

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА В БИЛИНГВАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

**Материалы II международной
научно - практической конференции**

19-20 мая 2016 г.

Псков 2016

УДК 802/809

ББК 81.2

Печатается по решению оргкомитета II Международной научно-практической конференции «Язык и культура в билингвальном образовательном пространстве».

Язык и культура в билингвальном образовательном пространстве: Сборник материалов второй международной научно-практической конференции. Псков, Издательство «Логос», 2016. -

Данная конференция является второй международной научно-практической конференцией преподавателей, посвященной актуальным проблемам изучения и преподавания иностранных языков в контексте разных культур. На конференции рассматривались проблемы взаимодействия языка и культуры, их роль в развитии идентичности, мировые и национальные языки: перспективы развития, роль в современном обществе; теоретические и прикладные аспекты лингвистики и перевода; современная образовательная парадигма и языковое образование. В конференции приняли участие исследователи из образовательных организаций Российской Федерации (Москва, Санкт-Петербург, Саратов и др.) и США, преподаватели ПсковГУ, представители других высших учебных заведений Псковской области.

Редакционная коллегия: М.Е. Самуйлова (отв. редактор), Г.Г. Маслова, С.Ф. Мацевич, Т.С. Рыжова, И.И. Храпченкова.

Рецензенты: кафедра английского языка для гуманитарных факультетов РГПУ им. А.И. Герцена, заведующий кафедрой профессор Ю.В. Еремин; кафедра гуманитарных дисциплин ПФ РМАТ, заведующая кафедрой к.ф.н., доцент Л.Ю. Дудченко.

ISBN 978 – 5 – 9908858 – 4 – 4

© Коллектив авторов, 2016

© Псковский государственный университет, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Теоретические и прикладные проблемы лингвистики и перевода

- Греф Е.** К вопросу о прагматических аспектах перевода (на материале романа Г. Свифта «Последние распоряжения»).....5
- Васильев А.Б.** Ксенонимия, как вид языкового заимствования.....12
- Кузьмиченко А.А.** Концептуализация и категоризация, как базовые когнитивные процессы.....18
- Малыгина М.В.** Способы и признаки интеграции художественного текста24
- Петрова Е.Е.** Особенности передачи сокращений при переводе рекламных туристических текстов31
- Питолина Н.В.** Фантастическое время в зеркале метафоры.....35
- Самуйлова М.Е.** Библейские и литературные аллюзии в романах Элизабет фон Арним.....44
- Семенова Н.С.** Интертекстуальность в эпоху глобализации.....54
- Тырникова Н.Г., Паращенко-Корнейчук Л.Н.** Просьба, как элемент этикетной структуры дискурса.....61

Глобализация и идентичность. Взаимоотношение языка и культуры

- Виноградова Л.В.** Туристский имидж России, или что думают о ней иностранные туристы.....67
- Клейменова В.Ю.** Мир текста, как ментальная репрезентация действительности.....76
- Лоевская М.М.** Автобиографический диегесис в русской литературе XVII и XX вв82
- Маркелова Л.В.** Study of the Evolution of Public Attitude towards the Mental Disorders.....91

Аспекты современной образовательной парадигмы

- Дудушкина С.В.** Проблема отбора студентами материалов при автономном аудировании.....99
- Еремин Ю.В.** Педагогизация как основа формирования дидактико-коммуникативной компетентности учителя иностранного языка.....104
- Еремин Ю.В., Арутов О.А.** Формирование иноязычной компетентностной парадигмы на основе обучающей системы MOODLE111
- Клец Т.Е.** Обучение дискуссионному общению как средство повышения качества языковой подготовки студентов нелингвистических направлений.....115

Ковалева А.С. Применение теории множественного интеллекта Г. Гарднера в разработке современных УМК по английскому языку.....	122
Кучерова Т.Н., Кольцова О.В. Из опыта использования материалов регионального содержания при обучении иностранному языку.....	137
Мальцева Т.В. Грамматическое структурирование немецкого предложения.....	143
Мацевич С.Ф. От мультикультурной к поликультурной группе.....	149
Никонова Н.К. Мотивационное обеспечение занятий по школьному практикуму к курсу «Методика обучения и воспитания» (иностраные языки).....	157
Смурова Г.В. Открытое обсуждение гражданских ценностей и разъяснение их важности на занятиях по иностранному языку.....	163
Трифорова Е.В. Изменение понятия «дифференциация» в российской системе образования.....	167

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ И ПЕРЕВОДА

УДК 81.25

*Е. Б. Греф
Псков (Россия)*

К вопросу о прагматических аспектах перевода (на материале романа Грэма Свифта «Последние распоряжения»)

Статья посвящена анализу переводческих стратегий, использованных в переводе на русский язык романа «Последние распоряжения» современного английского писателя Грэма Свифта. Основное внимание уделяется особенностям перевода ненормативных грамматических форм, а также лексических единиц, создающих в тексте один из лейтмотивов произведения.

Ключевые слова: прагматический аспект, художественный перевод, переводческая стратегия, лейтмотив, Грэм Свифт.

The article presents the analysis of translation strategies implemented in the English-Russian translation of the novel “Last Orders” by Graham Swift. It focuses on the translation of non-standard grammatical forms, and lexical units creating a leitmotif of the novel.

Key words: pragmatic aspect, literary translation, translation strategy, leitmotif, Graham Swift.

Прагматические аспекты перевода находятся в центре внимания современного переводоведения. Под прагматическим значением понимается отношение между знаком и участником коммуникации. Прагматический аспект подразумевает необходимость достижения в тексте перевода коммуникативного эффекта, аналогичного тому, к которому стремился автор оригинала.

Сложная и многоаспектная проблема коммуникативно-прагматических особенностей художественного перевода требует особого внимания, что обусловлено самой сущностью этого вида переводческой деятельности. Под художественным переводом в современной лингвистике понимается «социолингвокультурная деятельность по обеспечению единого литературно-художественного пространства, включающего межъязыковые, межкультурные и художественно-эстетические компоненты и обеспечивающую непрерывность литературно-художественной коммуникации в мультиязыковой и мультикультурной среде» [1].

По определению Л.С. Макаровой, прагматическая модель перевода – это многоуровневая прагматическая интерпретация оригинала, целостность которой основана на аналогии по отношению к смысловой и эстетической динамике оригинала. Исследователь выделяет модули, на которых основывается переводческое конструирование вербально-художественной информации и которые образуют минимальную комбинацию для моделирования перевода: лингвистический, концептуально-фактологический, художественно-эстетический, культурологический, хронологический, конвенциональный, субъективно-личностный [1].

Оригинал является центральным звеном художественной коммуникации, а моделирующая деятельность переводчика, выбор им переводческой стратегии, определяет успешность достижения коммуникативного эффекта, заложенного в произведении автором.

Далее будет предпринята попытка выявить творческие стратегии, использованные при переводе романа «Последние распоряжения» (1996) современного английского писателя Грэма Свифта (перевод романа – В. Бабков) и проанализировать успешность тех или иных переводческих решений.

Действие романа происходит в современной Англии. Герои романа, от лица которых ведется повествование, – представители рабочего класса и низшего слоя среднего класса: страховой агент Рэй Джонсон, похоронных дел мастер Вик Таккер, продавец овощей Ленни Тейт, торговец подержанными автомобилями Винс Доддс, Мэнди, жена Винса, мясник «экстра-класса» Джек Доддс, Эми, жена Джека. Диалект юго-восточного района Лондона, в котором живут рассказчики, передается в оригинале различными лексическими и грамматическими средствами, среди которых наиболее типичными являются следующие:

- использование ненормативной грамматической формы *aint* (“It *aint* like your regular sort of day”, “But it *aint* ever gone nowhere, has it?”) вместо нормативных форм *isn't*, *hasn't*;

- использование в третьем лице единственного числа глагола *do/don't* вместо нормативной формы *does/doesn't*;

- использование двойного отрицания, являющегося нарушением грамматических норм английского языка: “I *never* meant *no* joke of it”, “So I *didn't* say *nothing*”.

Передача на русский язык говора жителей юго-восточного района Лондона в данном случае представляет проблему для переводчика, так как грамматические нормы русского языка не позволяют абсолютно точно передать оттенки значения, заложенные в оригинале.

Рассмотрим способы перевода на русский язык подобного рода грамматических конструкций.

- 1) «**It aint a thing**, Raysy, it's a Mercedes» [3, p. 21].

- «**Это не чудо-юдо**, Рэйси, а «мерс»» [2, с. 23].

2) «Still **aint no car built yet** that'll beat a jam, is there, Big Boy?» [3, p. 21]

«Все равно, **еще не придумали такую тачку**, чтобы пробки ей не мешали» [2, с. 23].

3) «I can see **he aint looking so good**» [3, p. 266].

«**Вид у него неважнецкий**» [2, с. 289].

4) «But **it aint ever gone nowhere**, has it?» [3, p. 9]

«**До сих пор ни тпру ни ну**, верно?» [2, с. 18].

5) «I'd feel like saying, 'That's one thing we've got that **you aint got**'» [3, p. 40].

«Мне хотелось ляпнуть: «Зато вот что у нас есть, **а у вас нету**» [2, с. 56].

6) «Shovel it in, **it don't make no difference**» [3, p. 26]. –

«Хоть лопатой загружай, **толку чуть**» [2, с. 39].

В представленных примерах во всех случаях при переводе нестандартных грамматических форм акцент делается на использовании просторечной лексики: «чудо-юдо», «тачка», «неважнецкий», «ни тпру ни ну», «толку чуть», «нету».

Решение переводчика в каждом случае представляется удачным, так как с помощью использованных лексических средств в переводе достигается коммуникативный эффект, аналогичный тому, к которому стремился автор оригинала.

Особый интерес представляет перевод лексической единицы «bleeding», многократно использованной в оригинале. Прилагательное «bleeding» имеет значения: 1) обливающийся, истекающий кровью, 2) обескровленный, обессиленный, 3) полный жалости, сострадания, а также используется для придания экспрессивности высказыванию в случае выражения в грубой форме раздражения или гнева. На страницах романа эпитет «bleeding», неоднократно используемый рассказчиками, приобретает функцию лейтмотива:

1) «Bunch of ghosts, that's what you are in that office, Raysy. Bunch of **bleeding** zombies» [3, p. 26].

«Привидения, вот вы кто, Рэйси, в этой вышей конторе. Зомби **несчастные**» [2, с. 38].

2) «Soldier – **bleeding** defaulter I'd call him. **Bleeding** deserter» [3, p. 45].

«**Негодяй**, который не выполнил своего долга. **Жалкий** дезертир – вот он кто, я считаю» [2, с. 60].

3) «**Bleeding** desert» [3, p. 69].

«Пустыня – **это вам не сахар**» [2, с. 84].

4) «<...> it wasn't for his **bleeding** roots» [3, p. 53].

«<...> если бы не эти его **чертовы** корни» [2, с. 68].

5) «Where d'you think we've all got to get to that the **bleeding** coach should be taking us?» [3, p. 9]

«Куда, по-твоему, эта **долбаная** карета должна нас всех отвезти?» [2, с. 18]

6) «<...> his own **bleeding** man all right» [3, p. 25].

«Сам себе хозяин, ничего не скажешь» [2, с. 36].

7) «<...> I haven't got his eyes, his voice, his bones, his way of holding his jaw and looking straight at you without so much as **bleeding** blink» [3, p. 35]

«<...> потому что у меня нет его глаз, его голоса, его скул, его манеры выдвигать челюсть и глядеть прямо на тебя, даже не сморгнув» [2, с. 49].

8) «<...> scratching a **bleeding** living» [3, p. 40].

«<...> еле перебивались» [2, с. 55].

9) «Sounds like I'm the **bleeding** favourite, don't it?» [3, p. 28]

«Что ж, выходит, я фаворит?» [2, с. 40]

10) «As if there was something wrong about used cars and something **bleeding holy** about meat» [3, p. 24].

«Можно подумать, что подержанные машины – это дрянь какая-нибудь, а на его **паршивое** мясо все **молиться должны**» [2, с. 35].

При переводе эпитета «bleeding» успешно используются различные переводческие трансформации, обусловленные лексико-грамматическими нормами русского языка: конкретизация (примеры 1 – 5), опущение (примеры 6 – 9), преобразование синтаксической структуры предложения и переводческая компенсация (пример 10): «<...> and something **bleeding holy** about meat» – «<...> а на его **паршивое** мясо все **молиться должны**».

Прилагательное «bleeding» в значении «обливающийся, истекающий кровью» используется в описании Смитфилда, центрального рынка Лондона, становящегося метафорой жизни и смерти:

«How Smithfield was the true centre, the true heart of London. **Bleeding** heart, of course, on account of the meat. How Smithfield wasn't just Smithfield, it was Life and Death» [3, p. 26].

«Что Смитфилд – это-де настоящий центр, истинное сердце Лондона. **Окровавленное**, понятно, – такой уж товар. Что Смитфилд – это не просто Смитфилд, а Жизнь и Смерть» [2, с. 39].

Образ окровавленного сердца, метафора жизни и смерти, посредством различных стилистических средств и, в том числе, многократного повтора эпитета «bleeding», пронизывает художественное пространство романа. С этой точки зрения следует отметить, что переводческая стратегия, использованная при переводе эпитета «bleeding», в основном, способствует сохранению прагматических значений, заложенных в оригинале, однако лейтмотивный характер лексической единицы «bleeding» при переводе нейтрализуется, что может быть обусловлено стремлением переводчика адаптировать текст оригинала для русского читателя.

Таким образом, конструирование вербально-художественной информации при переводе проанализированных примеров в целом передает смысловую и эстетическую динамику оригинала, нейтрализация

лейтмотивного характера отдельных лексических единиц при переводе обусловлена прагматическими установками переводчика.

Литература

1. Макарова Л.С. Коммуникативно-прагматические аспекты художественного перевода: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М.: МГЛУ, 2006. – 39 с.
2. Свифт Г. Последние распоряжения: Роман / Пер. с англ. В. Бабкова. – М.: Издательство Независимая Газета, 2000. – 320 с.
3. Swift G. Last Orders. London: Picador, 1996. – 296 p.

*А.Б. Васильев
Псков (Россия)*

Ксенонимия как вид языкового заимствования

В статье рассматривается ксенонимия, как один из видов языкового заимствования, дается определение «базовых» ксенонимов. Также рассмотрены так называемые «новые» ксенонимы, появившиеся на «страницах» электронных источников и онлайн словарей. Автором статьи делается вывод о том, что лексикография из науки предписывающей становится наукой описательной.

Ключевые слова: *ксеноним, заимствование, глобализация, дополнительное значение.*

In the article “xenonimiya” as one of the types of language borrowing is described. So called “new” xenonyms which appeared in on-line resources and on-line dictionaries are analysed. The author concludes that lexicography had turned from prescriptive to descriptive science.

Key words: *xenonym, borrowing, globalization, additional meaning*

Ксенонимия как один из видов языкового заимствования представляет несомненный интерес. Будучи словами, «закрепленными за специфическими элементами внешних (иноязычных) культур» [1, с. 562], ксенонимы являются индикаторами того, какие стороны жизни иноязычного общества требуют осмысления и реакции. Российское общество XXI века становится объектом пристального внимания Запада. Процессы, происходящие в современном социуме, связанные с глобализацией, а именно – большие потоки миграции, появление программ академических обменов, издание прессы о России на иностранных языках,

путеводителей и справочников о России – все это не могло не вызвать интерес западного общества к современной российской культуре. За последние годы представители западного общества получили возможность составлять представление о России не только и не столько по художественным фильмам, которые зачастую весьма «лубочно» рисуют образ нашего государства. Личное общение, появление возможности увидеть Россию «изнутри» способствовало формированию более «объемного» образа Российской Федерации на страницах англоязычных СМИ. Одним из показателей попыток осмыслить культуру современной России можно назвать появление в англоязычной прессе значительного количества ксенонимов – русизмов.

Наряду с общедоступными и не требующими специального пояснения, так называемыми «базовыми» ксенонимами [1, с. 562], все чаще в СМИ можно встретить лексемы – заимствования, кажущиеся, на первый взгляд, окказиональными. К базовым ксенонимам российской культуры, как правило, относятся: – обозначения блюд национальной кухни: blini, kasha, ikra, borsch, beluga, okroshka, kvas, svekolnik; – русской национальной одежды: kaftan, karakul, lapti, ushanka; – других атрибутов «русскости»: balalaika, matreshka, izba. Именно эти лексемы уже прошли «натурализацию» [1, с. 563] и подаются в тексте без выделения графически особым шрифтом, кавычками или курсивом: There was no shortage of theatre over the power breakfast at Putin's NovoOgaryovo dacha, which had Russian media salivating over the menu topped by the inevitable samovar – complete with a man in traditional costume (The Moscow News, 2010, № 50). Помимо этих, вполне традиционных ксенонимов, находим:

– Обозначения учреждений, появившихся в «новой» России, в том числе атрибуты бюрократических институтов и процедур (Sberbank, FSB, Gazprom, spravka, propiska): RIA Novosti reported that Petrovsky said that leveling the prices would not be easy (The Moscow News, 2010, №1); Banks try to safeguard themselves from defaulting customers by requiring applicants to

have a permanent registration, or propiska, as a prerequisite for obtaining credit. This requirement makes it virtually impossible for foreigners to obtain credit... (The Moscow Times, 12.05.2004).

– Реалии, относящиеся к сфере «традиционная культура и туризм»: Although DedMoroz's main residence is situated in the northern town of VelikyUstyug, he often comes to Moscow's Kuzminki Park where he has a house in traditional "terem" style. It was built six years ago along with the terem house of his granddaughter and companion, snegurochka, the Snow Maiden (The Moscow News, 2010, №50).

–Лексемы, обозначающие территориальное деление, географические объекты, часто входящие в состав имен собственных (oblast, raion, kraj, prospect, ulitsa): Cross Kuznetsky Most and turn left through Petrovsky Passazh, the fanciest of all the up-market malls in the area...At the other end, turn right up Petrovka and second left into swanky Stoleshnikov Pereulok (The Moscow News, 2010, №50).

– Ксенонимы, описывающие российскую систему образования: (dnevnik, semester, kafedra, dotsent, kandidat nauk, doctor nauk): This program is for scholars who have kandidatskaya degree in Russia or higher academic level (doctorate and over) (Сайт программы Fulbright в России: URL: <http://fulbright.ru> – дата обращения: 28.01.2010). Именно после перестройки многие из этих лексем попадают на страницы зарубежных СМИ, обозначая уже реалии «новой» России. Даже существовавшие ранее лексемы, в особенности, обозначающие государственные институты, отражающие систему образования, здравоохранения, номинируют уже другие реалии, более или менее значительно трансформировавшиеся после перестройки. Поэтому под ксенонимом эпохи постперестройки следует, вероятно, понимать актуальные сегодня единицы. В большинстве своем эти новые для английского языка ксенонимы остаются окказиональными, не получившими статуса «словарных» [1, с. 563].

Только немногие из явлений, появившихся уже после перестройки, попадают в словари современного английского языка: *oblast*, *duma*, *FSB*, *the Kremlin* (in the meaning of the government). Даже словари формата «Pocket» содержат, например, статью: *Kremlin,n - central government of Russia and, formerly, the Soviet Union* [5, с. 327].

Интересно, что в приложении к вышеупомянутому словарю зафиксирована следующая лексема, являющаяся, по мнению составителей словаря, новейшим заимствованием в английском языке: *birovayan*. *Russianscrew-drilloilrig* [5, chapter vii]. Несмотря на то, что печатные словари не спешат реагировать на изменения, произошедшие в культуре России, и фиксируют множество лексем, ставших историзмами (*Trot*, *agitprop*, *Menshevik*), Интернет-справочники содержат большое количество ксенонимов современной России. Так, электронные проекты *YourDictionary.com*, *OneLookDictionaries*, *Freedictionary* включают следующие статьи или перекрестные ссылки на них: *marshrutka*, *гупок*, *oblast*, *krai*. Множество перекрестных ссылок указывают на то, что данные реалии отражаются в электронной энциклопедии Википедия. Несмотря на противоречивые мнения лингвистов, а также других специалистов, Википедия все еще остается одним из самых часто цитируемых справочников. Википедия содержит следующие словарные статьи: *tsentralnygynok*, *kandidatnauk*, *marshrutka*, *electricchka*, *demokratizatsya*, *FSB*, *MVD*, *propiska*, *spravka*, *krai*, *MVD*, *okrug*, *dedovshchina*, *GUM*, *palochka* и другие. При этом в статье совмещается как лингвистическая, так и энциклопедическая информация, широко представлены иллюстрации.

