура говорит символами и знаками, поэтому, изучая знаковые системы различных культур, можно обнаружить их глубинные смыслы, извлекая ту или иную информацию.

Объектом семиотики является постоянный процесс знакообразования, создания символов, пространственно-временных представлений и их трансляции.

Так как семиотика не обладает своим предметом исследования, то она может использоваться в качестве универсального подхода в самых разных областях знания, в которых используются такие категории, как знак, модель, система. В нашем случае предметом для семиотического анализа послужит нарративный компонент в видеоиграх.

Видеоигры, как и любой вид искусства, представляют из себя сложную структуру взаимосвязанных компонентов, таких как геймплей, музыка, сеттинг, нарратив и т.д. Нарратив – это изложение взаимосвязанных событий, представленных читателю или слушателю в виде последовательности слов или образов. А если обратиться к оксфордскому английскому словарю, то нарратив – это «the practice or art of telling stories», то есть «практика и искусство рассказывать истории» [2]. В видеоиграх, помимо кат-сцен (внутриигровые видео), история (сюжет) подается через дневники (аудиодневники), записки, надписи на стенах, книги, разговоры между персонажами, а также нарративный дизайн. Видеоигры, в которых одной из главных частей выступает именно нарратив, принадлежат к жанру *immersive sim*.

Immersive sim дословно можно перевести, как «симулятор погружения» – это жанр видеоигр, где предполагается вид от первого лица, детально проработанный мир и отзывчивое окружение. В таких играх, как правило, присутствует нелинейный геймплей с уклоном на вариативность и выбор игрока, отличная атмосфера, погружающая в мир игры и, так называемый, **environmental storytelling** – способ подачи нарратива через окружение. Исследование игрового мира, чтение книг и записок, внимательное изучение деталей, подслушивание разговоров других персонажей – все это дает большее представление не только сюжете, но и о **лоре** игры и его **сеттинге**.

Лор (от англ. *lore* «знания, предания») – вся информация об игровой вселенной, в которой проживает персонаж игрока. Игровой лор может нести в себе историю и хронологию игровой вселенной, а также рас, существ и локаций, рассказывать о принятых в ней законах и имеющихся ограничениях, о магии (если сеттинг предполагает ее наличие) и божествах (если они есть). Таким образом раскрывается обширность и многослойность реальности, представленной в игре.

Сеттинг – это среда, в которой происходит повествование. Определяет место, время и другие условия: например, политическую обстановку, социальную напряженность и другое. Сеттинг может опираться на реально существующие места и определенные годы в истории человечества, либо быть полностью вымышленным, создавая для себя новую вселенную со своей хронологией и правилами.

Одним из самых ярких представителей игр жанра *immersive sim* является игра *Dishonored*, которую мы и возьмем в качестве примера.

Для начала обозначим сеттинг игры и обрисуем сюжет.

В мире Dishonored вся цивилизация располагается на группе островов, самым большим из которых является остров-государство Гристоаль. Действие игры разворачивается в столице этого государства, в вымышленном городе Дануолл (англ. Dunwall), прообразом которого является Лондон времен Викторианской эпохи. Благодаря стремительному развитию добычи **ворвани** – горючего, которое добывают из жира китообразных существ, обретающихся в морях, омывающих острова – Дануолл является индустриально развитым городом и торговым центром острова. Однако в городе вспыхивает эпидемия чумы, распространителями которой являются крысы. Инфицированные чумой люди теряют рассудок и медленно умирают.

Главным героем игры выступает Корво Аттано – лорд-защитник (телохранитель) императрицы Джессамины Колдуин. Его обвиняют в убийстве императрицы и похищении её дочери Эмили Колдуин, и за это бросают в тюрьму, где он ждет своей казни. Однако, оставшиеся на свободе друзья-«лоялисты» вызволяют его из тюрьмы и дают Корво возможность отомстить своим врагам и восстановить справедливость. Также на пути главного героя встречается так называемый «Чужой» (Ориг. The Outsider) – сверхъестественное существо из Бездны (потустороннего мира), которого многие люди считают своим божеством и поклоняются ему. Он дарует Корво свою метку и наделяет его сверхъестественными способностями, которые будут помогать ему достигать своих целей.

А теперь на примере рассмотрим, как за счет хорошо поданного нарратива, мир игры Dishonored становится живым и правдоподобным, и благодаря чему происходит то самое «погружение» в игру.