Современная лексикография во многом опирается на Интернет-источники, именно поэтому интересно понаблюдать, какие лексемы попадают в on-line словари. Не исключено, что в скором времени именно эти входные единицы появятся на страницах печатных словарей. Интересен тот факт, что многие из лексем, появившихся в русском языке после перестройки, звучали бы вполне узнаваемо для англоязычного

пользователя. Речь идет о заимствованиях из английского языка, пришедших в результате «бума заимствований», охватившего русский язык в конце XX века. Такие лексемы, как: parking, cottage, referendum, college, exclusive, provider, supermarket, supervisor, merchandiser, tuning, upgrading, portfolio сегодня понятны большинству россиян. Некоторые из этих заимствований развивают в русском языке иное или дополнительное значение, отличное от того, что можно видеть в словаре современного английского языка. Так, согласно «Толковому словарю современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия» под редакцией Г. Складневской [3] лексема коттедж (заимствованное английское cottage) в современном русском языке означает 'двух- или трехэтажный дом повышенной комфортабельности' [3, с. 388]. Отмечается, что данный вид жилья недоступен рядовому россиянину. В английском же языке лексема cottage имеет несколько иное значение: 'A cottage is a small house, usually in the country'. Пример: They used to have a cottage in N.W. Scotland [6]. Хрестоматиен пример с названиями общеобразовательных учебных заведений, таких как гимназия, лицей. В английском языке эти лексемы значат следующее: A gymnasium is the same as a gym. (FORMAL) N-COUNT = gym [6]. Несмотря на тот факт, что все большее количество заимствований из русского языка отражается на страницах СМИ без перевода и комментария, немногие из них попадают в печатные словари. Именно поэтому главным справочным ресурсом о процессе заимствования в английский язык из русского языка становится Интернет и Интернет-справочники. Однако постепенно печатные словари, которые во многом опираются на всемирную сеть, начинают регистрировать новейшие заимствования-русизмы. Так как лексикография из предписывающей становится наукой описательной и всеобъемлющей, по сути дела «reference science» [2], то, вероятно, многие из русизмов заимствований, появляющихся сегодня исключительно на страницах прессы или в

глобальной сети, в скором времени станут объектом лексикографического описания

Литература

1. Кабакчи В.В. Англо-английский словарь русской культурной терминологии. - СПб., 2002.
2. Карпова О.М. Лексикография или reference science? Справочники нового поколения // Вестник Ивановского государственного университета. Вып. 1. - Иваново, 2006.
3. Складаревская Г.Н. Толковый словарь современного русского языка: языковые изменения конца XX столетия. - М., 2005.
4. Таганова Т.А. Ксенонимы-русизмы XXI века в англоязычной периодике и лексикографии // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, № 4 (2). - 2010. С. 736-738.
5. Collins English Pocket Dictionary, HarperCollins Publishers, Glasgow, 2005.
6. Collins COBUILD English Dictionary for Advanced Learners on CD-ROM. HarperCollins Publishers, 2001.

Концептуализация и категоризация как базовые когнитивные процессы

В статье рассматривается концептуализация как базовый когнитивный процесс, лежащий в основе образования концепта, и категоризация, как базовый когнитивный процесс, формирующий категорию, а также их взаимодействие.

Ключевые слова: *концепт, концептуализация, категория, категоризация, когнитивная лингвистика.*

The article describes conceptualization as the basic cognitive process providing formation of a concept and categorization as the basic cognitive process providing formation of a category and their interrelation.

Key words: *concept, conceptualization, category, categorization, cognitive linguistics.*

Роль когнитивного процесса *концептуализации* считается важнейшей в человеческом сознании, поскольку данный процесс является основой познавательной деятельности человека и связан с приобретением, переработкой и использованием информации. В связи с вышесказанным, представляется необходимым рассмотреть понятие концептуализации, а также описать механизмы функционирования концептуализации как познавательного процесса.

В отечественной научной литературе понятие «концептуализация» определяется либо кратко, либо определение подменено описанием самого феномена концептуализации. Так, Е.С. Кубрякова в словаре терминов

когнитивной лингвистики определяет концептуализацию как процесс осмысления новой информации, ведущей к образованию *концепта* [2, с. 93 – 94]. При этом цель процесса концептуализации заключается в осмыслении всех ощущений и всей информации, приходящей к человеку в результате работы органов чувств и оценки этой деятельности в терминах концептов [2, с. 319].

Схожее определение мы находим и у одного из ведущих ученых в области отечественной когнитивной лингвистики Н.Н. Болдырева, который отмечает, что концептуализация - это процесс образования и формирования концептов в сознании [1].

Представители воронежской школы когнитивной лингвистики И.А. Стернин и З.Д. Попова дают описательное определение концептуализации, связывая данный процесс с сознанием человека, которое выделяет в объективной или субъективной (мысленной) действительности некоторую отдельную область, сферу, осмысляет ее, выделяя ее отличительные признаки и подводя ее под определенный класс явлений. Результатом концептуализации является концепт, мысленное отражение выделенных признаков данной области, выступающей денотатом концепта, то есть той реальной сферой, которая нашла в концепте мыслительное отражение [4, с. 85].

По существу все вышеприведенные определения в отечественной школе когнитивной лингвистики можно свести к одному общему определению, в основании которого лежит единый признак концептуализации – формирование или образование концепта.

В зарубежной лингвистической традиции термин «концептуализация» не является распространенным и трактуется неоднозначно. Так, в трудах американских лингвистов Дж. Лакоффа и М. Джонсона, которые считаются основателями когнитивной лингвистики, термин «концептуализация» как таковой хоть и присутствует, но к нему не прилагается ни определения, ни объяснения [8]. Австралийский лингвист

В. Эванс приводит определение концептуализации в своем труде “Glossary of Cognitive Linguistics” и полагает, что концептуализация представляет собой процесс конструирования значения, вклад в который вносит язык [5**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. При этом автор считает, что роль языка в данном случае сводится к функции «проводника», который обеспечивает доступ к энциклопедическому знанию. Авторитетный венгерский ученый в области исследования концептуальной метафоры З. Кевечес вообще избегает понятия концептуализации как такового [6**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. А британский лингвист Дж. Грэйди употребляет термин «концептуализация» в значении «репрезентация», т.е. речь идет о языковой репрезентации концепта, а не о когнитивном процессе [6].

В рамках теории концептуализации широко обсуждаются вопросы специфики данного процесса, а именно этапы концептуализации. Принято выделять следующие этапы концептуализации: 1) получение информации и формирование первичных концептов; 2) обобщение имеющейся информации и создание общей классификационной системы знаний; 3) формирование индивидуального знания. При этом каждый этап концептуализации соответствует определенному уровню когнитивной деятельности, а именно: эмпирическому познанию, понятийному и вторичному осмыслению [3].

Таким образом, концептуализация связана с осмыслением информации об окружающем мире, т.е. процессом ментального конструирования ее предметов, явлений и процессов, который реализуется в виде определенных представлений о мире – концептах.

Концептуализация тесно связана с другим когнитивным процессом – *категоризацией*. При этом категоризация лежит в основе концептуализации и представляет собой осмысление объектов и явлений действительности в рамках категорий – обобщенных понятий [4, с. 89]. Осуществляя категоризацию действительности, сознание человека сводит бесконечное разнообразие своих ощущений и объективное многообразие

форм материи и форм ее движения в определенные рубрики, т.е. классифицирует их и подводит под разные объединения – классы, разряды, группировки, множества, категории [2, с.45-46]. Когнитивный процесс категоризации представляет собой отнесение фрагментов действительности к определенным категориям: внутри этих категорий устанавливаются классификационные связи, тогда как между категориями существуют дифференциальные связи, позволяющие сделать различия между категориями.

Важнейшим этапом в развитии теории категоризации стали работы американской ученой Э. Рош, которая исследовала процесс категоризации в рамках когнитивной психологии и рассматривала категоризацию как наиболее важную проблему познания. Работы Э. Рош легли в основу концепции, которая получила название *«теории прототипов и категорий базового уровня»* [9].

Среди отличительных признаков категории Э. Рош выделяет вертикальную и горизонтальную иерархию. При этом вертикальные размеры категории определяются ее вместимостью, т. е. объемом материала внутри категории. Рассматривая данное измерение, Э. Рош предполагает, что существует некий базовый уровень, на котором концепты обладают большим количеством сходных черт, чем на более высоких уровнях. *Базовый уровень* представляет собой уровень называния объектов, как правило, он усваивается легче и раньше, чем последующие. Два другие уровня – *субординатный* и *суперординатный*. Субординатный уровень, как было выявлено при проведении межкультурных исследований, тесно связан с понятием видового имени, тогда как суперординатный – с понятием класса [9]. Например, базовый уровень – *собака*, субординатный уровень – *бульдог*, суперординатный уровень – *животное*. Т.к. мышление в целом основывается на структурах базового уровня, следует подчеркнуть особую важность данного уровня в познавательных процессах.

Горизонтальное измерение категории основано на близости различных концептов на одном и том же вертикальном уровне. Здесь речь заходит как раз о структуре прототипа, поскольку ряд концептов могут обладать большим количеством характерных признаков, нежели другие члены категории. Чем большим количеством общих черт обладают концепты в категории, тем ближе они расположены друг к другу в горизонтальном измерении данной категории [9]. Тот или иной объект в обязательном порядке должен быть отнесен к определенной категории одного и того же уровня обобщения, например, к категории «бульдог», «овчарка» или «шпиц». В то же время этот же самый объект может быть соотнесен с разными по степени обобщенности категориями, например: бульдог, бойцовская собака, собака, животное.

Концептуализация и категоризация непосредственно связаны между собой. Представляя собой классификационную деятельность, они различаются лишь по конечному результату: процесс концептуализации направлен на вычленение минимальных единиц человеческого опыта в их идеальном содержательном представлении, в то время как процесс категоризации направлен на объединение единиц, проявляющих в том или ином отношении сходство, в более крупные разряды.

Литература

1. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2000.
2. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. – М.: Изд-во ИЯЗ РАН, 1996.
3. Магировская О.В. Уровни концептуализации в языке // Когнитивные исследования языка. Концептуализация мира в языке. – М.: Ин-т

- языкознания РАН; Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2009. – Вып. IV – С. 78-96.
4. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. – М.: АСТ, 2007.
 5. Evans, Vyvyan. A Glossary of Cognitive Linguistics. Edinburgh University Press, 2007.
 6. Grady, Joseph. Primary metaphors as inputs to conceptual integration// Journal of Pragmatics 37 (2005) 1595–1614.
 7. Kövecses, Zoltán. Metaphor: a practical introduction. Oxford University Press, Inc., 2010.
 8. Lakoff, George & Johnson, Mark. Metaphors we live by. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
 9. Rosch E. Principles of Categorization. In E. Rosch & B. B. Lloyd (Eds.), Cognition and categorization. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 2005.

Способы и признаки интеграции художественного текста

В данной статье освещаются подходы к определению понятия «интеграция» в лингвистике, рассматриваются способы и признаки интеграции художественного текста, а также средства ее осуществления.

Ключевые слова: *интеграция текста, когезия, способы интеграции текста, ассоциативные отношения, пресуппозиционные отношения.*

The article deals with some approaches to the definition of the notion “integration” in linguistics. Methods and signs of the literary text integration as well as the means of its realization are considered.

Key words: *text integration, cohesion, methods of text integration, associative relationships, presuppositional relationships.*

Изучение интеграции в аспекте встраивания отдельных независимых элементов и их функционирования в интегративных отношениях с целостным текстом, а также ее способов и признаков, является актуальной тенденцией в современной лингвистике.

В условиях ситуации развития интереса к интеграционным процессам в тексте наиболее существенной ступенью является определение понятия «интеграция».

По определению Большого Российского энциклопедического словаря интеграция (лат. *integratio* – восстановление, восполнение, от *integer* – целый) – понятие, означающее состояние связанности отдельных

дифференцированных частей и функций системы, организма в целом, а также процесс, ведущий к такому состоянию. [1].

Примечательно, что попытки экстраполировать понятие «интеграция» в область лингвистики были предприняты еще в конце XIX – начале XX века. В Энциклопедическом словаре 1894 г. издателей Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона [12] интеграция определяется как явление в языке, заключающееся в том, что составные морфологические части известного слова (корень, суффикс, префикс) уже не обособляются в нашем сознании как отдельные части слова, и все слово (или его часть), хотя бы и разложимое, путем научного анализа, на свои составные части, чувствуется одним целым словом. При этом автор данной словарной статьи отмечает, что ближайшая причина этого явления, как и всех морфологических процессов – чисто психического характера. Отдельные части слов обособляются в нашем сознании только благодаря ассоциациям, по сходству между представлениями схожих частей слов. Подобному сращению (в нашем сознании и природном языковом чутье) нескольких частей слова в одно целое и дано название интеграция профессором казанского университета Н.В. Крушевским. [6] Несмотря на то, что данная дефиниция не связана с пониманием интеграции применительно к тексту, она расшифровывает основные свойства интеграции как явления в языке: отдельные составные части, объединяясь, формируют целое, которое обладает свойствами не тождественными сумме свойств каждого из его компонентов. Существенно, что в процессе интеграции ключевое значение имеют ассоциации.

В Большой энциклопедии под редакцией С.Н. Южакова 1902 г. [2] термин «интегритет» определяется как «состояние «целостности и полноты», с побочным понятием совершенства: догматическое качество Священного Писания, по которому оно не может быть ни подделано, ни сокращено, ни изменено никакими случайностями». Данное определение

раскрывает суть интеграции, которая заключается в состоянии связанности и, одновременно, процессе объединения независимых частей в целое.

В зарубежных исследованиях по лингвистике текста также появлялись случаи применения термина «интеграция». В работе Зигфрида Й. Шмидта «Текст» и «история» как базовые категории», 1971 г. данное понятие употребляется в связи с рассуждением о причинах интереса к уровням анализа и единствам, выходящим за границы предложения. Среди прочих причин такого интереса автор выделяет семантические трудности в обосновании и описании реализации значений, указывающие на первичную, системно обусловленную интеграцию всех языковых функций в рамках более общих глубинных взаимосвязей. [11, с. 90] Именно поэтому исследователь отмечает важность семантического аспекта, так как каждая попытка описать и объяснить реализацию значений из языкового употребления должна включать в себя учет того факта, что на организацию и расположение значений назывных элементов и синтаксические (образующие множество) процессы оказывают огромное влияние сложные образы, *интеграционные окружения* (Integrationsumgebungen) всякого рода.

Тойн А. ван Дейк в работе «Вопросы прагматики текста», в рассуждениях о проблеме макроструктуры текста считает, что интеграция является одной из макроопераций над суждениями (выбор, абстракция, генерализация, интеграция/комбинация и т.д.), без которых невозможна переработка информации. [5, с. 319]

В 1970-80-х гг. появились труды отечественных исследователей в области лингвистики текста, касающиеся интеграции, как текстовой категории, а также интегративных отношений и глобальной связности текста и того, каким образом интеграция реализуется в тексте и как отдельные компоненты образуют целое. [3], [4], [9], [10]

По мнению И.Р. Гальперина, методы анализа крупной единицы речевого акта не тождественны методам анализа его частей. Метод анализа

текста состоит в том, что все эти макрофакты рассматриваются как изолированно, так и в их взаимоотношениях. Такой метод он назвал синтезирующим или интегрирующим. «Применительно к тексту интеграция и процесс, и – одновременно – его результат. Связывая отдельные сверхфразовые единства в единое целое, она нейтрализует относительную автосемантию этих частей и подчиняет их общему содержанию произведения. Интеграция – неотъемлемая категория текста и задана самой его системой. Она возникает в тексте по мере его развертывания. Именно интегрирование обеспечивает последовательное осмысление содержательно-фактуальной информации, подводя читателя к раскрытию информации содержательно-концептуальной». [3, с. 512] Следовательно, интеграция как категория текста выражается в органическом включении компонентов в целое, в подчинении компонентов целому и в наличии у целого свойств, не присущих отдельно взятым компонентам.

По определению В.С. Чулковой, под грамматической категорией интеграции понимается способность текста являться законченным результатом процесса создания единого текстового целого из отдельных самостоятельных единств. [10, с. 39] При этом исследователь выделяет два способа создания интеграции: лексико-грамматический и комбинаторный. При использовании первого способа интеграция создается системой связей между отдельными единицами и элементами. Эти связи устанавливаются за счет использования как лексико-семантических, так и грамматических характеристик этих элементов. Под комбинаторным способом создания интеграции понимается установление четко фиксированного порядка следования единиц в рамках различных уровней. [10, с. 42-43]

Интеграция – понятие более широкое, чем когезия. Исследователи когезии М.А.К. Халлидей и Р. Хасан подчёркивают, что когезия — это семантическое понятие; оно относится к связи значений, которая существует внутри текста и определяет его как текст. Когезия имеет место

тогда, когда интерпретация одного элемента текста зависит от интерпретации другого, один элемент с неизбежностью предполагает другой. [13, с. 4] Можно утверждать, что когезия является одним из частных средств осуществления интеграции и представляет собой грамматические, семантические, лексические формы связи между отдельными частями текста, определяющие переход от одного контекстно-вариативного членения текста к другому, в то время как интеграция направлена на объединение всех частей текста в целях достижения его целостности. Отсюда проистекает сущность различия между интеграцией и когезией, которое определяется плоскостью, в которой рассматривается текст. «Когезия реализуется в синтагматическом разрезе, интеграцию можно представить как парадигматический процесс, т.е. когезия - линейна, интеграция – вертикальна».[3, с. 513]

Кроме средств когезии, интеграция может строиться на ассоциативных отношениях. Например, З.Я. Тураева [9,с. 27-29] отмечает, что даже звуки, включаясь в целостную структуру текста, могут приобретать признаковые значения, становиться источником разного типа ассоциаций (ассоциативные звуко-смысловые связи; акустические, кинестетические ассоциации); явление потенциальной многозначности слова в тексте, появление дополнительных значений – также результат действия интегративных отношений, глобальной связности текста, лексические ассоциации).

Еще одним средством осуществления интеграции являются пресуппозиционные отношения. Как утверждает Тойн А. ван Дейк, пресуппозиция – это акт отсылки к факту, который известен (либо предполагается известным) слушающему. С другой стороны, пресуппозиция «прагматична» - в том смысле, что она представляет собой референциальный акт, при котором говорящий принимает какие-то допущения об информации, имеющейся у слушающего). [5, с. 298]

В художественных текстах интеграция приобретает разнообразные формы, причем объединяемые части целого не всегда подчинены одна другой и все вместе – одной, наиболее важной. Интеграция раскрывает взаимообусловленность частей, иногда ставя их в положение равнозначных или близких по выраженным в них этическим принципам или художественно-эстетической функции. Главное в процессе интеграции – центростремительность частей текста.

Итак, интеграция текста вообще и художественного текста в частности представляет собой разветвленную систему связей с одной стороны, и процесс образования этих связей с другой. Интеграция – это одновременно процесс и состояние, имеющее тенденцию объединить независимые единицы в целостную структуру. Категория интеграции может быть реализована средствами когезии, а также может строиться на ассоциативных и пресуппозиционных отношениях.

Литература:

1. Большой Российский энциклопедический словарь – М., 2008.
2. Большая энциклопедия под ред. С.Н. Южакова. – С.-Петербург, 1902.
3. Гальперин И.Р. Интеграция и завершенность текста // Изв. АН СССР. Сер.лит. и языка. Т. 39.– № 6.–1980.
4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981.
5. Дейк, Т. А. ван. Вопросы прагматики текста // Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск VIII. – М., 1978.
6. Крушевский Н.В. Очерк науки о языке. – Казань, 1883.
7. Марьина О.В. Внутритекстовая интеграция в синтаксисе русских прозаических текстов 1990-х – 2000-х гг. // Мир науки, культуры, образования. - №3(22) – 2010.
8. Онькова Л.А., Тудвасева А.П. Интеграция как один из способов связности текста (на материале поэтических текстов) // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – Пермь, 2014.

9. Тураева З.Я. Лингвистика текста (Текст:Структура и семантика). – М., 1986.
- 10.Чулкова В.С. Проблема интеграции научного текста // Функциональный стиль научной прозы. Проблемы лингвистики и методики преподавания. – М., 1980.
- 11.Шмидт, Зигфрид Й. «Текст» и «история» как базовые категории // Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск VIII. – М., 1978.
- 12.Энциклопедический словарь. Издатели Ф.А. Брокгаузъ, И.А. Ефрон. Том XIII. – С.-Петербург, 1894.
- 13.Halliday, M.A.K., Hasan, R. Cohesion in English [Text] / M.A.K. Halliday, R. Hasan. – London, 1976.

Особенности передачи сокращений при переводе рекламных туристических текстов

Статья посвящена рассмотрению теоретических и практических вопросов, возникающих в процессе передачи английских аббревиатур, содержащих социокультурную информацию. Актуальность данной проблемы определяется возрастающим интересом к проблемам международного туризма и межкультурной коммуникации, и, в частности, к способности переводчика адекватно передавать значение культурно-маркированных аббревиатур на иностранный язык.

Ключевые слова: *перевод туризм, рекламные буклеты, аббревиатуры.*

The article sets out to analyze theoretical and practical issues that arise in the process of translating English culture-bound abbreviations into Russian. The relevance of the problem is determined by a growing concern about the issues of international tourism and intercultural communication and, in particular, the ability of a translator to render such specific words into a foreign language.

Key words: *translation, tourism, booklets, abbreviations.*

Изучение особенностей передачи информации в рекламных текстах представляется достаточно актуальным в связи с развивающимися международными отношениями в различных сферах общественно-политической жизни. Перевод туристических рекламных текстов крайне востребован, поскольку услугами туристической отрасли ежегодно пользуются миллионы людей. Для наиболее полного получения информации необходим качественный перевод туристической рекламы, который убедит туриста в том, что конкретная компания – его выбор.

Такой перевод невозможен без грамотной передачи соответствующих лексико-грамматических и лингвостилистических средств.

Одна из существенных характеристик рекламного текста – его объём. В условиях информационного общества, большого потока информации имеет значение лаконичность и, вместе с тем, смысловая ёмкость текста. Туристический рекламный текст должен нести сжатую, эмоционально окрашенную информацию, обладающую определенным прагматическим воздействием и доводящую до внимания потенциальных потребителей наиболее существенные сведения о туристических продуктах. Перед переводчиком стоит сложная задача, заключающаяся в том, чтобы, не увеличивая количество слов, сохранить эффективность прагматической и информационной функции текста. Это обеспечивается таким методом, как языковая компрессия.

В настоящее время многие туристические рекламные тексты изобилуют сокращениями. Аббревиатуры изначально создавались для облегчения общения, но, в то же самое время, они могут стать причиной многих трудностей для переводчика.

В сфере туризма широко используются аббревиатуры, обозначающие названия организаций, напрямую либо опосредованно связанных с туристической отраслью: (например, WTO – *World Tourism Organization*, IATA – *International Air Transport Association*, IMF – *International monetary Fund*, WTTC – *World Travel and Tourism Council*, UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, WATA – *World Association of Travel Agencies*). Передача данных обозначений определяется существующими правилами. Такие обозначения, как UNESCO широко известны и не требуют специальных приемов при переводе. Некоторые аббревиатуры имеют не одно значение, поэтому верное значение зависит от широкого контекста: WTO (*World Tourism Organization* и *World Trade Organization*), большинство же аббревиатур требуют от переводчика принятия грамотного решения по передаче

сокращения: *WATA*). Туристические тексты содержат сокращения, обозначающие тот или иной вид услуг, в то время, как в русскоязычных текстах обозначения данных услуг не принято сокращать (например, *BB (B&B) – Bed & Breakfast, AI – All Inclusive, Sc Self-Catering, HB – Half Board, IR – Instant Reservation*).

Туристические буклеты по активному отдыху, как правило, содержат большое количество различного рода сокращений. Горнолыжный курорт в Канаде *Silver Star Mountain* предлагает следующий лыжный инвентарь в прокат:

SBP; VSS, HPSS, SB

SBP – skis, boots, poles

VSS – Value shaped skis

HPSS – High Performance Shaped Skis

SB – Snowboard

При передаче следующих услуг необходимо не только знать значение аббревиатур, но и верно передать их содержание: адекватным переводом для *VSS* будет «лыжи для любителей», а для аббревиатуры *HPSS* – «лыжи для профессионалов», соответственно, данные выражения подразумевают и разницу в цене.

Корректный перевод условий аренды за спортивный инвентарь также является немаловажным аспектом рекламной брошюры. Данная информация может содержать реалии государственно-административного устройства и общественной жизни:

Lower piece rates available, ID required to complete rental transactions . Proof of age required for child, TOTs or senior rates. PST and GST are not included. (PST – Provincial Sales Tax; GST – Goods Service Tax).

В данном примере *ID* можно перевести как любое удостоверение личности, подтверждающее возраст, а *PST and GST* означает определенный вид налога с товаров и услуг, который самостоятельно устанавливает каждая отдельная провинция в Канаде.

Admission to Royal Chapels: Adults £ 4.00, Student Card Holders & OAP's £2.00, Children (under 16) £ 1.00.(Old Age Pensioners).

В рекламном буклете Вестминстерского аббатства *OAPs* означает «пенсионеры по старости».

ADA approved rooms and movie rentals are available. (ADA – Americans with Disabilities Act).

В данном примере *ADA* так же означает реалию государственно-административного устройства, т.е. наличие условий размещения людей с ограниченными возможностями.

Как видно из вышеописанных примеров, наиболее распространенным способом перевода аббревиатур является перифрастический перевод (термин В.С. Виноградова). В этих случаях соответствия устанавливаются между сокращением оригинала и словосочетанием перевода, объясняющим его смысл.

Нередко перифраза совмещается с транскрипцией при условии функционирования данного сокращения в языке перевода для передачи колорита и более естественной и соответствующей оригиналу переводной речи. В качестве примера рассмотрим отрывок из рекламного проспекта американского курорта, предлагающего поля для игры в гольф, известного, как «*Летняя столица гольфа*» *Golf Sugar Loaf Resort* :

Delux two-room suits with two baths, **wet bar** with mini refrigerator, **king-size bed**, plus two sleeper sofas and **Murphy bed**.

(**Delux** - doble luxury; **wet bar** - a bar for mixing drinks that has a sink with running water || **Murphy bed** - a bed that can be folded or swung into a cabinet when not being used).

Перевод слова *Delux* в русском языке звучал бы как «*Delux-номера повышенной комфортности*», в то время, как выражения *wet bar*, *Murphy bed* и *king-size bed* лучше перевести гипо-гиперонимическим [1] способом. Для этого способа перевода характерно установление отношения эквивалентности между словом оригинала, передающим видовое понятие-

реалию, и словом в языке перевода, называющим соответствующее родовое понятие, или наоборот.

Таким образом, одной из важнейших особенностей перевода рекламных туристических текстов является принятие во внимание содержательной емкости значений слов в двух языках, а также обязательная передача социокультурных аспектов переводимого текста. Рекламный текст включает в себя целый ряд экстралингвистических компонентов и адекватно воспринимается лишь при их гармоничном сочетании.

Литература

1. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
2. Казакова Т.А. Практические основы перевода. English – Russian. Учебное пособие. – СПб.: Лениздат; Издательство «Союз», 2003. – 320 с.

Фантастическое время в зеркале метафоры

В статье рассматривается концептуальное содержание фантастического времени, описывается роль метафоры в концептуализации фантастического времени и когнитивные трансформации концептуальных метафор времени на материале англоязычных научно-фантастических произведений.

Ключевые слова: *фантастическое время, концептуальная метафора, когнитивные трансформации, научно-фантастический дискурс.*

The article explores the notion of fictional time. The major focus of the article is on metaphoric conceptualizations of TIME in works of science fiction by English writers and on cognitive transformations of conceptual metaphors of time.

Key words: *fictional time, conceptual metaphor, cognitive transformations, science fiction discourse*

Фантастическое произведение – это многократно закодированный текст, который модифицирует, усложняет и без того сложные представления о некоторых базисных категориях бытия, одной из которых является ВРЕМЯ.

В научной фантастике переписываются естественные физические законы действительного мира. И время начинает характеризоваться совершенно особенными качествами. Так, если в физическом мире время обладает известным измерением – линией, то в мире фантастическом время меняет траекторию – оно может быть разнонаправленным, обратимым, многомерным, прерывным, скачкообразным и т.д. Кроме того, фантастическое время допускает обусловленные его свойствами различного рода эффекты и парадоксы: *редупликация (мультипликация),*

многовариантность прошлого (настоящего, будущего), искривление пространства (размеров, форм), изменение естественных физических законов и некоторые другие [2, с. 130]. Такое множество новых характеристик и будет составлять концептуальное содержание времени в научной фантастике.

Фантастическое время, образ которого развивают писатели-фантасты, является продуктом воображения, фантазии и индивидуально-творческого мышления писателя.

Важнейшую роль в описанном типе мышления играет *концептуальная метафора*.

Говоря о метафоре вообще, стоит заметить, что интерес к метафоре, насчитывает более 2000 лет. Тем не менее, в связи со сменой методологических ориентиров в лингвистике обращение к метафоре вновь становится актуальным. В рамках современной парадигмы научного знания – когнитивной лингвистики - теория метафоры представляет собой одну из наиболее важных областей исследования. В современных работах по метафоре подчеркивается мысль о «всеобщности и вездесущности метафоры» в существовании и функционировании языка, о «метафоричности самой мысли», о важности метафоры как орудия познания, структурирования и интерпретации мира.

Подобный подход к метафоре был впервые разработан американскими лингвистами Дж. Лакоффом и М. Джонсоном. В работе ученых метафора осмысляется как общекогнитивный механизм, благодаря которому человек постигает все то, что остается за пределами его сенсорного опыта, а также оформляет мысль, организует мышление, свой повседневный опыт и поведение.

Для обозначения такой метафоры ученые вводят концептуально новый термин - **концептуальная метафора** [4, с.8].

Концептуальная метафора Лакоффа и Джонсона связывает две понятийные (концептуальные) сферы: сферу-источник (source-domain),

служащую основанием метафоризации и сферу-мишень (target-domain), представляющей собой сам постигаемый объект. Сущность метафоризации заключается в переносе из «сферы-источника» в «сферу-мишень» тех когнитивных структур, в терминах которых структурировался опыт, относящийся к «сфере-источнику». При этом метафора языковая (репрезентируемая в поверхностных структурах) становится возможной благодаря метафоре концептуальной, являясь ее отражением.

Важное наблюдение касается того, что в основе богатого метафорического фонда языка лежат единые когнитивные процессы, которые как раз можно рассматривать как концептуальные метафоры или метафорические модели. В отношении художественных текстов это значит, что насколько бы разнообразны и оригинальны не были авторские метафоры, в своем когнитивном основании они будут соотносимы с известными концептуальными метафорами, что, собственно, и будет играть ключевую роль в декодировании текста.

Концепция Лакоффа-Джонсона получила интенсивное развитие в исследованиях самого разного уровня. В 2002 г. году известный венгерский лингвист Золтан Кёвечус в монографии “Metaphor: A Practical Introduction”, развивая идеи Лакоффа-Джонсона, представляет теорию когнитивных трансформаций метафорических моделей.

Трансформации концептуальной метафоры ориентированы на область-источник и основаны на её различных модификациях, которые можно свести к четырем основным типам: **расширение** – введение нового концептуального элемента в сферу источника конвенциональной метафоры; **специализация** – детализация элемента области источника не-конвенциональным способом; **сталкивание** – оспаривание известной конвенциональной метафоры, трансформация **комбинирования** представляет собой механизм выхода из рамок повседневной (узуальной) концептуальной системы, когда на одну корреляцию экстраполируется одна или несколько других корреляций,

другими словами, **комбинация** – механизм активизации сразу нескольких конвенциональных метафор [3, с. 53-55].

3. Кёвечус иллюстрирует указанные когнитивные трансформации метафор на материале поэтических произведений, что справедливо, т.к. само стихотворение представляет собой развернутую метафору.

Вместе с тем, мы считаем возможным рассмотреть метафорические трансформации времени и в научно-фантастическом дискурсе, руководствуясь следующими соображениями. Во-первых, категория фантастического как наиболее древний компонент человеческой культуры также используется для познания окружающего мира через символические образы (раскрытие одного явления через другое). Во-вторых, изучение сложного и парадоксального содержания фантастического времени, описанное выше, убеждает, что известные конвенциональные метафоры времени не раскрывают весь потенциал метафорического осмысления времени во вторичной фантастической картине мира. И, наконец, время является предельно абстрактной категорией из всех известных категорий бытия. Время бестелесно, неосвязаемо, скрыто от поверхностного взгляда. И согласно формуле Ортеги-и-Гассета, именно метафора наилучшим образом обеспечивает доступ к тому, что таится за пределом достижимого [1]. Поэтому концептосфера такого абстрактного феномена как время представлена преимущественно метафорическими наименованиями.

Анализ научно-фантастического дискурса выявляет следующие базовые концептуальные метафоры, структурирующие фантастическую модель времени - TIME IS SPACE, TIME IS A MOVING CREATURE, TIME IS A SUBSTANCE, TIME IS A HUMAN.

В корреляции TIME IS SPACE время соотносится с пространством. Осознание времени через пространство изначально присуще человеческому сознанию. Абсолютизируясь, время и пространство образуют одну категорию – Пространство-Время (или хронотоп). Отсюда высокая

продуктивность данной модели, объективированной посредством разнообразных лексем пространства.

Однако в мире, где осуществимы перемещения во времени, данная концептуальная метафора наполняется новым смыслом: герой преодолевает время как пространство. В результате происходит расширение конвенциональной метафоры TIME IS SPACE (extending) путем включения в зону источника не-конвенциональных элементов - дверь: *The front door in 1960 ...* [5, с.93] или туннеля: *The long dark tunnel to the past* [5, с. 240].

Операция *специализации* данной модели представляет время как «местность», через которую могут перемещаться, или в которой могут находиться другие объекты: ... *the machine gliding into the future ...* [7, с. 44], *I travelled at a high velocity through time ...* [7, с. 54], *I next fly through time and dump her into the pre-shampoo past* [5, с. 191], *Prisoner of Time* [6].

В модели TIME IS A SUBSTANCE время воспринимается как некий физический объект, имеющий форму, температуру, вес.

Данная когнитивная модель становится особенно актуальной для жанра фантастики: путешественник во времени озадачен и многократно сбивается с толку теми трюками, которые демонстрирует неподвластное время, его сознание ищет зацепки в материальном мире, обращается к непривычным объектам и их свойствам, которые хоть в какой-то степени помогут лучше понять и описать фантастическое время. В этом движении сознания проявляется предлогический аспект метафоры (желание понять бестелесное телесно).

Включение новых, порой неожиданных элементов в сферу источника запускает трансформацию расширения корреляции TIME IS A SUBSTANCE.

В фантастическом дискурсе время концептуализируется самым неожиданным образом: оно уподобляется ткани, шелку, шерсти, чему-то кружевное и хрупкое: *What is the fabric of time like? Black silk? A smooth till, a rough tweed? Or lacy and fragile like something Mrs. Baxter would knit* [5, с.95], твердый предмет, лед: *Time has changed state again, now it's a solid, a great*

block of ice that has us trapped [5, с.325], вертушка: *The whirligig of time spins on* [5, с. 433], то, что может быть узким или широким: *The narrow future* [5, с.285], то, что имеет молекулярную структуру: *Molecules of time ...*[5, с.186]. Но иногда сознание путешественника сдается, и время становится чем-то вообще недоступным сознанию: *Ginnels and snickets and vennels of time* [5, с.147]. Авторская метафора создается за счет редких лексем – авторских окказионализмов. При этом когнитивный механизм осмысления авторских окказиональных метафор времени состоит в активизации в сознании читателя известных концептуальных моделей.

В метафоре TIME IS A MOVING CREATURE находят выражение представления о движении времени. Когнитивным основанием метафорического переноса становятся признаки, приписываемые движущимся объектам природы, которые на языковом уровне выражаются глаголами движениями и описательными прилагательными *slow time, fast time, time passes, time flies* и т.д.

Однако в фантастическом дискурсе движение времени противоречит известным законам физики, оно обратимо, непредсказуемо, что сказывается на спецификации области источника (движущегося объекта) для представления области мишени (фантастического времени). Уточнения элементов сферы источника запускает *трансформацию специализации*: время то замедляется: *Time starts to slow down* [5, с.324], то несется с сумасшедшей скоростью: *Tomorrow night came black, then day again, night again, day again, faster and faster still* [7, с. 52], то прыгает: ... *the old years, the green years might leap ...* [6, с. 2], то врывается с треском: *The past has come crashing through into the present again* [5, с. 188].

Кроме того, писатели-фантасты также могут подвергать сомнению данную метафорическую корреляцию и оспаривать либо траекторию движения времени, поворачивая время вспять: *When time goes backward* [5, с. 59], либо движение времени вообще, останавливая или «отодвигая» его: *Eliza stopped time* [5, с. 289], *Time steps aside* [5, с.6]. В данных примерах

представлена *трансформация столкновения*, полностью коррелирующая с фантастической картиной мира, которая логически несовместима с реальностью и предполагает разные модальные сущности.

Мощным когнитивным механизмом, позволяющим сознанию читателя выйти за рамки конвенциональной системы, используя при этом известные концепты, является, по мнению З. Кёвечеса, *операция комбинирования*[3, с. 55]. В фантастическом дискурсе она реализуется через комбинацию следующих когнитивных моделей:

TIME IS A NON-LIVING BEING + TIME IS SPACE: *Random pockets of time and then popping back out again...* [5, с. 189];

TIME IS A MOVING CREATURE + TIME IS A HUMAN: *Time seems to have become slower, more viscous somehow ...* [5, с. 317];

TIME IS SPACE + TIME IS A REFERENTIAL OBJECT + TIME IS A HUMAN: *The great stretches of empty time that yawned ahead of them* [5, с. 208].

Подводя итог, отметим, что сложно переоценить роль метафоры в постижении времени вообще и в научно-фантастическом дискурсе в частности. Метафора становится наиболее подручным изобразительным средством концептуализации фантастического времени, а различные когнитивные трансформации домена источника обеспечивают данной категории особое существование в научно-фантастическом дискурсе. В результате описанных когнитивных трансформаций конвенциональных метафор времени создается искомый образ «фантастического» времени. А наличие самих трансформаций позволяет говорить об открытости метафорических моделей времени и их способности к дальнейшему развертыванию.

Литература

1. Ортега-и-Гассет Х. Две главные метафоры. М.: АСТ, 2003. [Электронный ресурс]. – URL:http://database.library.by/library/cd_001/FILOSOF/ORTEGA/ortega11.html#www.chat.ru/~scbooks/index.html. Дата обращения 21.01.2015.
2. Питолина Н.В. Фантастическое время и его языковая объективация (на материале романа К. Аткинсон «Человеческий крокет»)//Вестник Псковского государственного университета. Выпуск 4. Псков: Псковский государственный университет, 2014. – С. 129 - 133
3. Kövecses Z. Metaphor: A Practical Introduction. Second Edition. New York: Oxford University Press, 2010. – 396 p.
4. Lakoff G., Jonson M. Metaphors we live by. Chicago: Chicago UP, 1980. - 276 p.
5. Atkinson K. Human Croquet. London: Random House, 1998. - 448 p.
6. Bradbury R. A sound of Thunder [Электронный ресурс]. - URL: <http://raybradbury.ru/library/story/>. Дата обращения 15.09.2010.
7. Wells H.G. The Time Machine // Избранное (на английском языке). – Moscow: Progress Publishers, 1981. – P.38 - 124

Библейские и литературные аллюзии в романах

Элизабет фон Арним

В статье анализируются библейские и литературные аллюзии в романах Э. фон Арним (1866-1941) «Элизабет и её немецкий сад», «Одинокое лето», «Приключения Элизабет на острове Рюген», выявляется специфика их использования и выполняемые функции.

***Ключевые слова:** Элизабет фон Арним, библейские аллюзии, литературные аллюзии.*

The article analyzes biblical and literary allusions in the novels of Elizabeth von Arnim (1866-1941) “Elizabeth and Her German Garden”, “The Solitary Summer”, “The Adventures of Elizabeth in Rugen”. The author considers the functions of allusions, as well as their specific character and employment.