Дануолл – приморский город, живущий за счет добычи ворвани, находящийся под эпидемией чумы. Тусклая, мрачная, серая палитра города, безлюдные улицы которого заполнены крысами и завернутыми в ткань трупами. Некоторые кварталы города опечатаны огромными металлическими стенами. При помощи специальных прижимных устройств блокируются двери в домах. По всему городу можно обнаружить предостерегающие панели с надписями: «Чума. По приказу городской стражи, держись подальше!» На стенах домов можно увидеть надписи, говорящие об обреченном настроении жителей, например, «Никто не убережет нас от смерти», или обращенные к местной преступной банде: «Парни с Боттл-Стрит, вам не убить крысиную чуму!». На досках объявлений расклеены различные листовки, например, реклама «Элексира Пьеро» – лекарство, которое помогает от чумы. Или, например, плакат, на котором изображены два человека ведущих подсчет трупов, с надписью: «А ты считаешь мертвых? Кризисному управлению требуются храбрые люди». Плакаты «Разыскивается!», на которых присутствует и изображение главного героя, что говорит нам о том, чтобы мы не попадались на глаза страже.

В канализации под городом можно обнаружить обнявшихся мужчину и женщину, которые в таком положении встретили свою смерть. Рядом с ними лежит записка, написанная от лица мужчины, в которой говорится, что они

были больны, денег на лекарство им не хватало и они были вынуждены спрятаться от стражи здесь, и вместе принять смерть.

Исследуя город, можно забрести в квартиру, в которой разворачивается следующая сцена: в углу комнаты на матрасах лежат три тела, завернутых в ткань, рядом со столом на полу лежит окоченевший труп мертвой женщины. На столе лежит дневник, написанный от лица матери семейства. Из него следует, что её муж и дети заболели. Они заперлись в доме, чтобы стража до них не добралась. Потом она пишет, что муж умер, но у неё все ещё остается надежда, что дети поправятся. Затем умирает первый ребенок – надежды больше нет. Вскоре перестает дышать и второй ребенок. В последней записи она говорит, что у неё появился жар. Перед нами предстает уже финал этой небольшой истории.

Однако, если не брать во внимание нынешнюю ситуацию в городе, есть множество других деталей, с помощью которых мир игры обретает жизнь. Приморское положение города и его индустриальное развитие за счет добычи ворвани не могло не сказаться на местной культуре. В квартирах на стенах висят картины, на которых в основном изображены скалы, утесы, маяки, корабли и т.д. Одно из занятий людей, поклоняющихся Чужому, – резьба по китовой кости, а получающиеся в результате этого амулеты, играют свою роль не только в повествовании, но и в самом геймплее игры. Книжки, на которые можно наткнуться в мире игры, также изобилуют морскими темами: песнями моряков, легендами о гарпунерах, дневниками капитанов кораблей.

Все эти элементы являются частью нарратива, в задачу которого, в данном случае, входит раскрытие лора и сеттинга, за счет которых игровой мир приобретает глубину, многослойность, и от этого становится более живым и правдоподобным. Он начинает работать по тем же законам и принципам, что и наш мир. Если в городе чума, значит есть и трупы, и крысы, которые её разносят. Считывание этих знаков происходит неосознанно, само собой, ведь это естественное явление. Мини истории, рассказанные при помощи сценок и дневников, записок, плакатов и надписей на стенах, придают вымышленному миру жизнь, они говорят – здесь живут люди, они страдают, работают, выживают.

Мир игры поистине огромен, и здесь мы рассмотрели лишь малую часть нарратива, которая отвечает за сеттинг и лор игры, и не брали во внимание то, как нарратив преподносит основной сюжет игры, раскрывает основных и второстепенных персонажей, и отношения между ними. Всё это послужит материалом для дальнейших исследований в этой области.

ЛИТЕРАТУРА

1. Русова Н.Ю. Терминологический словарь-тезаурус по литературоведению. От аллегории до ямба. 2004г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://niv.ru/doc/dictionary/literary-terminology/fc/slovar-209-1.htm#zag-642>. – Дата доступа: 12.01.2018.
2. English Oxford Living Dictionaries [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/narrative>. – Дата доступа: 12.01.2018.

БИЛИНГВИЗМ И ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Т.К. ЦВЕТКОВА

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный лингвистический университет», г. Москва

Аннотация. Первичной формой билингвизма, который формируется в условиях изучения иностранного языка при полном доминировании родного, является субординативный билингвизм. Он характеризуется формированием «интеръязыка», представлением обучающегося об иностранном языке, в котором этот язык уподоблен родному. Значит, первой задачей обучения иностранному языку является минимизация объема интеръязыка в сознании обучающегося. Это достигается решением задачи формирования у обучающегося второго речевого механизма, ответственного за порождение речи на иностранном языке. Задачи обучения иностранному языку дифференцируются относительно каждого из блоков этого механизма. Формирование Образа иностранного языка осуществляется с помощью специально организованного курса грамматики на базе лингводидактического описания, которое представляет иностранный язык с точки зрения закономерностей порождения высказывания на этом языке и в противопоставлении соответствующим закономерностям родного языка. Усвоение речепорождающих структур иностранного языка и формирование Блока внутренних перекодировок может быть достигнуто посредством действия перекодирования содержания с родного языка на иностранный.