***Key words:** Elizabeth von Arnim, biblical allusions, literary allusions.*

Произведения Э. фон Арним (1866-1941), английской писательницы первой половины XX века, несмотря на кажущуюся внешнюю простоту, рассчитаны не только на читателей, которых может увлечь тонкий юмор, перипетии межличностных отношений или неожиданные повороты сюжета. В текстах романов раннего периода мы находим и примеры использования интермедальности в литературе: воспроизведение музыкального стана и нот для передачи криков совы (роман «Элизабет и её немецкий сад»), и наличие большого количества аллюзий, среди которых можно особо выделить **библейские и литературные**.

Обратимся к роману «Элизабет и её немецкий сад» (1898). Впервые изданный в сентябре 1898 г., он был весьма популярен на рубеже XIX-XX веков, о чем свидетельствуют многочисленные переиздания в ноябре и декабре 1898 и 1899 года. Повествование ведется в романе от первого

лица, текст разбит на отрывки, маркированные как дневниковые записи, что создает особую доверительную атмосферу в повествовании. Элизабет подробно делится своими планами по благоустройству сада, не упуская ни одной бытовой детали (как то: изменение погоды, уход за цветами, сложность найти хорошего садовника и т.д.), а также рассказывает о своих детях, муже (который фигурирует под библейским аллюзивным именем “the man of wrath”), взаимоотношениях с соседями и др.

В романах «Элизабет и её немецкий сад» и «Одинокое лето» (второй роман является продолжением повествования) Элизабет неоднократно указывает на функции сада (он способствует обретению счастья, совершенствованию человека, играет роль убежища). Она неизменно обращает внимание читателя на свою полнейшую неопытность в деле садоводства и незнание того, какие растения должны выращиваться в каких условиях, но её опрометчивость дает неожиданные результаты, что хорошо представлено в следующей отрывке, повествующем о посадке чайных роз: “There is not a creature in all this part of the world who could in the least understand with what heart-beatings I am looking forward to the flowering of these roses, and not a German gardening book that does not relegate all teas to hothouses, imprisoning them for life, and depriving them forever of the breath of God. It was no doubt because I was so ignorant that *I rushed in where Teutonic angels fear to tread*, and made my teas face a northern winter; but they did face it under fir branches and leaves, and not one has suffered, and they are looking today as happy and as determined to enjoy themselves as any roses, I am sure, in Europe” [1, p. 25-26].

Литературная аллюзия на широко известный афоризм Александра Поупа (“Fools rush in where angels fear to tread”) в сочетании с иронией и добавлением прилагательного, обозначающего национальность – *Teutonic angels* – не только раскрывает читателю успех неожиданного эксперимента, но и дает возможность Элизабет противопоставить себя как начинающего садовода опытным немецким специалистам по садоводству.

Далее Элизабет предпринимает попытку спасти птенца совы, выпавшего из гнезда, для чего она помещает совенка в клетку. Следующая запись дневника начинается с раскаяния о содеянном, гибель птенца расстраивает героиню до слез и становится предметом для разговора с супругом. Лаконично и сдержанно, он выражает неодобрение её поступку, но эта сцена наглядно демонстрирует сложность отношений между героиней и её мужем. Последствия беседы – очередная размолвка и бегство героини в сад – возвращают к теме необходимости одиночества в саду и невозможности присутствия в нем других людей, что иллюстрирует цитата из поэмы Эндрю Марвелла «Сад»: “Two paradises 'twere in one / To live in paradise alone” [1, p. 38].

Круг чтения Элизабет – тема, которая постоянно присутствует на страницах романов раннего периода. Библиотека является одной из любимых комнат в доме, окна её выходят в сад, что позволяет покинуть помещение в теплое время года с книгой в руках или читать у открытого окна, а зимой наслаждаться заснеженным садом. Элизабет наделяет библиотеку функцией убежища, спасающего её от ненужных светских визитов и бессмысленных разговоров за долгими обедами: “<...> and when I went into the library, with its four windows open to the moonlight and the scent, and looked round at the familiar bookshelves, and could hear no sounds but sounds of peace, and knew that here I might read or dream or idle exactly as I chose with never a creature to disturb me, how grateful I felt to the kindly Fate that has brought me here and given me a heart to understand my own blessedness, and rescued me from a life like that I had just seen – a life spent with the odors of other people’s dinners in one’s nostrils, and the noise of their wrangling servants in one’s ears, and parties and tattle for all amusement” [1, p. 46].

Как свидетельствуют приведенные выше примеры поэтических отрывков, круг чтения Элизабет составляли, в основном, английские поэты. Отметим, что героиня также читает и серьезную литературу,

например, по совету пастора она знакомится с «Жизнеописанием Лютера». Приведенная далее цитата наглядно демонстрирует её отношение к прочитанному путем использования иронии: чтобы сделать процесс чтения более приятным, Элизабет пытается осилить книгу в саду, но в итоге приходит к заключению, что восприятие мира Лютером не соответствует её взглядам на этот мир, более того, она не хотела бы оказаться его женой: “<...> so I took it out with me into the garden, because the dullest book takes on a certain saving grace if read out of doors, just as bread and butter, devoid of charm in the drawing room, is ambrosia eaten under a tree. I read Luther all the afternoon with pauses for refreshing glances at the garden and the sky, and much thankfulness in my heart. His struggles with devils amazed me; and I wondered whether such a day as that, full of grace and the forgiveness of sins, never struck him as something to make him relent even toward devils. He apparently never allowed himself to just be happy. He was a wonderful man, but I am glad I was not his wife” [1, p.100-101].

Писательница на протяжении двух «садовых» романов акцентирует внимание читателя на том, что сад, в котором она проводит большую часть своего времени, является прообразом райского сада. Этот мотив возникает в повествовании (как и в творчестве Э. фон Арним) неоднократно, что подчеркивается за счет библейских аллюзий. Социальные условности, не позволяющие Элизабет работать самой в саду и ограничивающие её роль только указаниями садовнику, становятся предметом для возмущенных выпадов: “If I could only dig and plant myself! <...> In the first ecstasy of having a garden all my own, and in my burning impatience to make the waste places blossom like a rose, I did one warm Sunday in last year’s April, during the servants’ dinner hour, doubly secure from the gardener by the day and the dinner, slink out with a spade and a rake and feverishly dig a little piece of ground and break it up and sow surreptitious ipomaea, *and run back very hot and guilty into the house and get into a chair and behind a book and look languid just in time to save my reputation.* And why not? It is not graceful, and it

makes one hot; but it is a blessed sort of work, and if Eve had had a spade in Paradise and known what to do with it, we should not have had all that sad business of the apple” (Курсив наш. – М.С.) [1, p.29-30].

В романе «Одинокое лето» Элизабет фон Арним продолжает темы, затронутые в первом романе, и на страницах этого произведения она вновь обращается к красоте природы и её близости к раю и земле обетованной. Пребывание на лоне природы, по мнению писательницы, выполняет очистительную функцию, оказывая на душу человека преображающий эффект. Именно так Элизабет-рассказчица объясняет мужу необходимость отъезда на лето в загородное поместье: “I want to be alone for a whole summer, and get to the very dregs of life. I want to be as idle as I can, *so that my soul may have time to grow*. <...> I shall spend the months in the garden, and on the plain, and in the forests” [2, p.3].

Во время поездки на природу Элизабет детально характеризует мельчайшие изменения в окружающем пейзаже, описывая новые распустившиеся цветы, которые производят на неё особое впечатление. Таким источником вдохновения выступают поля цветущего люпина, сближающие окрестности поместья с библейскими сценами о Новом Иерусалиме: “The yellow fields of lupins are so gorgeous on cloudless days that I have neglected the forests lately and drive in the open, so that I may revel in their scent while feasting my eyes on their beauty. <...> the splendor is so dazzling that you feel as though you must have reached the very gates of heaven. So strong was this feeling the other day that I actually got out of the carriage, being impulsive, and began almost involuntarily to climb the hill, half expecting to see the glories of the New Jerusalem before me when I should reach the top; and it came with quite a shock of disappointment to find there was nothing there but the prose of potato fields, and a sandy road with home-going calves kicking up its dust, and in the distance our neighbour’s *Schloss*, and the New Jerusalem just as far off as ever” [2, p.129-131].

Возвышенно-поэтическое описание цветущих полей люпина, глубины эмоций и переживаний, которые они вызывают в героине, движение Элизабет вверх по склонам холма, имеющее метафорический смысл, резко сменяется прозаическим и приземленным описанием картофельных полей и телят.

Несомненный интерес для исследования представляют и аллюзии в романе «Приключения Элизабет на острове Рюген» (1904), шестом в цикле произведений, повествующих о жизни графини Элизабет.

Примечательна, на наш взгляд, следующая особенность: на протяжении всего путешествия по острову Рюген главная героиня, как и требуют того законы жанра, уделяет большое внимание описанию посещаемых мест и пейзажей, однако эти фрагменты текста приобретают глубоко личностную окраску. Элизабет подчеркивает, что многие путешественники настолько увлекаются общением и обыденными тривиальными вещами (бесконечные разговоры, плотный ужин, отправка открыток и писем), что абсолютно не замечают живописной окружающей природы: “And almost before I knew how beautiful it was the rosiness faded off the island, lingered a moment longer on the masts of the fisher-boats, gathered at last only in the pools among the rushes, died away altogether; the sky paled to green, a few stars looked out faintly, a light twinkled in the solitary house on Vilm, and the waiter came down and asked if he should bring a lamp. A lamp! As though all one ever wanted was to see the tiny circle round oneself, to be able to read the evening paper, or write postcards to one's friends, or sew. I have a peculiar capacity for doing nothing and yet enjoying myself. To sit there and look out into what Whitman calls the huge and thoughtful night was a comely and sufficient occupation for the best part of me; and as for the rest, the inferior or domestic part, the fingers that might have been busy, the tongue that might have wagged, the superficial bit of brain in daily use for the planning of trivialities, how good it is that all that should often be idle. With an impatience that surprised him I refused the waiter's lamp” [3].

В приведенном выше отрывке персонажная точка зрения отражает стремление героини побыть наедине с природой и насладиться тишиной ночи: мотив, который является сквозным для всего романа. Эта идея получает поддержку и на аллюзивном уровне за счет упоминания стихотворения известнейшего американского поэта У. Уитмена. Строчки “and the sights of the open landscape, and the high-spread sky, are fitting, / and life and the fields, and the huge and thoughtful night” взяты из стихотворения цикла «Памяти президента Линкольна» («Когда во дворе перед домом цвела этой весной сирень...») [4]. Стихотворение отражает как скорбь о гибели президента от руки наемного убийцы, так и мысли о трагедии смерти и величии ночи, побуждающей человека к созерцательности и раздумьям. В этом отношении мы обнаруживаем прямую перекличку между текстом стихотворения и текстом романа, в который внесена данная незакавыченная цитата.

По мнению И.Р. Гальперина, аллюзия функционирует в тексте как средство «расширенного переноса свойств и качеств мифологических, библейских, литературных, исторических и других персонажей и событий на те, о которых идет речь в данном высказывании», в таком случае «аллюзия не восстанавливает хорошо известный образ, а извлекает из него дополнительную информацию» [5]. В данном случае под «дополнительной информацией» можно понимать и придание возвышенного и поэтического колорита описанию вечера, и функцию усиления контраста между величественным спокойствием окружающей природы и незначительностью мелких земных забот.

Мы видим возможность провести параллель между следующей цитатой из стихотворения Уитмена и тональностью описания ночи над Путбусом: “I fled forth to the hiding receiving night, that talks not, / Down to the shores of the water, the path by the swamp in the dimness, / To the solemn shadowy cedars, and ghostly pines so still” [4].

В описании последнего вечера двухнедельного путешествия снова значительную роль играет цветовая организация пространства и мифопоэтическое переосмысление природных образов: «Закат был величественно прекрасен, появилась луна, и море было тёмно-фиолетовое. Жемчужно-белые облака на востоке и изумительной красоты облака на западе сверкали множеством красок, и отражавшийся от них свет преображал паруса, людей на палубе и нашу лодку в корабль-призрак, излучающий неземное сияние и направляющийся в мир блаженства, где правили бессмертные боги. <...> Торжественным и прекрасным был последний аккорд моего путешествия» [6] (Перевод наш. – М.С.). Здесь же возникает аллюзивная цитата, отсылающая нас к стихотворению Джорджа Мередита «Гимн цвету» (1888): “Look now how Colour, the Soul's bridegroom, makes/The house of Heaven splendid for the bride...”

Исследователь А.Д. Жук считает данный гимн «своеобразным итогом развития одического гимна как в английской, так и в западноевропейской литературе в целом», при этом в нем огромную роль играет «принцип создания цветовых образов-ассоциаций» [6]. Образы-персонификации, присутствующие в стихотворении, продолжают рефлексию героини и яркие описания пейзажа, насыщенные хроматизированными прилагательными и возвышенной мелиоративной лексикой придают одический характер прозаическому описанию, что подчеркивается через использование аллюзивной цитаты: “The sun set gloriously, the moon came up, the sea was a deep violet, the clouds in the eastern sky about the moon shone with a pearly whiteness, the clouds in the west were gorgeous past belief, flaming across in marvellous colours even to us, the light reflected from them transfiguring our sails, our men, our whole boat into a spirit ship of an unearthly radiance, bound for Elysium, manned by immortal gods. <...> Look now how Colour, the Soul's bridegroom, makes / The house of Heaven splendid for the bride..../ I quoted awestruck, watching this vast plain of

light with clasped hands and rapt spirit. It was a solemn and magnificent close to my journey” [4].

Несмотря на тот факт, что цитата приводится без указания источника, она, несомненно, является прецедентным текстом в английской литературе. Стихотворение, безусловно, отражает как круг чтения героини, так и позволяет передать специфику её личностного восприятия природы и эмоциональное состояние. И поза героини, и ее нескрываемый восторг носят немного театральный характер, но эти детали лишены иронического подтекста. По выражению О.Ю. Богдановой, «пейзаж как аллюзия на прецедентные произведения литературы и живописи выступает как фактор достижения смысловой многомерности художественного текста» [7].

Таким образом, мы видим, что в романах Э. фон Арним аллюзии, в основном, принадлежат к двум категориям – библейские и литературные. Литературные аллюзии полностью отражают круг чтения главной героини, её внутренний мир, позволяя нам прочувствовать происходящее с ней. Библейские аллюзии непосредственно возникают в контексте описания сада или дикой природы, при этом в разных случаях они могут именно как возвышенный, так и ироничный подтекст, раскрывая авторские интенции или акцентируя персонажную точку зрения.

Литература

1. (von Arnim) Elizabeth *Elizabeth and Her German Garden*. – A.L. Burt Company, Publishers. – New York, 1899. 345 p.
2. von Arnim, E. *The Solitary Summer*. With an Introduction by Deborah Kellaway. Virago Press, London. 1993. 190 p.
3. von Arnim, E. *The Adventures of Elizabeth in Rugen* [Электронный ресурс]: Project Gutenberg. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://www.gutenberg.org/files/33762/33762-h/33762-h.htm>. – Загл. с экрана. – Яз. англ. Дата обращения: 18.05.2016.

4. Whitman, W. *When Lilacs Last in the Dooryard Bloom'd* [Электронный ресурс]: Poetry Foundation. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://www.poetryfoundation.org/poems-and-poets/poems/detail/45480> – Загл. с экрана. – Яз. англ. Дата обращения: 18.05.2016.
5. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования [Электронный ресурс]: Studfiles. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/3849576/page:13/> – Загл. с экрана. – Яз. англ. Дата обращения: 18.05.2016.
6. Жук, А.Д. Элегическая ода в английской, немецкой и французской литературах последней четверти XVIII и XIX веков / Вестник Московского Государственного Лингвистического Университета. Художественное сознание и действительность. Языкознание и литературоведение. - № 23 (734), 2015. – С. 109-130.
7. Богданова, О.Ю. Традиции романтической живописи и пейзажная образность Диккенса / Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. - № 4, 2005. - С. 60-67.

Интертекстуальность в эпоху глобализации

В статье рассматривается значение интертекстуальности в современную эпоху, трактовка данного понятия лингвистами, причины явления интертекстуальности как языковой помехи и специфика актуализации интертекстуальности в текстах, формирующих англоязычный информационный сайт

Ключевые слова: *интертекстуальность, интертекстуальное включение, маркированная интертекстуальность, цитата, медиадискурс, языковая помеха.*

The paper reviews the meaning of intertextuality in modern society, interpretation of this notion by linguists, reasons of intertextuality as the language drawback and the genius actualization of intertextuality in texts, forming the English news site.

Keywords: *intertextuality, intertextual inclusion, marked intertextuality, quote, mediadiscourse, language drawback.*

Современное общество живет в эпоху глобализации, которая охватывает все сферы человеческой деятельности: экономическую, политическую, финансовую, культурную, идеологическую, социальную, экологическую.

В данной статье будет рассмотрена глобализация в сфере культуры культуры и явление интертекстуальности, поскольку лингвистика и такое понятие как «интертекстуальность» относится к человеческой культуре.

Задача настоящей статьи состоит в том, чтобы раскрыть понятие интертекстуальности и определить ее значимость в современную эпоху.

Интертекстуальность (от латинского слова *intertextum* – «вплетение внутрь») давно привлекает внимание литературоведов и лингвистов.

Данное понятие было введено Ю. Кристевой - представительницей направления постструктурализма, ученицей Р. Барта. Она писала, что интертекстуальность - это «пермутация текстов»: она свидетельствует о том, что «в пространстве того или иного текста несколько высказываний, взятых из других текстов, взаимно пересекаются и нейтрализуют друг друга» и считала, что «любой текст строится как мозаика цитаций» [2, с. 167]. Интертекстуальность рассматривалась ею не только как средство анализа художественного текста, но главным образом как способ описания мироощущения человека эпохи постмодернизма. Арнольд И.В. предлагает следующее определение: «Под интертекстуальностью понимается включение в текст целых других текстов с иным субъектом речи, либо их фрагментов в виде цитат, аллюзий и реминисценций». [1, с.351]. В данном определении понятие интертекстуальность трактуется в узком смысле – как присутствие в тексте маркированных и немаркированных цитат, аллюзий, реминисценций, т.е. средств, которые особым образом противопоставляются друг другу в тексте по признаку прямой или косвенной ссылки в тексте. В приведенном примере понятие интертекстуальности рассматривается как включение текста в другой текст, при этом не учитывается фактор адресата, взаимосвязь и взаимодействие исходных текстов с его финальным вариантом.

Идея двустороннего понимания текста прослеживается в работе Фатеевой Н.А., которая подчеркивает, что при понимании интертекстуальности необходимо различать две «стороны»: читательскую (исследовательскую) и авторскую. С точки зрения читателя интертекстуальность – это установка на более углубленное понимание текста или разрешение непонимания текста за счет установления многомерных связей с другими текстами» [5,с.17]. С точки зрения автора - это «способ генезиса собственного текста через сложную систему отношений оппозиций, идентификаций и маскировки с текстами других авторов [5,с.20].

Определение понятия «интертекстуальности» в более широком понимании находим в книге Щировой И.А. и Гончаровой Е.А. «Многомерность текста», в соответствии с которым интертекстуальность понимается как «онтологическое свойство текста, каждый элемент которого находится в разнообразных смысловых переключках с иными текстами; область функционирования интертекстуальности, таким образом, охватывает практически любое взаимодействие «своего» и «чужого» [7, с.82]. В представленной формулировке подчеркивается значимость смысловой текстовой взаимосвязи и приемы, по которым можно распознать интертекстуальное включение. Похожее определение находим у Смирнова И.П., который рассматривает интертекстуальность как способность текста формировать свой «смысл посредством ссылки на другие тексты» [4, с.11].

Филиппов К.А. относит интертекстуальность к одному из базовых критериев текстуальности и трактует его двояко: как «соотнесенность конкретного экземпляра с типом текста (интервью, доклад, конспект) и как его соотнесенность с другими текстами» [6, с.9]. Именно трактовка интертекстуальности как соотнесенности с другими текстами представляется наиболее интересной с лингвистической точки зрения и так как до сих пор не была разработана модель интертекстуального взаимодействия.

В настоящей статье рассматривается специфика актуализации интертекстуальности в текстах, формирующих англоязычный информационный сайт. Значимость интертекстуальных включений отражена в отрывке из статьи информационного сайта BBC, поскольку новостной сайт играет важную роль в восприятии действительности человеком.

В статье Кузьминой Н.А. «Интертекстуальность и прецедентность как базовые когнитивные категории медиадискурса» рассматривается понимание и интерпретация информации читателем газетных статей. В ее

работе высказано предположение, что «интертекстуальность в современном медиатексте воспринимается скорее как коммуникативная помеха, коммуникативная аномалия текста и не интерпретируется в полном объеме потребителем СМИ» [3, с.5].

Нельзя не согласиться с приведенным выше высказыванием, поскольку особенностью новостного дискурса является с одной стороны, постоянное перефразирование чужих слов, интерпретация журналистами событий и фактов, а с другой – восприятие интертекстуальных включений читателями усложняется вследствие упрощенной подачи информации.

Причинами восприятия явления интертекстуальности как языковой помехи является:

- 1) Плохая осведомленность читателя о происходящих событиях и общеизвестных фактах.
- 2) Узкий кругозор читателя.
- 3) Неспособность к анализу информации, ее оценке, интерпретации и критике.

Приведенные выше причины интертекстуальности как языковой помехи оказываются релевантными и для более современных текстов, которые существуют исключительно в электронной форме. В настоящей статье было выделено 3 маркера интертекстуальности, имеющие конкретные средства распознавания интертекстуальных включений.

- 1) Примером плохой осведомленности читателя может служить тот факт, что тема сообщения, которая представляется сложной читателю информационного сайта, зачастую является для читателя малоизвестной, коммуникативной помехой могут выступать фамилии ученых, ссылки на труды, исследования в разных областях науки и культуры. (маркер 1)
- 2) Узкий кругозор читателя мешает пониманию терминов, читателю более понятны общенаучные термины, трудности вызывают узкоспециальные термины. (маркер 2)

3) Автор предполагает, что читатель осведомлен в теме сообщения, поэтому он вводит цитаты, формулирует выводы, приводит фактические данные. (маркер 3)

Был произведен анализ отрывка из статьи «Parasitic worm 'increases women's fertility», в которой освещается проблема повышения рождаемости.

Infection with a species of parasitic worm increases the fertility of women, say scientists.

A study (маркер 1) of 986 indigenous women in Bolivia indicated a lifetime of *Ascarislumbricoides*, (маркер 2) a type of roundworm, infection led to an extra two children.

Researchers, writing in the journal Science, (маркер 1) suggest the worm is altering the immune system (маркер 2) to make it easier to become pregnant.

Experts said the findings could lead to "novel fertility enhancing drugs".

Nine children is the average family size for Tsimane women in Bolivia. And about 70% of the population has a parasitic worm infection. (маркер 2)

Up to a third of the world's population also lives with such infections.

But while *Ascarislumbricoides* increased fertility in the nine-year study, hookworms had the opposite effect, leading to three fewer children across a lifetime. (маркер 3)

Prof Aaron Blackwell, one of the researchers, from the University of California Santa Barara, told the BBC News website: "The effects are unexpectedly large." (маркер 3)

He said women's immune systems naturally changed during pregnancy so they did not reject the foetus. (маркер 2)

Prof Blackwell said: "We think the effects we see are probably due to these infections altering women's immune systems, such that they become more or less friendly towards a pregnancy." (маркер 3)

Prof Rick Maizels, a specialist in parasitic worms and the immune system, told the BBC News website: "It's horrifying that the hookworm effects are so

profound, half of women by 26 or 28 have yet to fall pregnant and that's a huge effect on life." [8] (маркер 3)

Анализ текстового материала показал, что статья электронного новостного сайта содержит большое количество ссылок на труды и исследования ученых, маркированных цитат, общенаучных и узкоспециальных терминов, выводов, фактических данных. Были выявлены 3 группы маркеров, из которых наиболее частотными в рассматриваемой статье являются маркер 2 (4 примера) и маркер 3 (4 примера), маркер 1 встречается реже (2 примера) что обусловлено спецификой информационного сайта, которая заключается в том, что новостные статьи ориентированы на среднего читателя, не владеющего узкоспециальными терминами и не наблюдающего за новейшими исследованиями в науке.

Примеры маркеров интертекстуальности, выделенных в статье сайта BBC подтверждают тот факт, что новостные сообщения, как правило, содержат маркированные интертекстуальные включения разных типов (ссылки, цитаты). Именно выявление интертекстуальных включений и их анализ в тексте помогает читателю понять смысл высказывания, проникнуть глубже в его суть и корректно интерпретировать изложенную информацию.

Литература

1. Арнольд И.В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность / И.В. Арнольд. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999.
2. Кристева Ю. Семиотика. Исследования по семианализу. Изд-во Академический проект, 2015.
3. Кузьмина Н. А. Интертекстуальность и прецедентность как базовые когнитивные категории медиадискурса // «Медиаскоп», эл. журнал.

Выпуск № 1. 2011 [электронный ресурс]:

<http://www.mediascope.ru/node/755>

4. Смирнов И.П. Порождение интертекста. – СПб, 1995.
5. Фатеева Н.А. Интертекст в мире текстов. - М., 2007.
6. Филиппов К.А. Лингвистика текста. СПб, 2003
7. Щирова И.А., Гончарова Е.А. Многомерность текста: понимание и интерпретация. - СПб, 2007.
8. <http://www.bbc.com/news/health-34857022>

Просьба как элемент этикетной структуры дискурса

Статья посвящена анализу просьбы как одной из коммуникативных ситуаций, встречающихся в повседневном общении. При этом просьба рассматривается как компонент особой этикетной структуры дискурса, элементы которой обеспечивают вежливое, неконфликтное общение между коммуникантами. Авторы уделяют особое внимание структуре просьбы как этикетного вкрапления, а также специфике ее оформления в русском и английском языках.

Ключевые слова: *этикет, речевой этикет, просьба, коммуникация, структура дискурса.*

The article studies request as a frequent situation of everyday communication. It is viewed as an element of a specific discourse etiquette structure the function of which is to make communication polite and successful. Authors pay special attention to the structure of request and means of its formation in Russian and English national etiquette traditions.

Key words: *etiquette, speech etiquette, request, communication, discourse structure.*

Этикет – это «совокупность правил поведения, регулирующих безличные отношения между людьми, формы взаимного обхождения, ситуативно и статусно определенное поведение (напр., в общественных местах, за трапезой, в гостях, на приемах, в отношениях между неравными по разным основаниям людьми и т.д.), а также манеры, речь, одежду» [5, с. 597]. Из определения следует, что этикет включает в себя как неязыковые,

так и языковые компоненты, которые образуют сложную систему национального речевого этикета.

Под речевым этикетом понимается *«социально заданные и национально-специфичные регулирующие правила речевого поведения в ситуациях установления, поддержания и размыкания контакта коммуникантов в соответствии с их статусно-ролевыми и личностными отношениями в официальной и неофициальной обстановке общения»* [3, с. 240]. В данном определении отражены все отличительные черты речевого этикета: социальная обусловленность, зависимость использования этикетных средств от характера взаимоотношения коммуникантов, национальная специфика, связь с особыми ситуациями общения.

Традиционно речевой этикет рассматривается в связи с такими стандартными коммуникативными ситуациями как обращение, знакомство, приветствие, прощание, извинение, благодарность, поздравление и пожелание, комплимент, сочувствие, соболезнование, образующими особый класс речевых этикетных актов [3, с. 262]. Вместе с тем многие исследователи речевого этикета отмечают, что поток этикетной информации практически непрерывен. Это объясняется тем, что важнейшей функцией этикетных элементов является фатическая, т.е. функция установления, поддержания и размыкания контакта, которая очень важна для осуществления успешной коммуникации. Анализ русскоязычного и англоязычного диалогического дискурса подтверждает справедливость замечания о том, что *«нецелесообразно обособлять фатическое общение от информативного, так как фатические элементы «пронизывают» и информативное общение»* [1, с.37]. При этом фатические элементы образуют в дискурсе особую этикетную структуру, в состав которой входят этикетная рамка, этикетный каркас и этикетные вкрапления. [2]

Этикетная рамка дискурса образуется, прежде всего, такими специализированными этикетными средствами как приветствия и прощания. Кроме них в рамку могут входить обращения. Компоненты этикетной рамки фиксируют наиболее устойчивые точки разговора, его начало и окончание. Они одновременно и задают, и проявляют характер взаимоотношений коммуникантов.

Этикетный каркас выполняет функцию поддержания контакта в определенной тональности. Он присутствует в любых текстах независимо от степени неофициальности/официальности, симметричности/асимметричности и темы общения. Элементы каркаса можно разделить на средства, используемые говорящим, и средства, используемые слушающим.

Этикетные вкрапления представляют собой отдельные речевые этикетные акты, либо встроенные в структуру дискурса, либо образующие в нем отдельные минидискурсы. В отличие от этикетной рамки и этикетного каркаса, этикетные вкрапления не являются обязательными элементами этикетной структуры дискурса. Их наличие или отсутствие определяется ситуацией и целью общения.

Одним из самых распространенных этикетных вкраплений, наряду с извинением, выражением благодарности, сочувствия и др. является просьба. Просьба представляет собой «вежливое побуждение адресата к действию, направленному в пользу говорящего... говорящий стремится построить свое высказывание таким образом, чтобы оно как можно более эффективно воздействовало на собеседника» [2, с 268]

Просьба как этикетное вкрапление в англоязычном и русскоязычном дискурсе представляет собой диалог и состоит из реплик обоих собеседников. При всем многообразии содержания просьб в повседневном общении, задачей говорящего (просящего) всегда является четкое формулирование просьбы, задачей слушающего (адресата просьбы) – реакция на просьбу согласием или отказом ее выполнить. Однако размер и

структура этикетного вкрапления просьбы могут варьироваться в зависимости от разных факторов, основным из которых является степень спонтанности/подготовленности просьбы.

Г.М. Ярмаркина отмечает, что «специфика протекания разговорного диалога, незапланированность просьбы способствует использованию в речи привычных, устойчивых способов выражения, не требующих дополнительных усилий и времени на обдумывание». [4, с. 265] В случае подготовленной просьбы, в зависимости от ситуации общения и характера просьбы, говорящий старается подготовить к ней собеседника, объяснить ее причину, подчеркнуть важность просимого для него самого и несложность, необременительность выполнения просьбы для адресата.

Адресат просьбы может отреагировать на нее по-разному: действием, о котором просят, при этом оно может сопровождаться или не сопровождаться словами, согласием или отказом выполнить просьбу, выраженными вербально, невербально или комбинацией вербальных и невербальных компонентов.

При этом в обеих этикетных традициях вежливый отказ выполнить просьбу обычно в большей степени оформлен этикетными средствами языка, чем согласие, что объясняется желанием не обидеть собеседника, смягчить неудобства, которые может причинить отказ. Отказ часто дополняется объяснениями его причины и/или извинениями.

Таким образом, структура просьбы как этикетного вкрапления одинакова в русском и английском языках. Национальная специфика речевых этикетных традиций ярко проявляется в выборе языковых средств.

В русском языке типичным способом оформления просьбы в повседневном общении независимо от статусно-ролевых позиций говорящих является императив. В английском языке глагол в повелительном наклонении характерен, прежде всего, для приказов и

команд. Использование императива ограничивается только очень узким кругом тем и ситуаций общения (ситуации, касающиеся здоровья и безопасности партнера по коммуникации, а также некоторые просьбы-приглашения и просьбы-пожелания) или ситуациями, когда один из коммуникантов явно выше по социальному статусу, например при общении преподавателя с учеником. В русском языке просьба часто смягчается и делается более вежливой с помощью актуализатора вежливости *пожалуйста*, тогда как английское *please* лишь смягчает императив, не превращая его в вежливую просьбу.

Косвенные просьбы используются как в русскоязычном, так и в англоязычном общении. Примечательно, что на обоих языках они чаще оформляются как отрицательные предложения. Однако в отличие от русской, в английской речи косвенная просьба является наиболее приемлемой, вежливой и распространенной формой выражения просьбы.

Итак, хотя традиционно просьба не относится к этикетным коммуникативным ситуациям, полагаем, что ее можно рассматривать как этикетную ситуацию и этикетное вкрапление дискурса по следующим причинам. Во-первых, просьба является выражением воздействия на одного из коммуникантов, стремлением заставить его выполнить некоторое действие, иногда против его воли. В подобных ситуациях просящий старается быть наиболее вежливым, «этикетным». Во-вторых, просьба, как и другие этикетные коммуникативные ситуации, достаточно часто встречается в повседневно-бытовом и в официальном общении. В-третьих, хотя для выражения просьбы в языке нет специализированных этикетных средств как, например, приветствия, формулы прощания и выражения благодарности, просьбы оформляются определенными грамматическими конструкциями, которые зачастую сочетаются с языковыми средствами, призванными смягчить категоричности просьбы.

И наконец, как и другие этикетные ситуации, речевое оформление просьбы имеет ярко выраженные национальные особенности.

Литература

1. Андреева С.В. Конструктивно-синтаксические единицы устной русской речи. – Саратов, 2005
2. Зотеева Т.С. О некоторых компонентах жанра просьбы// Жанры речи: Сборник научных статей. Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 2002. Вып.3. – с.268-272
3. Тырникова Н.Г. Этикетная структура дискурса. // Проблемы речевой коммуникации Саратов: Издательство Саратовского гос. ун-та, 2006. – Вып.6. – С. 89-109.
4. Формановская Н.И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. – М., 1998
5. Ярмаркина Г.М. Жанр просьбы в неофициальном общении: риторический аспект// Жанры речи: Сборник научных статей. Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 2002. Вып.3. – с.262-268
6. Этика: Энциклопедический словарь/ под общ. ред. Р.Г. Апресяна, А.А.Гусейнова. – М.: Гардарики, 2001. – С. 597-598

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И ИДЕНТИЧНОСТЬ

ВЗАИМООТНОШЕНИЕ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

УДК 394.9

Л.В. Виноградова
Псков (Россия)

Туристский имидж России, или что думают о ней иностранные туристы

В статье поднимается проблема этнических стереотипов, которые во многом определяют характер протекания межкультурных контактов. В частности, автор исследует особенности формирования имиджа России как туристской территории, раскрывает роль воздействия средств массовой коммуникации, приводит примеры из зарубежной практики.

Ключевые слова: *этнические стереотипы, межкультурная коммуникация, формирование имиджа, туристская территория, средства массовой информации.*

The article focuses on the ethnic stereotypes that largely determine the character of intercultural contacts. In particular, the author analyzes how the image of Russia as a tourist territory is created; shows how media influence the image of Russia; gives examples of tourist image creation basing on foreign practice.

Key words: *ethnic stereotypes, intercultural communication, image creation, tourist territory, mass media.*

В настоящее время Российская Федерация вынуждена бороться за каждого иностранного туриста, поскольку проблема нашей низкой конкурентоспособности на мировом туристском рынке стоит особенно

остро. Россия не только не повышает свою привлекательность в глазах иностранных туристов, но и теряет свои позиции. Так, в рейтинге стран мира по уровню конкурентоспособности сектора путешествий и туризма, подготовленном «Всемирным экономическим форумом» (за 2013 год), наша страна занимает лишь 63-е место [7, p.xvi], уступая даже таким небольшим странам, как Оман, Бахрейн, Чили и др. И это при огромнейшем туристском потенциале России!

На наш взгляд, сложившаяся ситуация во многом связана с имиджем России, который должен обеспечивать туристскую и инвестиционную привлекательность. Необходимость формирования положительного имиджа отражена и в Концепции внешней политики Российской Федерации: «На передний план выдвигается задача формирования за рубежом позитивного восприятия России, дружественного отношения к ней» [1, с.3]. Мы не будем в данной статье анализировать многочисленные проблемы туротрасли России. Изучим более детально, что препятствует формированию положительного имиджа нашей страны, что конкретно отталкивает иностранных туристов от мысли посетить Россию.

При создании имиджа территории большое значение, а в туризме, пожалуй, решающее, имеют средства массовой информации и туристская литература, в том числе путеводители. Их роль возрастает в случае необходимости сознательного построения или коррекции имиджа (например, в условиях социального или политического заказа).

Каким образом обстоят дела с путеводителями по России? Поскольку мы говорим о привлечении иностранных туристов, то путеводители, изданные в нашей стране, брать в расчет мы не будем. Попробуем окунуться в ту российскую действительность, которую «рисуют» для туристов западные авторы. Объектом нашего анализа стали путеводители по России в целом и по отдельным городам, изданные крупнейшим и, пожалуй, самым читаемым туристским издательством

“Lonely Planet” [4, 5, 6]. Первое впечатление, которое появляется у читателя, – это отсталость нашей страны, стойкое советское прошлое, которое никак не может нас покинуть, и долгожданный переход к капитализму ... Так, например, введение в путеводитель по России и Беларуси начинается следующим пассажем (здесь и далее перевод автора): «"Нормально". Именно этим словом русские чаще всего характеризуют свою жизнь – не "хорошо", не "плохо", а просто "нормально". Может быть, после авторитаризма советской эпохи и экономического хаоса времён Ельцина Россия под руководством Путина становится более "нормальной" страной (т.е. более западной)? В каком-то смысле, да, но в то же время и нет» [4, p.29]. Углубляясь в путеводитель, читатель в каждом разделе будет видеть «советские корни» российской действительности:

1) советские рабочие никогда не работали, а лишь делали вид – зато нынешние молодые москвичи трудятся не покладая рук («они воюют с пробками, работают без выходных, ведут деловые беседы по мобильному телефону и делают перерыв на бизнес-ланч, прямо как их лондонские и нью-йоркские коллеги» [5, p.12]);

2) женщины в советское время работали исключительно по причине экономической необходимости для страны – зато после развала Советского Союза «положение большинства женщин действительно намного улучшилось – у них появились такие карьерные возможности, каких не было раньше» [4, p.83]. Однако перспективы русских женщин все ещё не очень радужные, поэтому многие из них стремятся выйти замуж за иностранцев;

3) дёшево покушать можно в до сих пор сохранившихся столовых советских времен, которые «иногда выглядят прилично, но чаще всё-таки мрачно» [4, p.113].

И это всего лишь три примера. Почти каждый информационный раздел или подраздел (будь то размещение, питание, дача или даже религия) начинается подобным образом. Может ли наша страна после

таких сравнительных описаний иметь положительный имидж? Ответ напрашивается сам собой.

Некоторые советы выглядят просто анекдотично, приведем наиболее бросающиеся в глаза:

- (о правилах поведения на дорогах) «Автомобили не притормаживают перед пешеходами, а некоторые водители даже увеличивают скорость. Конечно, они не хотят Вас убить – они просто хотят увидеть страх в Ваших глазах» [6, p.236];
- (о том, как избежать опасных ситуаций) «Если Вы идете без сопровождения, постарайтесь быть похожим на русского – возьмите в руку пластиковый пакет» [6, p.241];
- (о том, как пройти «фейс контроль» в русском клубе) «Оденьтесь нарядно: женщинам подойдет образ куклы Барби, мужчинам – черные одежды; приезжайте на автомобиле, и чем он будет больше, тем лучше; говорите по-английски – это будет означать, что у Вас много денег» [5, p.141].

Дополняют картину российской действительности некоторые фразы из русско-английского разговорника этой же издательской компании, которые, вероятно, по мнению авторов, очень необходимы для поездки в Россию: «Мы насмотрелись церквей!»; «Какая волокита!»; «Объявите, пожалуйста, когда мы подъедем к Магадану!»; «Говоря о сумасшедших, скажите, из какой психбольницы они Вас вытащили» [3].

Приведем еще результаты опроса, которые подтверждают наши данные. Этот опрос был заказан Правительством РФ и проведен среди американцев: их попросили назвать 10 вещей, которые ассоциируются у них с Россией. Чаще всего респонденты называли коммунизм, КГБ, снег и мафию. Единственная положительная ассоциация – русское искусство и культура – оказалась последней. Единственные «бренды», которые сумели вспомнить иностранцы, – автомат Калашникова и коктейль Молотова [2, с.72].

Как видим из приведенных примеров, отношение потенциальных иностранных туристов к России формируется с помощью определённых, зачастую гипертрофированных стереотипов, которые вызывают в их сознании либо положительную, а скорее отрицательную реакцию. Сформировав для себя с помощью путеводителя представление о посещаемой стране, иностранный турист попадает в Россию и дополняет этот образ новыми впечатлениями, полученными уже в ходе пребывания в самой стране. По возвращению домой отпускник спешит поделиться этими впечатлениями с другими потенциальными туристами, укрепляя имидж территории.