Ключевые слова: порождение речи, Образ языка, Блок внутренних перекодировок, обучение иностранному языку, перекодирование.

BILINGUALISM AND OBJECTIVES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

T.K.TSVETKOVA

Summary. The primary form of bilingualism which is developed while learning a foreign language in a native language environment is subordinative bilingualism which is characterized by formation of 'interlanguage', a student's notion of what the foreign language is like, which is modeled on the mother tongue. Everything a student learns about a foreign language is interpreted within the context of the mother tongue. Everything a student wishes to say in a foreign language is literally translated from the mother tongue. Thus the primary objective of foreign language teaching is minimizing the amount of interlanguage in the student's mind.

Foreign language teaching must lead to formation of a new speech mechanism responsible for generation of speech in the foreign language. Objectives of teaching a foreign language must be differentiated with respect to each block of the mechanism. Formation of the Image of Language is achieved by means of a specially organized course of grammar and syntax providing a categorial description of the language system and accentuating differences between the languages and pictures of the world they present. The Block of Inner Speech Transcoding is formed with the help of transcoding which aims to teach students to express correctly in the foreign language the content of the thoughts which they have formulated in the mother tongue.

Key words: speech generation, Image of Language, Block of Inner Speech Transcoding, foreign language teaching, transcoding.

Иностранный язык усваивается на базе сформированного механизма владения родным языком и в условиях полного доминирования родного языка во всех сферах общения. Последнее определяет и закономерности усвоения иностранного языка, и особенности формирующегося билингвизма, и предъявляет специфические требования к содержанию и организации обучения.

Первичной формой билингвизма в условиях полного доминирования родного языка во всех сферах общения является субординативный билингвизм [7]. Осмысливая информацию об иностранном языке, обучающийся связывает элементы иностранного языка с похожими на них элементами родного языка, тем самым искажая иностранный язык и уподобляя его родному. В его сознании формируется «интеръязык», то есть представление об изучаемом языке как подобном родному.

Изучая иностранный язык, каждый человек желает научиться выражать с помощью этого языка собственные мысли. Содержание этих мыслей представляется ему на родном языке, поэтому порождение иноязычной речи начинается с перевода ее содержания с родного языка. В отсутствие специально организованного обучения результатом такого перевода чаще всего являются кальки с родного языка.

В силу доминирования родного языка в индивидуальной картине мира элементы интеръязыка всегда присутствуют в сознании изучающего иностранный язык на любом этапе обучения, это явление объективное. Однако необходимым образом построенное обучение способно значительно сократить объем интеръязыка в сознании обучающегося.

Как показывают наши исследования [7], порождение и восприятие речи обеспечивается работой психологического механизма владения языком, который включает три основных компонента, или блока.

Первый блок – это образ языка, представляющий собой рабочую модель языка. Третий блок – это блок реализации, то есть непосредственно производства и восприятия речи. Но в сознании индивида представление о языке имеет вид трехмерной пространственной структуры, а реализуется в речи он в виде линейных структур. Для превращения пространственных структур в линейные необходим промежуточный блок – блок внутренних перекодировок (внутренней речи), обеспечивающих эту трансформацию.

В основе способности правильно строить высказывания на иностранном языке лежит правильное представление субъекта о системе этого языка в отличие от системы родного языка. Значит, первая задача обучения – это формирование адекватного образа иностранного языка в сознании обучающегося. Система языка наиболее полно представлена в его грамматике и синтаксисе [3]. Поэтому стержнем обучения должен быть курс грамматики, но не в традиционном его понимании.

В процессе изучения иностранного языка обучающийся устанавливает связи между родным и изучаемым языками. Как правило, эти связи основываются на чертах сходства между языками. Однако формирование

адекватного образа иностранного языка возможно только на основе противопоставления языков, выявления различий, а не сходств. Причем уровень этого противопоставления должен быть таковым, чтобы сразу обратить внимание обучающего на системные различия в способах выражения мыслей. Иностранный язык должен представляться как система значимых форм и правил их комбинирования в рамках единиц более высокого уровня, с помощью которых можно формулировать собственные мысли на этом языке.

Итак, решение задачи формирования адекватного образа изучаемого языка достигается с помощью особым образом построенного курса грамматики, направленного на усвоение обучающимися иноязычных речепорождающих структур в противопоставлении соответствующим структурам родного языка. Необходимо специально оговориться, что закономерности иностранного языка объясняются на родном языке. Родной язык – важнейший инструмент осмысления, только с его помощью можно провести дифференциацию между двумя языками и объяснить обучающимся закономерности передачи их «русскоязычных мыслей» средствами изучаемого языка.

Второй основной задачей обучения иностранному языку на начальном этапе является научить учащихся передавать средствами иностранного языка содержание своих русскоязычных высказываний. Основным действием, которое необходимо освоить учащимся, является действие перекодирования содержания с родного языка на иностранный, что включает целый ряд операций. Как показывают исследования, при порождении речи первой формируется синтаксическая структура высказывания, которая затем заполняется лексемами. Соответственно, первой операцией перекодирования является замена синтаксической рамки с русскоязычной на иноязычную, за которой следуют операции определения форм членов предложения и затем операция подбора лексем.

Усвоение иноязычных способов формулирования мысли осуществляется во всех видах речевой деятельности. При этом богатейшие возможности для отработки речепорождающих структур иностранного языка предоставляет письмо. В этом виде речевой деятельности у обучающегося есть время и возможность полностью сформулировать свои мысли на родном языке, а затем сознательно оформить их на изучаемом языке. Исходное высказывание на родном языке выполняет функцию замысла, а оформление продукта в письменной форме дает возможность последующей коррекции преподавателем и самокоррекции. С помощью письма обучающийся получает возможность анализировать и оценивать промежуточные результаты своего учения.

При таком построении обучения обеспечивается эффективное формирование второго блока владения языком – блока внутренней речи. Как отмечается в психологической литературе, уровень владения иностранным языком определяется степенью развития внутренней речи на этом языке [2]. Сначала процесс передачи иноязычными средствами мыслей, выраженных средствами родного языка, экстерниоризован и полностью развернут. Обучающиеся переводят на изучаемый язык содержание своих мыслей в

процессе внутреннего проговаривания или в письменной форме. По мере освоения речепорождающих структур иностранного языка этот внутренний перевод обобщается, автоматизируется и приобретает все более свернутый характер благодаря тому, что обучающиеся овладевают действием перекодирования содержания высказывания с родного языка на иностранный. Этому способствует целый ряд специальных упражнений. Результатом автоматизации и свертывания действия внутреннего перевода является способность субъекта строить свои иноязычные высказывания уже по одному намерению сказать что-то на родном языке.

Таким образом, задачи обучения иностранному языку на начальном этапе определяются закономерностями субординативного билингвизма. С целью формирования у обучающихся адекватного образа изучаемого языка необходимо лингводидактическое описание иностранного языка, которое не может совпадать с лингвистическим. Лингводидактическое описание представляет иностранный язык с точки зрения закономерностей порождения высказывания на этом языке и в противопоставлении соответствующим закономерностям родного языка. Далее необходима такая организации обучения, которая обеспечивала бы усвоение речепорождающих структур иностранного языка, а не просто его элементов. Последнее может быть достигнуто посредством действия перекодирования содержания с родного языка на иностранный. Действие перекодирования включает определенный набор операций, в результате интериоризации которых закладываются основы иноязычной внутренней речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахутина Т.В. Порождение речи. - М.: МГУ, 1989. – 215с.
2. Бенедиктов Б.А. Психология овладения иностранным языком. – Минск: Выш.школа, 1974. – 335с.
3. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. – Москва-Воронеж: Ин-т практ. психологии, 1998. – 480с.
4. Горелов И.Н., Седых К.Ф. Основы психолингвистики. – М.: Лабиринт, 1998. – 256с.
5. Котик Б.С. Межполушарное взаимодействие у человека. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост.ун-та, 1992. – 173с.
6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1999. – 287с.
7. Цветкова Т.К. Развитие билингвизма в процессе изучения иностранного языка. – М.: Спутник+, 2013. – 153 с.

УДК 811.133.1 Романские языки

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ФРАНЦУЗСКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА

ШУВАЛОВА Н. В.

Московский государственный педагогический университет

Аннотация. В статье рассматриваются синергетическая функция в категории времени на материале французского художественного дискурса.

Ключевые слова: лингвосинергетика, категория времени, дискурс.

SYNERGETIC APPROACH TO THE ANALYSIS OF FRENCH ARTISTIC DISCOURSE

N.V. SHUVALOVA

Summary. The synergetic function in the category of time on the material of French artistic discourse is considered in the article.

Key words: linguosynergetics, category of time, discourse.