Попытаемся теперь проследить, какие негативные реакции получают иностранцы в России и почему они не советуют другим ехать в нашу страну. Для этого мы изучили содержание наиболее посещаемых международных интернет-форумов [8, 9, 10, 11, 12, 13, 14] и особенно тех тем, в которых обсуждаются поездки (как планируемые, так и уже совершённые) в Россию. В результате были выявлены наиболее часто упоминаемые причины, которые становятся сдерживающим фактором при принятии решения о посещении нашей страны.

Причина №1. Самой главной проблемой для иностранцев в России становится языковой барьер: лишь небольшой процент населения нашей страны достаточно свободно владеет английским языком, а для путешествующего иностранного туриста даже чтение на кириллице представляется мало возможным. Так, пользователь Cresti описывает языковую проблему следующим образом: «За пределами Москвы вряд ли кто-нибудь может говорить на приличном английском, и если Вы хотите приобрести билет на автобус/поезд, поесть в ресторане, забронировать номер, то Вам придется говорить по-русски. К сожалению, на лицах русских Вы не увидите и тени сочувствия по поводу того, что Вы не владеете их языком. Я много раз видел, как иностранцы пытались купить билет на поезд, а за ними в длинной очереди стояли русские, ругаясь на

них на чем свет стоит. Неприятное зрелище» [8]. При этом подобные казусы имеют место и в столице, что особенно поражает иностранных туристов: «В метро нервная дама в окошке не могла мне продать многократно карту, т.к. не знала ни слова по-английски. Это катастрофа для города, который претендует на мировую известность!» [13].

Причина №2. Многим иностранцам Россия видится страной контрастов. С одной стороны, это природа, история и культура, с другой, – невежливость и холодность. Пользователь форума “Lonely Planet” Uulu10 так характеризует нас: «Русские – одни из самых недружелюбных людей в мире: ни улыбок, ни спасибо. В России я никогда не чувствовала, что меня рады там видеть. Я путешествовала одна и уже через неделю чувствовала себя подавленной, т.к. мне не хватало дружелюбия, улыбок, разговоров» [8]. Пользователь того же форума Dreamzilla дает такой совет: «С русскими будьте аккуратны: они очень закрытые люди. Они не разговаривают с незнакомцами. Приготовьтесь встретить равнодушных, непунктуальных и ленивых людей» [8].

Причина №3. Многие путешественники, побывавшие в России, отмечали недостаточно развитую или практически неразвитую в небольших провинциальных городах инфраструктуру. Так, пользователь Cresti пишет по этому поводу: “Если Вы планируете путешествовать самостоятельно, то помощи не ждите. Многие пункты туристской информации либо закрываются раньше положенного времени, либо уже вообще прекратили свое существование. Бюджетное размещение – до сих пор редкость в России» [8].

Причина №4. Эту причину можно было бы отнести к предыдущей, но хотелось бы поговорить о ней отдельно, т.к. она особенно волнует иностранцев: почему стоимость входного билета для иностранного туриста выше, чем для российского? Действительно, до сих пор эта дискриминация сохраняется даже в крупнейших музеях. Так, входной билет в Эрмитаж для русского туриста стоит 400 рублей, а для иностранного – 600 рублей. При

этом необходимо предъявить документ, подтверждающий гражданство ... Теперь посмотрим на крупнейшие европейские музеи: стоимость входного билета в дворцовый комплекс «Цвингер» (г. Дрезден) одинакова для всех туристов – 12 евро; посещение лондонского Тауэра обойдется всем туристам в 22 фунта стерлингов. В результате, многие путешественники подчеркивают, что сфера туризма в России работает больше на русских туристов, чем на иностранцев.

Причина №5. Не все иностранные туристы чувствуют себя безопасно в нашей стране. По их мнению, необходимо следить за своими личными вещами в общественном транспорте и не гулять в темное время суток. Пользователь Ingo75 дает отправляющимся в Россию такие советы: «В Санкт-Петербурге, как и во всей России, иностранцу нельзя гулять одному, и тем более в темное время суток. Можно чувствовать себя более безопасно, если вас двое или трое» [13].

Причина №6. Объединим в эту причину два обстоятельства, которые мешают иностранцам получить истинное удовольствие от пребывания в нашей стране, – это мусор и курильщики: «Приготовьтесь, что повсюду будет валяться мусор. В России обычная картина, когда местные бросают все, что попало, прямо на улице»; «Вам никуда будет не скрыться от табачного дыма. Такое ощущение, что в России курят ВСЕ» [8].

Подводя итог нашим изысканиям, отметим, что для привлечения иностранных туристов в какую-либо дестинацию, недостаточно развивать и совершенствовать только инфраструктуру (хотя именно по уровню её развития можно судить о состоянии и перспективах отрасли). Как мы убедились, решающими факторами при выборе страны становятся не только отели и самолеты, но и сложившийся образ страны, формирование которого требует системы имиджевого позиционирования. Для этого необходима грамотная информационная политика государства, направленная на построение эффективной системы коммуникации,

которая могла бы стать источником качественной информации как о туристских объектах, так и в целом о Российской Федерации и ее жителях.

Литература

1. Концепция внешней политики Российской Федерации // Дипломатический вестник. – 2000. – № 8.
2. Кривошеева Т.М., Костромина Н.В. Средства массовой коммуникации и формирование туристского имиджа Российской Федерации // Сервис в России и за рубежом. – 2012. – №10.
3. Jenkin, J. Lonely Planet Phrasebook: Russian. – Lonely Planet Publications, 2006.
4. Richmond, S.; Elliot, M.; Horton, P. Russia and Belarus (Lonely Planet Country Guide). – Lonely Planet Publications, 2006.
5. Vorhees, M. Moscow (Lonely Planet City Guide). – Lonely Planet Publications, 2006.
6. Vorhees, M. St. Petersburg (Lonely Planet City Guide). – Lonely Planet Publications, 2008.
7. The Travel and Tourism Competitiveness Report 2013. World Economic Forum. URL: www.weforum.org/ttcr (Дата обращения: 16.03.2016)

Веб-сайты:

8. Online Travel Community. URL: <http://www.lonelyplanet.com> (Дата обращения: март 2016)
9. Online Travel Community. URL: <http://www.travellerspoint.com> (Дата обращения: март 2016)
10. Online Travel Diary. URL: <http://www.travelblog.org> (Дата обращения: март 2016)
11. Reiseforum. URL: <http://www.reise-forum.weltreiseforum.de> (Дата обращения: март 2016)
12. Travel Blog. URL: <http://www.aroundtheworld.org> (Дата обращения: март 2016)

13. Travel Site (Europe - Deutschland). URL: <http://www.tripadvisor.de>
(Дата обращения: март 2016)
14. Travel Site (The Americas). URL: <http://www.tripadvisor.com> (Дата
обращения: март 2016)

Мир текста как ментальная репрезентация действительности

В статьях BBC, посвященных теме Европейского кризиса с мигрантами, объективирован расщепленный тестовый мир, представляющий собой единство трех разноудаленных от реальности ментальных конструктов. Реконструкция целостного концептуального сценария требует использования фоновых знаний как автора, так и реципиента.

Ключевые слова: *теория текстовых миров, текстовый мир, ментальное образование, вымысел.*

BBC articles devoted to the “Migrant Crisis” are the embodiment of the split text world. This mental representation of reality consists of three subworlds which resemble the world around us to different degrees. Its reconstruction requires employment of cultural and experiential knowledge frames of both communicators.

Keywords: *text world theory, text world, mental representation, fiction*

Современная лингвистика, развивающаяся в русле когнитивно-дискурсивной парадигмы, оперирует понятиями «текст» и «дискурс», проблема дефиниции и делимитации которых по-прежнему вызывает жаркие научные споры. Для решения проблем, находящихся в центре внимания таких научных дисциплин, как лингвистика текста и лингвистика дискурса, представляется эвристически плодотворным обратиться к концептуальному аппарату теории текстовых миров,

получившей широкое распространение в зарубежной лингвистике на рубеже веков.

Основоположником этой теории считается голландский лингвист Пол Верт, сформулировавший теоретико-методологические принципы единой теории текста и дискурса, которая интегрирует достижения лингвистики текста и когнитивной лингвистики. Учет связей между знаниями, ситуативным контекстом и языком в ходе речемыслительной деятельности субъектов позволяет изучать процессы смыслопорождения, результат которых объективирован в тексте.

Рассмотрим отношения между понятиями текст и дискурс, которые лежат в основе оппозиции «мир дискурса :: мир текста», являющейся важнейшим элементом концептуального аппарата теории текстовых миров.

Когнитологи рассматривают дискурс как форму использования языка в реальном времени, которая отражает определенный тип социальной активности человека, создается в целях конструирования особого мира (или его образа) с помощью детального языкового описания и является частью процесса коммуникации, характеризуемого участниками, условиями ее осуществления и целями [1, с. 525]. Таким образом, текст является материальным воплощением ментального конструкта – воображаемого, возможного мира, который участники процесса коммуникации творят «на основе внешнего контекста (информация извне) и внутреннего контекста (знаний человека)» [2, с. 15]. Текстовый мир – это «контекст, сценарий или тип реальности, возникающий в нашем сознании при чтении текста» [4, с. 1].

Дискурсивный мир включает в себя текстовый мир как ментальное образование более низкого ранга, он строится на основе непосредственной коммуникативной ситуации и в отличие от текстового мира не является концептуализацией отдельно взятого события.

Конфигурация информации о каждом из ментальных образований определяется совокупностью четырех основных параметров (конструктивных элементов): место, время, действующие лица и сущности, которые располагаются (*populate*) в этом мире [5;3, с. 40]. Мир текста всегда является вымышленным, так как его границы, форма внутренней организации и свойства формирующих его сущностей устанавливаются языковыми личностями в процессе речемыслительной деятельности.

Следует отметить, что мир текста не противопоставляется реальности, а представляет собой альтернативную область бытия, которая в процессе текстопорождения наделяется собственными характеристиками и закономерностями. Мир текста – это не логический конструкт, а ментальное образование, степень детализации которого и удаленность от реальности определяется миром дискурса, в котором он возникает [3, с. 73-74]. В наибольшей степени от объективной реальности удалены текстовые миры, представленные в произведениях сказочно-фантастических жанров, в наименьшей – в текстах официальных документов.

Восприятие большинства текстов, по мнению Дж. Гэвинс, требует от коммуникантов воссоздания нескольких ментальных репрезентаций действительности, каждая из которых объективируется собственным набором языковых средств и оказывает специфическое воздействие на читателя. Именно выбор языковых средств маркирует переход из одного мира в другой и позволяет читателю одновременно оперировать несколькими текстовыми мирами [3, с. 73-74], «переключаться» на восприятие иной ментальной модели (*world-switch*).

Анализ текстов, представленных на сайте медийной компании BBC и описывающих ситуацию, которая может быть условно названа “*Migrant Crisis*”, показывает, что в статьях объективирован расщепленный текстовый мир, который состоит из трех текстовых миров. Эти ментальные конструкты, в свою очередь, представляют собой единую

пространственно-временную систему координат, в которой локализованы объекты и субъекты:

- ТМ-1 – современная Европа, в которой живут граждане Евросоюза;
- ТМ-2 – современная Европа, в которой живут мигранты;
- ТМ-3 – образ Европы, который существовал в сознании мигрантов до того, как они покинули родные страны.

Маркерами переключения, свидетельствующими о переходе от одного ментального конструкта к другому, являются высказывания действующих лиц, представленные в форме прямой речи, высказывания действующих лиц, представленные в форме косвенной речи, дейктики, лексические единицы, выражающие мнение говорящего.

Текстовые миры характеризуются частичным подобием по каждому из ключевых параметров (место, время, действующие лица и объекты), но не являются идентичными. Так в ТМ-1 все страны-члены Евросоюза являются равноправными партнерами, действующими лицами в одной ситуации.

German Chancellor Angela Merkel and French President Francois Hollande said they would present joint proposals for the redistribution of refugees within the EU. [6]

В тоже время в ТМ-2 некоторые страны, например, Греция не входят в европейское пространство – это всего лишь приходящая общеевропейского дома.

The facilities may be better and site picturesque, but those who I meet inside <the camp> tell me it is still in effect an open air waiting room.[6]

В ТМ-2 пространство Европы сужается по сравнению с ТМ-1 и обозначается либо описательными конструкциями, в которых использованы лексические единицы с обобщенным значением (*a particular country to make a claim*), либо узуальными топонимами – названиями желанных и нежеланных стран.

Nobody would like to stay in Hungary, neither in Slovakia nor Poland nor Estonia. All of them would like to go to Germany. [6]

В ТМ-2 пространство ментального конструкта «Европа» сужается до пространства «лагерь для перемещенных лиц» и наделяется такими характеристиками, как необъяснимость и потенциальная опасность, высокая криминогенность, бытовая неустроенность, непригодность для проживания, агрессивность окружающей действительности.

ТМ-3 – это ментальный конструкт «Европа», существовавший в сознании мигрантов до того, как они покинули родные страны, это фантастический мир, в котором нет проблем и все счастливы, некий аналог «земли обетованной». Следует отметить, что продукт вымысла не является сугубо индивидуальным образованием, сходные ментальные конструкты представлены в высказываниях различных людей.

"I heard good news about England. They give you a house and some money to spend and live. And then they give them the opportunity to study, to have a good life." Hamzei, from Afghanistan, "In England I can get a house very quickly. England is a very good place to have a good life." Fadi, from Syria, "I speak the language and I respect the education system in England. It's a civilized country." Alaa, from Syria [6]

При столкновении вымысла и реальности в сознании реального человека возникает «эффект обманутого ожидания», несовпадение ТМ-2 и ТМ-3 оказывается поистине драматичным. Изменение положения языковой личности в реальном пространстве влечет за собой изменение ее когнитивного статуса: субъект ТМ-3 становится субъектом ТМ-2. Его высказывания объективирует испытываемые чувства. О чувстве растерянности свидетельствует риторический вопрос (*"Has Europe's warm heart gone cold?" Farah, 37, a musician from Baghdad asks.* [6]), о нарастающем разочаровании – смена видо-временных форм глагола (*"I have lost my money, my dignity and now I am losing patience," he says.* [6]) и изменение модальности высказывания (*"My mother was supposed to be*

leaving from Damascus next week to join me. I've told her to think twice." [6]), о глубокой неудовлетворенности сложившейся ситуацией - ненормативное использование определенного артикля и отрицательной конструкции ("*This is not the Europe I imagined.*" [6]).

Суммируя исследование текстов сайта BBC, необходимо отметить, что образ Европы, реконструируется читателем как участником дискурса на основании анализа языковых средств, репрезентирующих расщепленный текстовый мир, который включает в себя три ментальных конструкта: Европу граждан Евросоюза, Европу, в которой живут мигранты и образ Европы, который существовал в сознании мигрантов до того, как они покинули родные страны.

Литература

1. Кубрякова Е.С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики // Известия АН – Серия литературы и языка – Т.63 – №3 – 2004.
2. Кушнерук Л. С. Лингвистическое миромоделирование в рекламе. – Челябинск, 2013.
3. Gavins J. The Text World Theory: An Introduction. – Edinburg, 2007.
4. Semono E. Language and World Creation in Poems and Other Texts. – L., NY, 2007.
5. Werth P. Text World: Representing Conceptual space in Discourse. – L., 1999.
6. <http://www.bbc.co.uk/search?q=migrant%20crisis>

*М.М. Лоевская
Москва (Россия)*

**Автобиографический диегесис
в русской литературе XVII и XX вв.**

В статье представлен культурологический анализ автобиографического жития протопопа Аввакума, известного как лидера русского Раскола. Эмоционально-экспрессивный стиль, вызванный борьбой с реформами патриарха Никона, исповедальность и живая речь – отличительная особенность и величайшее достоинство старообрядческой агиографии XVII века.

Ключевые слова: *житие протопопа Аввакума, раскол, история Церкви.*

The article presents a cultural analysis of the autobiographical description of life ('living') of Archpriest Avvakum, known as the leader of the Russian Schism ('Split'). An emotional and expressive style evoked by the struggle against Patriarch Nikon's reforms, confessional and preaching quality alongside with everyday speech are the most outstanding features of the Old Believers' hagiography of the 17th century.

Keywords: *Archpriest Avvakum' living, Schism, history of the Church.*

Диегесис – способ повествования, который представляет взгляд на мир изнутри, нарратив говорящего, а не изображающего действие. У кого-то есть дар ритора и способность говорить как по писаному; знаменитый «неистовый Аввакум», напротив, пишет, как говорит.

По мысли Ф.М. Достоевского, творения «великого бунтаря» непереводимы: «... если б перевести такую вещь, как сказание Аввакума, то вышла бы галиматья, или, лучше сказать, ровно ничего бы не вышло...

Нельзя не признать, что нашего-то языка дух – бесспорно многообразен, богат, всесторонен и всеобъемлющ» [1, с. 362].

Статья посвящена духовной литературе – агиографической – очень популярной и любимой на Руси, и автобиографическим воспоминаниям соловецкого узника – архимандрита Феодосия (Алмазова).

В жизнеописаниях старообрядцев как бы объединились специфические особенности различных типов житий, в их произведениях мы находим элементы мученичества и юродства, поучения и проповеди, плачи и многочисленные чудеса. Придерживаясь этикетных требований, основных принципов и приемов агиографии, писатели-старообрядцы создали жития наиболее близкие к святительским, но насыщенные эмоциональным описанием собственных переживаний, жизненных тягот и бытовых деталей. «Вряд ли кто-либо другой в русской литературе до Достоевского так откровенно и сильно изображал душевные страдания и сомнения в разумности стояния за веру» [3. 77].

Главной в житиях старообрядцев является, конечно же, антииконовская тема. При этом протопоп Аввакум вдребезги разрушает канон. В посланиях из Пустозерска он страстно умоляет царя Алексея Михайловича загладить свой «невольный грех никонианства» и вернуть земле русской ее старинное благочестие, ибо, по мнению Аввакума, ересь Никона окончательно «растлила храм Божий». После первых строк, спокойных и трогательных, Аввакум, как бы желая загладить свою слабость, очень резко требует принятия самых решительных мер к еретикам. Но, понимая, что усилия его тщетны, а реформы Никона не будут преданы забвению, он (кстати, первый из русских писателей) беспощадно осыпает царя оскорблениями, насмехается, пренебрежительно называя его «дурачищю» и, довольно саркастически, «бедной, безумной царишко», «накудесил много, горюн, в жизни сей, яко козел скача...». Тон, надо заметить, достаточно строптивый и презрительный. Ни царь, ни церковные власти не страшны протопопу, ибо они кажутся ему

ничтожными (отсюда и уничижительный интонации: Алексей Михайлович – всего лишь «царишко», священники даже не «волки», а «волчонки», Никон же – «плутишко», в целом же его враги просто «дурачки» и «щенята»). Но и этого кажется Аввакуму мало, он грозит, со свойственной ему грубостью, что на том свете сведет счеты с Никоном: «Разобью ему рыло ... Да и глаза-те ему выколупаю, да и толкну ева взащей: ну во тьму пойдя, нее подобает тебе явиться Христу моему свету ... А царя Алексея велью Христу на суде поставить. Того мне надобне шелепами медянами попарить»[2. 300].

Ересь Никона, по мнению раскольников, оскверняла не только православную церковь, но и само старинное благочестие русской земли. Вспоминая «память», Аввакум показывает свое глубокое потрясение, ужас и страх, обуявшие его: «Яко зима хошетбыти, сердце озябло и ноги задрожали». Символ зимы («зима еретическая») означает в житии безбожие и неверие.

Никон, главный враг Аввакума, выступает как орудие дьявола, он появляется в житии в ряду сил зла, поступки его лукавы и лицемерны. Аввакум по-разному, но с неизменным негодованием и язвительной иронией изображает Никона двуличным («обманщик», «овчеобразный волк») – перед избранием в патриархи («царь его на патриаршество зовет, а он быдто не хочет»), циничным и безжалостным убийцей по отношению к бывшим единомышленникам по Кружку ревнителей древнего благочестия.