Обращаясь к проблеме так называемого синергетического подхода к анализу языка, стоит отметить, что синергетика стоит в одном ряду с такими дисциплинами, как теория систем и кибернетика, является естественным их продолжением. Познаваемыми объектами синергетики являются открытые системы, взаимодействующие между собой и с окружающей средой путём обмена энергией, информацией, веществом. Это системы самой различной природы: когнитивные, социальные, технические, биологические, химические, космические. Также синергетика изучает взаимосвязи, называемые самоорганизацией.

Под самоорганизацией в синергетике понимаются процессы возникновения макроскопически упорядоченных пространственно-временных структур в сложных нелинейных динамических системах, находящихся в состояниях, далеких от равновесных, вблизи особых критических точек, у которых поведение системы становится неустойчивой. В этих точках система под воздействием малейших толчков (малых действий), или флуктуаций, может качественно изменить свое состояние. Этот переход часто характеризуют как возникновение порядка из хаоса. «Синергетика рассматривает иерархии нестабильности различных порядков и их последовательности. В этом контексте синергетика с помощью таких понятий, как неустойчивость, параметры порядка и принцип подчиненности, охватывает широкий класс систем вместе со сценариями их эволюции от хаоса к порядку и наоборот» [Пригожин, 2000].

Один из основоположников синергетики и автор самого термина «синергетика» немецкий исследователь Германн Хакен считает, что для нахождения общих принципов, управляющих процессами самоорганизации, необходим комплекс самых разнообразных дисциплин. В науке уже существуют общие закономерности возникновения пространственно-временных структур разных систем, их самоорганизации и функционирования [Хакен, 2000].

Именно аттракторы и открытия режимов с заострением создают возможность построения моста между синергетикой, имеющие истоки главным образом в естествознании (в нелинейном анализе, неравновесные термодинамике, теории хаоса, фрактальной геометрии), и гуманитарными

науками (когнитологией, эпистемологией, культурологией, социологией, демографией, экономикой) [Хакен, 2000].

В связи со сказанным О.М. Князевой следует отметить, что аттракторы - это относительно стабильные состояния системы, которые притягивают все разнообразие их траекторий, к которым только и может эволюционировать система. Ведь в нелинейной среде возможен не любой набор путей будущей эволюции системы, а лишь определенный их спектр. Эти потенциальные пути эволюционирования системы описывают идеальные формы реально возможных образований.

Понятие «режим с заострением» (below-up можно перевести и как «увеличение») означает режим гиперболического роста, когда отдельные величины колоссально растут за небольшой промежуток времени [3].

Синергетика используется в разных областях знания как методология изучения процессов, самоорганизации в сложных системах различной природы. Сложной, динамичной, самоорганизующейся системой является и язык. На этом основании выявленные в теории самоорганизации (синергетика) этой новой междисциплинарной области знания закономерности могут быть экстраполированы в сферу языка и коммуникации.

Синергетический анализ языка позволяет, получить новое знание о смыслообразовании, об организации коммуникативных процессов, а также о методике обучения языку. Рассмотрим последовательно отмеченные направления проекта, получившего обозначение «синергетическое движение в языке». Можно говорить и о формировании направления лингвосинергетика, связанного с процессами самоорганизации в языке как коммуникативной системе. Для этого нового направления характерно акцентирование внимания на системных идеях, их внедрении в процессы моделирования мысле- и речепорождения. В российском языковедении внедрение системных идей в изучение языка связано с работами И.А. Бодуэна де Куртенэ, А.А. Потебни, Ф.Ф. Фортунатова. В XX в. системный подход к исследованию языка получил развитие в работах Н.Д. Арутюновой, М.М. Бахтина, В.В. Виноградова, Л.С. Выготского, Е.С. Кубряковой, А.А. Леонтьева, Ю.М. Лотмана, Н.С. Поспелова, Б.А. Серебренникова, Е.В. Сидорова, Ю.С. Степанова, Л.В. Щербы и др.

Системная методология в языкознании получила новый импульс к развитию в контексте утверждающейся в философии коммуникативной теории социальности. Коммуникация приобретает не только инструментальный, функциональный характер, но и онтологический («язык - дом бытия»).

Системная методология обращена к исследованию систем в статике. Изучение динамики систем получает дальнейший разворот через синергетику. В лингвистике возникает потребность изучать процессы самоорганизации дискурса. В ответ на это появились исследования, которые сегодня можно объединить в лингвосинергетику как самостоятельное течение в языкознании [8].

Следующий этап развития характеризуется возникновением предпосылок, способствующих формированию нового направления в

языкознании – лингвосинергетики. Этот этап также связан с именами ученых немецкой школы синергетической лингвистики (synergetic linguistics) В. Вилдгенем, Р. Келером, Г. Альтманом, а также их последователями. Предметом исследования ученых этого этапа развития синергетической лингвистики, отмечает Н.В. Дрожащих, являются «элементы и процессы эволюционирующей системы языка, охватывающей хронологически разные периоды в синхронии и диахронии» [2].

Напомним, что первые научные представления о соотношении психической активности человека и текста сформулировал лингвист XIX в. В. фон Гумбольдт: «Язык есть орган, образующий мысль. Умственная деятельность – совершенно духовная, глубоко внутренняя и проходящая бесследно – посредством звука речи материализуется и становится доступной для чувственного восприятия. Деятельность мышления и языка представляет поэтому нерасторжимое единство»

Таким образом, деятельность речевого общения можно понимать двояко. Во-первых, деятельность - это содержание и способы речевого общения, развертывающиеся в структуре этой деятельности. Содержанием общения является совместная деятельность коммуникантов, отбор языковых знаков и построение речевых высказываний (дискурс), которые отвечают целям организации взаимодействия. Во-вторых, осуществляя деятельность, человек формирует для себя мир идеальных объектов, их наличие у коммуникантов является первой и основной предпосылкой знакового общения, которое осуществляется в форме обмена знаками - заместителями реальных объектов (системы значений и совокупности знаний о связях знаков и значений)

О строении речевой коммуникации писал так же Ю.Лотман, он отмечает неоднозначность как определяющую характеристику художественного текста, делающую возможным постоянное обращение к литературному тексту, его повторное чтение, поскольку в этом случае возможным оказывается получение новых знаний при чтении уже известного текста и смены деавтоматизации автоматизацией, заимствуя эти идеи у русских формалистов. Как только деавтоматизация восприятия сменяется автоматизацией, автор текста должен предложить новую деавтоматизацию. Структура текста тогда будет состоять из цепочек деавтоматизации и автоматизации [5].

Как структура социального взаимодействия акт речевой коммуникации представляет собой целостную совокупность отношений воздействий-взаимодействий компонентов. Следует признать существенной характеристикой онтологии речевой коммуникации наличие в ней внутреннего отношения интеракции с учетом того размаха, который принимает интерактивная определенность каждого из компонентов коммуникативного целого, что следует оценить, как отношение системообразующее. Данное отношение надо расценивать как системообразующее и детерминирующее по отношению к другим онтологическим свойствам речевой коммуникации [9].

Речевая коммуникация – не хаотический процесс. Ее природа определяется множеством закономерностей, в частности закономерностями

производства высказывания: смыслового восприятия высказывания, речевого воздействия, познания и осознания действительности. В более общем плане природа речевой коммуникации определяется взаимным влиянием коммуникативных деятельности отправителя и реципиента высказывания, сущностной интеракцией. Составным и конструктивным моментом коммуникативной интеракции выступает фактор адресата [4, 98].

На уровне современных представлений о психологической природе говорения в речевой последовательности можно выделить лингвистические обязательства, относящиеся как к лингвистической вероятности сочетания слов, так и к реализации развертывания грамматических правил, определяющих, в частности, глубину фразы.

Одной из основных в системе глагола является категория времени. Во французском языке эта категория достаточно разветвленная, охватывает пять оппозиций: абсолютное время, относительное время, ограничение времени действия, актуальность действия, временной интервал.

В самой системе глагольных времен есть различие между реальным временем и грамматическим. Грамматическое время отличается тем, что точка отсчета может свободно перемещаться, например, из настоящего в прошлое. Тогда как реальное время является фоном для грамматического времени, выстраивая семы у временных форм.

Временные отношения определяются контекстом, а точнее сказать, нашими знаниями об окружающем мире и возможностями их взаимодействия. Таким образом, в соответствии с правилами временных отношений, глагольное время участвует в порождении речи, сочетаясь с одними временами, с трудом с другими, и вовсе не сочетаясь с третьими.

Повествование представляет цепь повествовательных предложений, порядок которых старается воспроизвести события, содержащие в себе внутреннее развитие языка.

Рассмотрим временные отношения и возможный контекст в романе Катрин Панколь «Мужчина на расстоянии»:

Текст письма-реплики	Контекст
Ceci est l'histoire de Kay Bartoldi. Kay est ma voisine, mon amie. Kay est plus que ça encore... Un jour, Kay est entrée dans mon restaurant. Elle a posé une grosse liasse de lettres sur la table[9,11].	Рассказчик обращается к читателю.
Elle m'a dit : Tu en fais ce que tu veux... Je ne veux plus les garder[9,11].	Рассказчик цитирует, что то, что ему сказала главная героиня романа.
Si j'ai bien compris aussi, vous voyagez et attendez de moi que je vous envoie ces ouvrages aux endroits où vous arrêterez[9,13].	Главная героиня уточняет у своего собеседника детали
« Oui, pensa-t-il. Entre le chagrin et le néant, je choisis le chagrin. » Pour ne pas oublier Charlotte...Et le vieux	Героиня романа цитирует в письме