Изображение своих собственных мучений Аввакум старается смягчить полушутливыми сравнениями: «что собачка в солодке лежу»; «что скотинка волочусь» и т.п. Используя уменьшительные суффиксы, Аввакум таким образом умаляет степень своих мук. Житие не должно было пугать, но, напротив, указывать на ничтожность переносимых мук, тщетность усилий властей запугать сторонников истинной веры. Хотя, следует признать, что трагическое повествование с избытком наполнено, порой устрашающими, элементами подлинного художественного реализма,

которые иногда переходят в натуралистические подробности (картины пыток, мучений, страшного голода, выпавших на горькую долю «непокориваго» протопопа).

Просторечный, то есть разговорный, стиль Аввакума имеет свое объяснение. Аввакум, например, для духовного наставления и воспитания своей паствы часто использовал церковную проповедь, то есть разговорный стиль жития его можно расценивать не как новаторство, а использование им языка церковной проповеди на бумаге. Аввакум сам предупреждает об этом в начале своего жития: «... Виршами философскими не обык речи красить». Но именно это внедрение элементов разговорной речи в повествование жития привело к нарушению принципа соответствия языка жанру произведения, в данном случае – агиографии и ведущему принципу изложения – диегесису.

Пустозерские узники смотрели на свои сочинения как на жития невинных страдальцев за веру, что в значительной степени обусловило ориентировку этих произведений на канонические. Вожди старообрядчества при создании собственных житий-автобиографий опирались в своем творчестве на испытанную веками агиографическую традицию. Но, в то же время, в отличие от ранних агиографов, на основе традиционных житийных эпизодов они построили целостное биографическое повествование.

В русском языке существует глубокая семантическая разница между словами «житие» и «биография». Описание жизни святого, угодника Божия, предстает в агиографическом произведении как обретение и раскрытие вечного. Биография – описание временного. «Свят тот, в котором не осталось или почти не осталось от биографии, – пишет И. Ильин. – Житие уподобим иконе, а биографию – портрету. Житие есть мощи, биография – труп» [4. 87].

Следует отметить, что жанр биографии был известен давно, к нему, как правило, обращались с целью изложить свои взгляды на те или иные исторические события, дать характеристики государственным, политическим или общественным деятелям, иногда – для самовозвышения или самооправдания (позже митрополит Макарий в «Истории Русской Церкви» упрекнет Аввакума в том, что тот не смог избежать в своем житии «пристрастия и самохвальства [6.293]). «Сами подвижники не чуждались мысли о своей биографии», – указывал русский историк В.О. Ключевский [5.382].

Житие протопопа Аввакума было издано в 1937 г. издательством «Academia», в 1997 году издательство Крутицкого Патриаршего подворья выпустило в свет 13-ю книгу серии «Материалы по истории церкви» – воспоминания архимандрита Феодосия (Алмазова), продолжают тему гонений в советское время, которая долгие десятилетия была закрытой для читателей и запрещенной для любых публичных обсуждений.

Арх. Феодосий (Алмазов) подробно повествует о том, как в 1917 г. служил в храмах Петрограда, яростно боролся с обновленцами, которые, по его словам, «принизили, обмирщили небесный идеал христианства» [7. 52]. Он беспощадно громит вождей «отщепенцев-живцов» и «обновленцев всех видов» – «новых представителей христианства», которые не только пошли на компромисс с властью большевиков, но и запятнали себя сикофанством (доносы на своих идейных противников «живцы» ставят себе в заслугу); сервизмом (древний лозунг: «Чего изволите?») – стал главной линией поведения обновленческих лидеров); моральной нечистоплотностью. Отношение народа в «красной церкви» было открыто враждебным, даже заключенные отказывались у них исповедоваться. С сарказмом и не без удовлетворения арх. Феодосий пишет, что «христиане давно уже пропели этому "живому" трупу вечную память» [7. 73].

В какой-то степени арх. Феодосий соразмерен неистовому протопопу Аввакуму (хотя, полагаю, кому-то подобное сравнение может показаться слишком смелым в силу того, что это разные по масштабу дарования личности). Ни царь Алексей Михайлович, ни патриарх Никон не страшны протопопу, и того и другого он беспощадно осыпает резкими оскорблениями, насмехается, Никона – «злой вождь», «б... сын» – они «слуги антихристовы». Описание «бед адовых» и борьба с ними с особой эмоциональностью проявляется в челобитных, посланиях и автобиографическом житии Аввакума. Тон их, как правило, резкий и вызывающий, а выражения грубые и зачастую режущие слух.

Так, и арх. Феодосий резко поносит своих политических и религиозных врагов, при этом он позволяет себе саркастические выражения, порой ему не хватает религиозной корректности, сдержанности. Эмоции захлестывают целиком и полностью – так, что уже не остается места любви, вместо нее злоба и ненависть, которые вырываются из-под контроля, сохранять равновесие становится невозможным. Сердце разрывается от гнева и скорби при воспоминании о том, как служил перед продырявленной пулями иконой святителя Николая («Это матросы упражнялись в стрельбе, выявляя свою принадлежность к "святой Руси"» [7.40]), как во время чтения Евангелия с папиросой в зубах комендант требовал «закрыть лавочку». Сам архимандрит сознается, что характер у него горячий и проповеди его были «ужасны, смелы, дерзки». Он использует язвительные выражения, грубые насмешки над противниками: большевиков именует не иначе как «орлами-стервятниками», обличает «безбожный большевизм». Не без гордости вспоминает, что поражений на диспутах он не знал, а речь на одном из – в саду петербургской фабрики – вызвала «громовые рукоплескания», благодарные почитатели ему «целовали руки» [7. 54-55].

Не удивительно, что арх. Феодосий расценивался властью как «злостный священнослужитель». Любое выступление против Живой

Церкви, а тем более власти Советов, воспринималось как «церковная контрреволюция» (с горькой иронией арх. замечает: «Поп – значит агитатор»), что влекло за собой трагические последствия: доносы, вслед за ними аресты, страдания, ссылки. Не миновала участь сия и Алмазова. За проповеди, речи, беседы, привлекавшие многих слушателей, а также обличение живоцерковников последовал арест, положивший начало тернистому пути арх. Феодосия.

В своих воспоминаниях, написанных по «горячим следам»– после побега из ссылки, он признает, что «систематические и хронологические методы переплетаются иногда причудливо»; осознает, что его будут упрекать в том, что записки «с технико-литературной стороны не являются ни систематическим изложением материала, ни хронологическим» [7.28]. На наш взгляд, в воспоминаниях наиболее ярко проявилось личностное начало автора, который предстает как человек с сильной волей, независимый, бескомпромиссный, но со сложным, неумным характером. Стремясь выразить те чувства, которые владеют его душой, он прибегает и к просторечиям («рыльце в пушку»; церковь теснят «не дубьем – а рублем»), и разговорной интонации («чай, думаю...»), и бранной лексике («шкурники»), не раз прерывает собственное повествование. Порывистый, взволнованный, насыщенный едкой иронией стиль повествования объясняется психологическим состоянием автора – воспоминания бередают душу, вызывают неутраченную боль («Ужасно, лучше забыть, забыть...» [7.14]).

По собственному выражению, он 13 лет «гнил в разложившейся России», поэтому озлобленность интонаций, резкость и грубость выражений придают повествованию эмоциональную экспрессивность и психологическую напряженность. Сам автор утверждает, что главным для него являлось при описании «верность действительности», а записки – заслуживающими абсолютного доверия. Себя же арх. Феодосий характеризует как «лицо умеющее видеть, слышать и наблюдать, ко всему

подходить с критической оценкой». Он предупреждает, что «подробности объяснять не следует. Всё описывается ... верно, но из-за умолчаний кое-что может показаться непонятным. Ничего не подделаешь: надо оберегать других» [7.15].

Воспоминания о пребывании на Соловках (Соловецком лагере особого назначения) являются самыми трагическими в книге арх. Феодосия (Алмазова). Ему самому пришлось пройти через ужасы заключения в Кирилловской зоне среди «шпаны», на «мертвом пайке», изнемогать от голода, страдать от грязи и вшей; пережил он и штрафную командировку на Капорке.

Почти одновременно с арх. Феодосием (Алмазовым) воспоминания о Соловецкой каторге оставит бывший генерал-майор Генерального штаба И.М. Зайцев (Зайцев И.М. Соловки. Коммунистическая каторга, или Место пыток и смерти. Из личных страданий, переживаний, наблюдений и впечатлений. В двух частях. С приложением четырех планов. – Шанхай: типография изд-ва «Слово», 1931). Отношение арх. Феодосия к его книге будет неоднозначным. С одной стороны, он признает, что генерал Зайцев описал «соловецкую каторгу с исключительной правдивостью и беспристрастием», с другой – со свойственной ему резкостью, арх. Феодосий критикует «плаксивый тон» книги и видит в этом «стремление разжалобить старую проститутку Европу величиной и глубиной неизмеримых страданий русского народа. Идеалистические побуждения старой проститутке чужды...» [7. 105]. И тем не менее книгу о «страданиях русского народа в Соловках» арх. Феодосий считает, и не без основания, «замечательной, правдивой в высшей степени». Это воспоминания о «мучениках христианской культуры – лучших людях истории» [7. 107].

«Их боль беспросветную сотни лет не избыть...» (Евг. Матвеев). Арх. Феодосий надеется, что «потомству останутся подробные ... записки» и уверен, что «историк всем воспользуется» [7. 15].

Обращение к прошлому неизбежно и обращение это неизбежно приводит к осмыслению важнейших событий собственной и общественной жизни. По-разному одни и те же факты предстают в воспоминаниях, записках, мемуарной литературе. Это вполне естественно, так как взгляд у каждого свой, субъективный, взгляд изнутри – т.е. диегисис. Однако стилистические особенности этих произведений также чрезвычайно важны. По словам А.И. Эртеля, житие Аввакума – «родник живой воды, который всегда будет давать жизнь, живописность и силу оборотам и выражениям и даже мыслям нашей культурной жизни» [8. 881].

Литература

1. Достовский Ф.М. Дневник писателя за 1876 год //Собр. соч. М., 1929. Т. 11.
2. Житие протопопа Аввакума им самим написанное и другие его сочинения. М., 1937.
3. Зеньковский С. Русское старообрядчество: духовные движения XVII века. М., 1995.
4. Ильин В.Н. Иночество и подвиг // Путь. 1925. № 4.
5. Ключевский В.О. Древнерусские жития святых как исторический источник. М., 1988.
6. Макарий (Булгаков), митрополит. История Русской Церкви. М., 1996. Т. 7.
7. Феодосий (Алмазов), архим. Мои воспоминания: (Записки соловецкого узника) / Подг. текста и публ. М. И. Одинцова; примеч. и коммент. И. В. Соловьёва; О-во любителей церковной истории. - М.: Крутицкое Патриаршее Подворье, 1997. - 259 с. - (Материалы для истории Церкви; кн.13).
8. Эртель как руководитель начинающих писателей // Ист. вестник. 1915. № 6.

Liana Markelova

Pskov (Russia)

Study of the Evolution of Public Attitude towards the Mental Disorders

The present study aims to trace the evolution of public attitude towards the mentally challenged by means of the corpus-based analysis of the mental disorders. The raw data comes from the two of the BYU corpora: Global Web-Based English (GloWbE) and Corpus of Historical American English (COHA). To identify the difference in attitudes the collocational profiles of the most frequently used lexical items denoting mental disorders and the mentally challenged people were created. Having analysed them one might conclude that there are certain semantic shifts that occurred due to the modern usage preferences and gradual change in public perception of everything strange, unusual and unique.

Key words: *mentally challenged, corpus-based analysis, semantic shift.*

1. Introduction

No matter how negative in the past, the public attitude towards the mentally challenged has evolved considerably since the 1950s. To trace the change in attitudes towards them the present research looks into the collocational profiles of some mental disorders.

Elaboration on the collocational profiles enables to conclude that there are certain semantic shifts that occurred due to the modern usage preferences and gradual change in people's perception of everything strange, unusual and unique.

2. The data

The list of mental disorders to be analysed is based on the nomenclature of mental disorders suggested in Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM-5 2013] and includes:

- 1.cretinism;
- 2.down's syndrome;
3. drug abuse;
4. panic disorder;
5. pedophilia.

The choice of mental disorders is justified by the fact that they appear to be of various nature and thus enable one to find out if the public attitude depends on the type of the illness.

Two of the BYU corpora were chosen to create the collocational profiles of the above-mentioned mental disorders: GloWbE (Global Web-Based English features the corpus of 1.9 billion words from 1.8 million web pages across 20 English-speaking countries) and COHA (corpus of historic AmE comprising 400 million words from over 100,000 texts dating from the 1810s to the 2000s).

In both, GloWbE and COHA, first-left-frequency adjectival collocates of the disorders were studied to find out the way they evolve either synchronically across cultures or diachronically.

3. Corpus-based analysis of mental disorders

Every mental disorder on the list (see 2. The data) is likely to have its own semantic prosody that is defined by Partington [1998: 68] as “the spreading of connotational colouring beyond single word boundaries”. Semantic prosody is a general connotation of a word's distribution which contributes to the understanding of how the notions, actions or events are perceived by the human beings. The change in semantic prosody often serves as an indication of the change in public attitude.

1. Cretinism

The word *cretin* ‘mentally retarded person’ originated from the Swiss French *crestin* ‘Christian’ [OED], and at first it was used as a clinical term to refer to someone suffering from dwarfism and mental retardation as a result of a congenital thyroid deficiency. Later on, having undergone considerable pejoration, the term started to be used when referring to fools in general [Ayto 2005, 140]. The evidence of this shift can be found in COHA, where the first available citation dates back to the 1870s and portrays a mentally challenged person (1). This citation is then followed by a gap with no records available, new citations reappearing only in the 1940s and already having *cretin* as a cursing (2). The majority of collocates have nothing to do with the medical sphere whatsoever.

(1) In the midst of it, at the door of one of the chalets, quite alone, sat a *hideous cretin*, who *grinned* at Rowland over his goitre when, hardly knowing what he did, he questioned him. (1876)

(2) To hear writers and editors talk, one might assume that the printer is some sort of *extra-inferior cretin* who twists the meanings of the written word and is responsible for every mistake in print. (1947)

2. Down’s syndrome

The disease now commonly known as Down’s syndrome was once called mongolism. However, due to an obvious racial discrimination issue the name was changed to Down’s syndrome in 1965 [NADS 2015].

According to the data acquired from GloWbE people with Down’s syndrome are not scared or frowned upon, but nevertheless they are often targets for jeers and exploitation because of their fragile state, e.g. (3):

(3) It is now clear that the scandal in this case is not the abuse of an *innocent down’s syndrome* girl, but the exploitation of an *innocent down’s syndrome* girl by snake oil salesmen <...>

Although there is not enough substantial evidence in COHA (total number of collocates is 28 with no adjectival collocates whatsoever), nevertheless

judging by the semantic prosody one can perceive that certain improvements are being made, cf. (4), (5) and (6):

(4) There is far more reason for real guilt in keeping alive a *Down 's* or other kind of idiot, out of a false idea of obligation. (1968)

(5) He was destined to travel in a low-class compartment as a child *with Down's* syndrome. (1984)

(6) The adoptive father is a child psychologist who *believes Down's* babies can be greatly helped. (1988)

3. Drug abuse

There are a great number of synonyms one can refer to when talking about people with drug addiction. Out of all those synonyms only two cognitive ones were chosen for the corpus analysis: *drug addict* and *junkie*. *Drug addict* is neutral and does not carry emotional charge, whereas *junkie* is labelled *slang* in OED and belongs to a negative end of the meaning scale. Therefore it might be of interest to compare the collocates of these two synonyms belonging to different register.

Judging by the collocates from GloWbE and COHA drug addicts are usually portrayed as deviant and miserable sociopaths (*psychotic, hopeless, desperate, alleged, homicidal*). The description is emotionally charged and based on a lot of bias. GloWbE also indicates that the image of a drug addict is more dismal in the US than in any other of the available in GloWbE countries, e.g. cf. (7) and (8):

(7) (US) If every *homeless drug addict* in North America magically disappeared today, and our cities were instantly cleansed of their *worthless, dirty plague*, society as a whole would be unquestionably improved overall.

(8) (HK) Mandi, a *reformed drug addict*, former triad member and now youth counsellor, agrees.

Analysing the word *junkie*, which originally denoted a drug-addict or a drug-peddler [OED], one might notice that its meaning has gradually shifted towards denoting someone with obsessive habits, e.g. (9), (10) and (11):

(9) I am a *political junkie* and worked in politics at the provincial level for almost 7 years.

(10) Don't be a *webinar junkie*, who attends every webinar that's advertised.

(11) I am a *pop-culture junkie*, and I listen to rap music every single day. Apart from that, *junkie* is used in everyday life situations and is closer to reality, which proves its *slang* nature, e.g. (12) and (13):

(12) He struggled to place handcuffs on a *local junkie* who was proving reluctant to come along quietly.

(13) Lil Joe could alibi him, but the *wiry junkie* had slipped away.

4. Panic disorder

Apparently panic seems to be an issue that received good coverage both, in GloWbE and in COHA. Taking the immediate collocates into consideration panic is regarded as something akin to wildness (*frantic, hysterical, mad, sheer, violent, wild panic*) and consequently cannot be easily controlled (*reigning panic*). Moreover unlike other mental disorders panic spreads over the mass of people (*American, contagious, European, global, mass, universal, widespread panic*) making them act insanely. There is even such a social phenomenon as *moral panic* (388 citations in GloWbE) which manifests itself in intense public reaction towards anything that might violate social norms, e.g. (14) and (15):

(14) A *moral panic* concerning sexual predators quickly spread.

(15) The best description that covers it all is a kind of *collective moral panic*.

The time period available in COHA can be divided into two sections: the 1820s - 1920s and the 1930s - 2000s. This division can be justified by the increase in the number of citations (from 57 in the 1920s to 77 in the 1930s) which indicates that the panic issue had become incredibly important by the 1930s. Such an increase can be explained by political and war situation in the 1930s, e.g. (16) and (17):

(16) There was a *financial panic* of unprecedented proportions in the great financial districts of New York and London and Paris. (1933)

(17) Then, it must be meant to attack the morale of the populace, and, by spreading *panic* and horror throughout the island of Great Britain, obtain victory. (1939)

The collocates frequently indicate various causes of the panic (*commercial, deadline-induced, economic, financial, media-induced, work-related panic*). Quite often they can be linked directly to the time periods (*financial panic* in the 1930s due to the Great Depression, *quiet panic* as a result of the collapse of the American dream and the middle class problems in the 1970s). It is only natural that in panic people are not capable of clear thinking and therefore such collocates as *mad* and *blind* are listed among the most frequently used words to go with panic.

Semantic prosody, both in GloWbE and in COHA, is mostly bad, occasionally neutral and only in one case – good, e.g. (18):

(18) Emily Hunt, who had shocked the girls and thrown the youth into a *pleasing panic* by appearing at a young people's party the previous winter in low neck.

5. Pedophilia

It is a bone-hard fact that pedophilia is not accepted in the developed countries and is universally recognised as one of the most serious conditions which may lead to committing awful crimes against children. The collocates prove this fact (*convicted, suspected pedophile*) and communicate all the negative attitude towards the pedophiles (*creepy, notorious, predatory, violent pedophile*).

COHA also indicates that in recent years there has been paid more attention to the issue of pedophilia (5 citations during the 2000s against 1 during the the 1990s).

In sum, judging by the citations offered by the corpora pedophilia is a serious issue, but still an unexplored one, that is why such a collocate as *creepy* and *secret* take place, e.g. (19) and (20):

(19) Even when he was trying to be bad ass, he came across as a *creepy pedophile*.

(20) He had turpitudinous morals in his *secret pedophile life* but was quite popular among the parishioners.

4. Conclusions

The corpus-based analysis provides evidence that there are certain shifts in the public attitude towards the mentally challenged.

#	Mental disorder	Semantic prosody
1	cretinism	bad
2	down's syndrome	mostly bad or neutral
3	drug abuse	mostly bad or neutral
4	panic disorder	mostly bad, occasionally neutral
5	pedophilia.	bad

Table 1

The results obtained in COHA (see Table 1) indicate that recently such mental disorders as down's syndrome, drug abuse and panic disorder have acquired neutral semantic prosody. GloWbE, in its turn, shows that this tendency is near-universal and often takes place in the most developed countries such as, for example, the USA, the UK or India.

References

Ayto, John (2005): *Word Origins. The Hidden Histories of English Words from A to Z*. London: A & C Black.