forçat qui n'aspire qu'à retrouver le seul lieu stable et sûr qu'il a connu, le pénitencier, on a tous vécu cela, non [9,26]?	строки из художественного произведения.
Car, en plus, ils me fusillent du regard si je les reprends et me permets de corriger leur énoncé. Non, Le Cid n'est pas de Molière, pas plus que L'Avare de Racine. Mais Molière existe, mais Racine est enseigné dans l'école de ma fille... Bien sûr, madame, mais vous mélangez tout [9,37]!	Героиня вспоминает завершившийся рабочий день, цитирует реплики своих покупателей.

При понимании чужой речи «всегда оказывается недостаточным понимание только одних слов, но не мысли собеседника, адресата речевого сообщения. Но и понимание мысли собеседника без понимания его мотива, того, ради кого высказывается мысль, есть неполное понимание. Точно так же в психологическом анализе любого высказывания мы доходим до конца только тогда, когда раскрываем адресата и отправителя речевого мышления: его мотивацию» [1, 332-333].

Исходя из этого анализа можно сделать вывод, что выбор конкретных времен в повести зависит от контекста и определяется стилистическим и модальным значением грамматического времени и в соответствии с определением Ю. М. Лотмана и нацелен на самоорганизацию дискурсивного пространства и обозначающие смысловое распределение его ингредиентов. Используя структуру параболы и грамматические времена разных временных планок, автор создает нелинейное развитие событий романа и образуя тем самым синергетическое взаимодействие времен в дискурсе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь: Изд.5, испр. -М.: Лабиринт, 1999.
2. *Дрожащих Н.В.* Германская филология. Лекции по курсу: Учебное пособие. - Тюмень: Изд. ТГУ, 2009.
3. *Князева Е.Г.* Структурный мир речевого общения (опыт лингвофилософского анализа). - М, 1999.
4. *Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. - М.: КомКнига, 2005.
5. *Лотман Ю.М.* Семиосфера. - СПб.: «Искусство-СПб», 2004.
6. *Серль Дж. Р.* Что такое речевой акт? // Зарубежная лингвистика. 2. - М.: Прогресс, 1999.
7. *Сидоров Е.В.* Онтология дискурса. - М.: Изд-во ЛКИ, 2007.
8. *Хакен Г.* Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии. – М., Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2003.
9. *Katherine Pancol.* Un homme à distance. – Editions Albin Michel S.A., 2004 .

СОДЕРЖАНИЕ

Е.В. Астапенко	
Результаты запоминания лексики студентами (на примере юридической лексики английского языка).....	3
О.Д. Белецкая, Ю.В. Латощенко	
Обучение иностранным языкам в ВУЗе с опорой на компоненты межкультурной коммуникативной компетенции.....	7
О.П. Богатырева, Э.В. Мурашкина, С.Е. Федоренко	
Особенности преподавания иностранного языка в больших разноуровневых группах.....	11
Н.В. Бойцова, Т.В. Миронова	
Оценка возможности критерия формирования эффективности программы мотивации профессиональной деятельности преподавателя высшей школы.....	14
Л.П. Бурмистрова	
Особенности невербального поведения во французской деловой коммуникации.....	18
А.А. Бынёв	
Невербальная медийная коммуникация: механизмы интенсивного информационного воздействия.....	21
Л.Г. Васильев, М.Л. Васильева	
Лингвистическая аргументология в вузе.....	25
Е. В. Виноградова	
Коммуникативные компетенции врача как фактор повышения комплаенса.....	29
Е.В. Воевода	
Преподавание методологии научного исследования студентам англоязычных магистерских программ.....	33
И.В. Выржиковская	
Языковые средства выражения этических параметров картины мира...	36
А.М. Гаврильчук	
Традиции и инновации в обучении языку для специальных целей специалистов в сфере музыки.....	40
В.А. Голубева, Н.А. Жукова, И.В. Цветкова	
К вопросу об обучении будущих экономистов профессиональной коммуникации на английском языке.....	45
М.С. Гринева	
К понятию коммуникативного стиля профессиональной языковой личности.....	50
О.Ю. Гудкова, Е.Ю. Замятина	
К вопросу отбора лексического минимума при обучении иностранному языку в неязыковом ВУЗе.....	53

А.А. Дорофеева	
Частотность употребления главных туристских констант в научном дискурсе.....	57
И.В. Дорофеева, К.Л. Розова	
К проблеме моделирования процесса коммуникации.....	61
Н.М. Дюканова	
Применение банков фраз в академическом английском языке.....	69
Р.И.Дятлова	
Лексические средства реализации функции убеждения на материале предпраздничных выступлений англоязычных политиков.....	73
Н.О. Золотова	
Оппозиция «Свой – Чужой» в контексте межкультурной коммуникации в педагогическом дискурсе.....	77
М.А.Зубкова	
Сущность и различие понятий «языковая политика», «языковое управление» и «языковое планирование».....	80
Л.В. Исаева	
За хорошего человека обидно: динамика межкодовых взаимодействий в поликодовом рекламном тексте.....	87
Н.Е. Карлина, О.С. Абайдуллина	
Формирование переводческой компетенции как неотъемлемой компоненты иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции в технологическом университете.....	92
Н.А. Комина	
Разновидности организационных стратегий в инновационном учебном дискурсе.....	96
М.Л. Корытная, С.Е. Михайлова	
Прецедентные феномены в межкультурном диалоге.....	101
С.В. Крестинский	
Пропозициональное содержание акта молчания.....	105
Ксензенко О.А., Алымова А.Е.	
Обучение коммуникативной компетенции специалистов сферы дизайна: тенденции, проблемы и способы их разрешения.....	109
Т.В. Кудинова	
К проблеме формирования иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции в технологическом университете.....	114
Н.В. Кулабухов	
Аргументативные характеристики интенсивности речевого воздействия в социально-политических дебатах.....	118
Ю.В. Латощенко, О.Д. Белецкая	
Педагогические технологии инклюзивного образования при обучении иностранному языку.....	124

Е.П. Максимова	
Два взгляда на идиоматику в русской лингвистике.....	128
Е.В. Малышева	
Особенности организации системы вербально-тактильных регулятивных действий в английской диалогической интеракции.....	132
Е.В. Новосёлова	
Словотворчество испанских хронистов XVI-XVII в. в контексте познания Нового Света.....	138
О.В. Новоселова	
Пресуппозиционный фактор и его влияние на истинность и коммуникативную справедливость высказывания.....	142
О.В. Осипова	
Эмоциональный унисон как залог успеха педагогического дискурса.....	147
А. Н. Павлова	
Ролевая игра как современная технология для обучения экономистов-международников итальянскому языку с целью языковой профессионализации на раннем этапе.....	150
И.А. Петрушко	
Триединая модель языковой личности и аспекты языковой и коммуникативной подготовки современного православного проповедника.....	153
О.И. Подкопаева	
Основные лингвоконцептологические школы в отечественном языкознании.....	158
К.С. Ращупкина	
Использование песенного материала как эффективный метод формирования лингвистической и социокультурной компетенции студентов гуманитарных направлений.....	164
Т.Г.Родионова	
Проблемы билингвизма и мультилингвизма. Неологизмы.....	168
К.Л. Розова, И.В. Дорофеева	
Язык и культура: взаимосвязь и взаимовлияние.....	173
А.А. Романов, Л.А. Романова	
Фейковая дискурсия VS дефензивная контрдискурсия в “информационной дуэли”.....	176
Л.П. Рыжова	
Влияние антропологической социологии на становление лингвистической прагматики.....	187
И.А. Степанова	
Когнитивный стиль полезависимость / полenezависимость в лингвистической перспективе.....	191
С.А.Сухих	
Психология субъекта жанровых предпочтений художественного дискурса.....	195

А.Э. Табернилья-Басабе	
Феномен «блеф» в контексте ситуации неискреннего поведения.....	198
Е.А. Татауш	
Интерпретация и особенности применения переводческих трансформаций при передаче имплицитности в рекламном дискурсе...	202
А.В. Тихомирова, А.А. Богатырёв	
Интерактивное обучение иностранным языкам и его значимые импликации для учебного процесса.....	206
И.В. Харламенко	
Алгоритм совместного написания эссе с последующим взаимным оцениванием другими студентами.....	213
Ю.А. Худнев	
Семиотический анализ нарративного компонента в видеоиграх на примере игры DISHONORED.....	220
Т.К. Цветкова	
Билингвизм и задачи обучения иностранному языку.....	224
Н.В. Шувалова	
Синергетический подход к анализу французского художественного дискурса.....	227

Научное издание

ЯЗЫКОВОЙ ДИСКУРС В СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

*Сборник научных трудов
Международной научно-практической конференции
6-7 апреля 2018 года*

Отпечатано с авторских оригиналов

Подписано в печать 03.04.2018. Формат 60х84 1/16.
Усл. печ. л. 14,875. Тираж 200. Заказ 187.
Редакционно-издательское управление
Тверского государственного университета
Адрес: 170100, г. Тверь, Студенческий пер. 12, корпус Б.
Тел. РИУ (4822) 35-60-63.