BYU = the Brigham Young University corpora. Accessed December 10, 2015.

<http://corpus.byu.edu>.

DSM-5 = *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (2013): Fifth Edition. Arlington, VA, American Psychiatric Association.

NADS = *National Association for Down Syndrome* (2015): Accessed December 12, 2015. <http://www.nads.org/>.

OED = *Oxford University Press* (2014): Accessed December 25, 2015. <http://www.oed.com>.

Partington, Alan (1998): *Patterns and meanings*. Amsterdam and Philadelphia: Benjamins.

АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

УДК 372.881.1

*С.В. Дудушкина
Москва (Россия)*

Проблема отбора студентами материалов при автономном аудировании

В статье рассматриваются принципы отбора аудио- и видеоматериалов для автономного аудирования.

***Ключевые слова:** принцип автономной деятельности студентов, обучение аудированию, аудитивная способность, принципы отбора материалов для автономного аудирования.*

The article considers principles of the selection of audio- and video- resources for autonomous listening.

***Key words:** principle of students` autonomous activity, listening comprehension teaching, listening comprehension ability, principles of selection of resources for autonomous listening.*

Овладение способностью к смысловому восприятию на слух обеспечивает формирование коммуникативной компетенции и ее составляющих: лингвистической, социокультурной, социолингвистической. На сегодня очевиден факт, что аудитивная способность является неременной основой, базой для овладения ИЯ, становясь при этом условно первичной по сравнению с другими иноязычными способностями. Таким образом, формирование и развитие способности к восприятию на слух и пониманию иноязычной информации

является чрезвычайно значимым в контексте обучения иноязычному общению. В современных условиях обучения эффективность и качество этого процесса рассматриваются с позиций реализации принципа автономной деятельности студента, призванного обеспечить ускорение формирования способности к восприятию на слух и пониманию иноязычной речи.

На сегодняшний день границы автономной учебной деятельности студента расширены безграничными возможностями Интернет-ресурсов. Деятельность обучающегося, называемая «автономным аудированием», включает самостоятельные действия студента по отбору и прослушиванию аутентичных звучащих текстов на иностранном языке (ИЯ) с целью их понимания, интерпретации и использования по собственному усмотрению в процессе иноязычной коммуникации. Выбор тематики, установление продолжительности звучания и степени трудности материала для автономного аудирования, поиск путей преодоления данных трудностей определяются самим обучающимся в зависимости от его личностных, деятельностных и психофизиологических особенностей.

Отбор аудиовизуальных материалов из ресурсов сети Интернет для обучения автономному аудированию характеризуется рядом особенностей по сравнению с общепризнанной процедурой отбора и организации текстов для обучения восприятию на слух и пониманию иноязычной информации. Данная процедура подробно описана в исследовании В.Е. Лапиной. Обобщенно процедура отбора текстов для аудирования укладывается в следующую лаконичную последовательность: определение источников отбора → анализ имеющихся текстов с позиций их соответствия критериям отбора → принятие решения о включении текстов в материал для обучения студентов [1, с. 114]. Применительно к обучению автономному аудированию, в ходе реализации которого действия осуществляет сам субъект обучения – студент, данная процедура в целом

сохраняется, но при этом она приобретает личностно обусловленный характер и проходит в три этапа.

Первый этап включает осознание студентом собственной потребности, мотива и цели слушания и определение им потенциальных источников отбора в ресурсах Интернета. На втором этапе студенту необходимо оценить найденные аудиоресурсы на предмет их соответствия принципам отбора. Третий этап требует от студента принятия решения о прослушивании или об отказе от прослушивания материала.

Принципы отбора текстов могут рассматриваться как основа для автономного аудирования. Анализ работ авторов (Н.В. Барышников 2003; Н.Ф. Воропаева 1981; С.О. Китаева 1989; Н.Н. Мирошникова 2003; Е.В. Мусницкая 1991; С.К. Фоломкина 1985; Т.А. Циммерман 2007; Т.Д. Шевченко 2002 и др.) показал, что в методике признанными принципами и критериями отбора текстов для аудирования и чтения являются принципы аутентичности, профессиональной направленности, коммуникативной ценности (ситуативности, функциональности), информативности, тематической направленности, доступности (эффективности), жанрово-стилевого разнообразия, количественной достаточности.

Анализ принципов, их содержательного наполнения показывает, что все они действенны в условиях, когда функцию отбора текстового материала осуществляет преподаватель или автор учебника / учебного пособия: именно они как обладатели дидактически значимой информации несут ответственность за комплектацию учебного корпуса текстов для обучения аудированию или чтению. В нашем случае ответственность возлагается на студента, он оказывается активным деятелем – автором собственной сайтотеки (где могут находиться источники отбора текстов для автономного аудирования) и текстотеки. Следует в этой связи заметить, что значимость принципов и их функциональная нагрузка в этих условиях не уменьшаются – меняется характер их действия. Студент

должен осознавать, что, отбирая текст для аудирования, он должен руководствоваться следующими регламентациями (принципами):

- текст должен быть оригинальным, созданным для реальных условий, а не для учебной ситуации (текст носителя для носителя) (**принцип аутентичности**);
- текст должен соотноситься с особенностями будущей профессиональной деятельности, и студенту должно быть понятно, где и как информация из текста может быть использована в профессиональной сфере (**принцип профессиональной направленности**);
- текст должен быть интегральной составляющей коммуникативной ситуации со всеми ее компонентами (адресантом, адресатом, условиями общения, интенциями участников и пр.) (**принцип коммуникативной ценности / ситуативности / функциональности**);
- информация, содержащаяся в тексте, должна соотноситься с тематикой / проблематикой, изучаемой на аудиторных занятиях (**принцип информативности / тематической направленности**);
- текст должен быть эффективным для конкретного студента с точки зрения посильности его понимания (**принцип доступности**);
- текст не может быть одной жанровой принадлежности; необходимо предусматривать количественное и качественное (стилевое и жанровое) разнообразие текстов для аудирования (**принцип количественной достаточности и жанрово-стилевого разнообразия**).

Актуализация данных принципов в автономной деятельности студента не может быть строго регламентирована, т.к. данная работа проводится в соответствии с желаниями и интенциями обучающегося. Задача преподавателя во время индивидуальных консультаций или обсуждений в группе ориентировать обучающихся именно на

разнообразные аутентичные материалы так или иначе связанные с будущей профессией. Опыт показывает, что, как правило, при самостоятельном отборе материалов для прослушивания преобладают личные (чаще музыкальные), а не профессиональные интересы. Преподаватель призван тактично изменить или дополнить вектор работы студента, не забывая о том, что деятельность, направленная на понимание любых аутентичных аудио- и видеоматериалов позитивно отражается на развитии аудитивной способности обучающихся и обогащает их аудитивный опыт.

Литература

1. Лапина, В.Е. Методика формирования социолингвистической компетенции на материале аудиотекстов (английский язык, языковой вуз): дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2010.

Педагогизация как основа формирования дидактико-коммуникативной компетентности учителя иностранного языка

Организация устноречевой коммуникации на уроке связана с решением целого комплекса сложнейших задач по формированию коммуникативных умений учащихся в диалогической и монологической речи. Постепенно усложняя композиционные формы, от простого повествования и описания до проблемного рассуждения, учитель решает задачи по развитию иноязычной речи от репродуктивного к репродуктивно-продуктивному и далее – к продуктивно-репродуктивному (творческому) уровню, характеризующимся комбинированием, варьированием, свободным оперированием языковым и речевым материалом.

В чём, на наш взгляд, заключаются главные трудности в решении этих задач? Всю работу по организации и управлению устноречевой коммуникацией на уроке учителю приходится прогнозировать и планировать исходя только из самого учебника. При этом учитель оказывается перед ещё одной значительной трудностью – дополнять учебник, перерабатывать его и добавлять то, чего в нём нет, но что ему чрезвычайно необходимо для обучения коммуникации.

Другая трудность заключается в том, что начинающие учителя не умеют работать с устной темой, организовать пересказ, не умеют беседовать с учащимися о повседневных событиях, а имеющийся в учебнике материал не могут реализовать в той мере, в которой это необходимо для обеспечения устноречевой коммуникации на уроке. В результате учитель, от которого целиком и полностью зависит быть или не

быть учебной коммуникации на уроке, часто оказывается беспомощным и вся его так называемая «организующая» и «направляющая» деятельность сводится к работе с вопросами и ответами на них, что далеко не способствует укреплению мотивационной основы и потребности общаться на изучаемом языке.

Заметим, что в деятельности учителя обнаруживаются как общие, инвариантные моменты, относящиеся ко всем проявлениям учебноречевой коммуникации, так и специфические – для каждого вида работы.

Возьмём мастерство учителя как ценностную категорию, определяющую его профессиональные возможности по организации проведения различных видов работ, скажем, отдельных видов упражнений. Поскольку каждый вид упражнений имеет свою специфику, учитель должен знать и уметь выполнять приёмы действий с речевым материалом, что само по себе не приходит, а требует специальной тренировки.

Не менее значима и проблема умений корректирования речи, не нарушая коммуникации (коммуникативное исправление ошибок) (Симеонова, 2).

Какой же вывод следует из всего сказанного? Очевидно тот, что для реализации всего комплекса указанных выше задач и преодоления данных трудностей учителю нужны специальные умения.

Возникают вопросы, почему студент оказывается не в состоянии достаточно эффективно обеспечить организацию и управление речевой коммуникацией на уроке. Возможно ли, что ничего из этих умений не переносится в школу?

Обратимся к методике как к учебному предмету, призванному обеспечить студента необходимыми знаниями теории обучения иностранному языку и навыками и умениями технологии формирования речевых иноязычных умений учащихся. Практика обучения иностранному языку как педагогической специальности показывает, что методика не может обеспечить переноса всего этого в школу в силу целого ряда

объективных и субъективных причин, важнейшей из которых является противоречие между небольшим объёмом времени, отводимого на методику, и гигантским характером перечисленных задач.

Отсюда следует, что основной центр тяжести, основное бремя формирования специфических (профессиональных) умений учителя ложится на занятия по устной речи в вузе.

Можно ли думать, что занятия устной речью в вузе уже сами по себе гарантируют студенту способность формирования устноречевых умений учащихся в школе? Ведь устная речь в вузе в принципе имеет те же компоненты, что и в школе: разработка темы, обсуждение прочитанного, свободная беседа и прочее. Разница лишь количественная и, разумеется, качественная.

Весьма важно и то, что фактически в учебной речевой деятельности студентов выполняются многокомпонентные упражнения в устной речи, причём разнообразные и всевозможных видов, вплоть до проблемных заданий, использования различных способов коммуникации, создания психологического климата и т. д. И всё это делается на протяжении пяти лет обучения в вузе. Студент выполняет определённое, весьма значительное, количество упражнений на занятиях. Почему же он не может выполнять их в школе? Почему перенос этих умений в школу не осуществляется?

Казалось бы, при сложившихся условиях обучения устной речи на занятиях в вузе должен иметь место стихийный перенос приемов действий в школу. Однако в лучшем случае мы имеем весьма незначительный перенос при громадных затратах труда и времени.

В чём причина? Причин здесь несколько.

- 1) При всём многообразии приёмов, имеющихся в арсенале преподавателя в вузе, всё же не все они представлены в учебном процессе, вероятно потому, что существующие достаточно благоприятные условия обучения, положительная мотивация и пр.,

в какой-то степени ослабляют необходимость в совершенствовании приёмов и применении части из них. Успех в языке достигается и так в силу указанных выше обстоятельств.

- 2) Стихийного переноса нет хотя бы потому, что многие преподаватели пользуются определённым стереотипизированным набором приёмов, считая их достаточно апробированными, и достигают определённых эффектов в обучении устной речи.
- 3) Даже там, где применяются рациональные приёмы, студенты не осознают их и, выполняя их, не отдают себе отчёта в структуре собственных действий, поэтому структура приёмов ими не осмысливается. Достаточно сказать, что выполняя какой-то определённый тип упражнений в течение многих лет, они не могут анализировать свою деятельность и, не осознавая её, не переносят в школу.
- 4) Исключительная несамостоятельность студентов в организации учебно-речевой коммуникации (УРК). Организатором остаётся преподаватель, основное внимание уделяющий количеству выполненных упражнений за счёт интенсивной работы. Сами задания предлагаются в таком виде, что их организационно-структурная часть остаётся заданной. Например, при выполнении заданий домашнего чтения, студент может дать интересные, самостоятельные ответы, но это «prescribedtask». Ответы могут быть творческими, дискуссионными, но дискуссией управляют извне, самим управлять студентам не приходится.

Однако, работа студентов по выполнению упражнений всех видов происходит неосознанно в плане постижения структурных упражнений и приёмов действий. Они не овладевают приёмами организации пересказа, диалога в свободной беседе, ролевой игры. В результате, студент не получает прозрачной картины того, что

делается и что должно делаться в школе в плане организации и управления с устноречевой коммуникацией на уроке.

Занятия устной речью происходят без установки на школу. Лишь немногие преподаватели, и то в последнее время, пытаются создать такую обстановку.

- 5) Сложность предметно-логического содержания устной речи в вузе, большой лексико-грамматический инвентарь и сознание трудностей его применения только укрепляют уверенность у студентов, что вся эта устноречевая деятельность ничего общего не имеет с тем, что наблюдается в школе.

Мысль о тождественности или, по крайней мере, аналогии структурных элементов, организации, приёмов и т. д. у студентов поэтому не возникает.

- 6) Почти полное отсутствие межпредметных связей между методикой, педагогической практикой и занятиями языком в вузе.

В результате данного анализа приходим к общему выводу о том, что в силу перечисленных причин занятия по устной речи оказываются малоэффективными для повышения методического уровня студентов.

Напрашивается предположение, что самым действенным средством обеспечения переноса на школу является педагогизация занятий по устной речи, т. е. обеспечение учебного процесса по обучению устной речи с определённой направленностью на будущую (обучающую) деятельность учителя в школе. В этом, собственно говоря, и заключается основное оправдание педагогизации на занятиях по устной речи.

Высокий уровень владения устной речью предполагает умение говорить просто, варьировать и адаптировать свою речь к школьному уровню, высказать многое малым языковым фондом (Ерёмин, 1995, 24). Одним из наиболее эффективных средств обучения является умение дисциплинировать свою речь, подать сложный материал различными средствами (интралингвальный перевод, по Р. Якобсону).

При всей аргументированности доказательств в пользу педагогизации занятий по устной речи не может не возникнуть вопрос о том, в какой мере на этих занятиях может быть предвосхищено то, что потребуется в школе. Думается, что здесь нужна умеренность, глобальность невозможна. Не потому, что мы «засоряем» устную речь студентов, а потому, что многое просто не может быть предвосхищено на занятиях по устной речи в вузе.

Представим себе, что всё, о чём мы говорим в отношении педагогизации, осуществляется в вузе (студенты руководят коммуникацией, организуют работу по передаче заданного содержания и т. д.).

Тем не менее, само по себе это далеко не всегда гарантирует перенос перечисленных знаний и умений в школу. Причина одна – установка, точнее, отсутствие установки на школу, есть лишь вузовская установка. А поскольку эти сферы разобщены в сознании студента, то в таком случае стихийного переноса не будет.

При хорошем владении языком студенту ещё требуется хороший организационный толчок, переориентировка отдельных заданий на школу, соответствующее руководство во время педагогической практики. Эти предпосылки в готовом виде имеются.

Исходя из нашего понимания профессиональной направленности как средства совершенствования речевых и методических умений (Ерёмин, 1996, 45), мы подразделяем педагогизацию на скрытую (латентную) и открытую. Совершенствование устной речи в том плане, в котором мы это рассматриваем, одновременно и есть латентная педагогизация. Открытая педагогизация связана с формированием специальных учительских умений для организации и управления устноречевой коммуникации на уроке иностранного языка. При этом предположительно можно сказать следующее: латентная педагогизация может иметь место везде. Открытая педагогизация может выразиться в простой переориентировке и дополнительных обучающих действиях.

Подводя итоги нашего изложения основных доказательных положений в пользу педагогизации на занятиях по устной речи в вузе, можно сформулировать три принципиально важных вывода:

- 1) без педагогической направленности, в определённых рамках, мы не можем считать владение устной речью будущими учителями иностранного языка законченным;
- 2) проведение педагогизации не наносит ущерба развитию устной речи, а, наоборот, обуславливает значительно более высокий уровень умений устной речи студентов;
- 3) педагогизация обучения устной речи должна быть направлена как на совершенствование устной речи (латентная педагогизация), так и на профессиональную подготовку будущих учителей иностранного языка.

Ю.В.Еремин, О.А. Арутов
Санкт-Петербург (Россия)

Формирование иноязычной компетентностной парадигмы на основе обучающей системы MOODLE

В данной статье рассматриваются методические возможности обучающей системы Moodle в образовательном процессе и ее роль в формировании общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Ключевые слова: *компетенция, Moodle, компетентность, иностранный язык, формирование, совершенствование, обучающие программы.*

This article discusses the methodological possibilities of learning system Moodle in educational process and its role in the formation of cultural and professional competencies.

Key words: *competence, Moodle, foreign language, formation, improvement, training programs.*

Модернизация высшего профессионального образования и введение нового ФГОС предполагает определенный отказ от старых, традиционных форм обучения и переход на современные модели, технологии и эффективные информационно-коммуникационные обучающие платформы и системы. Эта тенденция непосредственно связано с поиском новых путей оптимизации формирования компетентностной образовательной среды, что в свою очередь должно положительно сказаться на повышении качества иноязычных знаний и речевых коммуникативных навыков и умений. Соответственно, использование интерактивных обучающих средств в опосредованном иноязычной образовательном процессе, должно стать одним из важнейших методических направлений и методологических подходов в плане совершенствования подготовки студентов по иностранному языку в современном вузе.

Среди существующих программных обеспечений и систем для реализации дистанционного обучения особый интерес представляет образовательная система Moodle. В силу своих потенциальных методических возможностей эта система в преподавании иностранного языка позволяет:

- ориентировать обучающихся на сотрудничество, что определенно должно положительно сказываться на качестве иноязычного общения;
- расширить рамки учебной коммуникации;
- создавать и пополнять портфолио каждого обучающегося;
- шире и более гибко использовать адаптивную систему оценивания;
- осуществлять презентацию учебного материала в любом виде (картинка, видео, аудио, текст);
- разрабатывать и применять разнообразные учебно-методические материалы соответственно условиям учебного процесса (рабочие тетради, лекции, практические задания, уроки, тесты и т.п.).

Как показывает практика, перечисленные возможности позволяют обеспечивать высокий уровень интерактивности на занятиях и в самостоятельной деятельности студентов, что поддерживает интерес к изучению иностранного языка, препятствует «истощению» мотивации и обеспечивает развитие коммуникативных и организаторских способностей у студентов и овладение ими навыками и умениями работать в малых группах. Подчеркнем, что возможности групповых занятий в значительной степени определяют эффективность закрепления полученных теоретических знаний на практике.

Сформулированные нами положения отвечают требованиям ФГОС в части освоения программы бакалавриата, где формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций является обязательным.

Интеграция Moodle в образовательный процесс способствует формированию следующих компетенций:

Общекультурные компетенции:

- способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-4);
- способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5);
- способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-6).

Общепрофессиональные компетенции:

- готовность сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1).

Профессиональные компетенции в педагогической и проектной деятельности:

- способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2);
- готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6);
- способность организовать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности (ПК-7);
- способность проектировать образовательные программы (ПК-8);
- способность проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся (ПК-9).

Рассмотрим некоторые возможности Wiki платформы Moodle для выполнения задания «Проект». Задание включает два этапа. На первом этапе, студенты инициируют и создают проекты, в то время как преподаватель выступает в роли консультанта. На втором этапе студенты выступают в роли экспертов и оценивают работы одноклассников на основе критериев, заданных преподавателем. Студенты осуществляют мониторинг работ, сопоставляют их содержание с требованиями, обозначенными в задании. В конце проделанной работы заполняется оценочный лист, в котором представлены результаты и формулируются рекомендации по устранению

недочетов и ошибок, если таковые имеются. По итогам проделанной работы педагог оценивает деятельность учащихся и организует обсуждение принятых решений.

Таким образом, выполнение заданий «Проект» позволяет развить умение работать в коллективе, формирует коммуникативные способности, ответственность за результаты выполняемой деятельности, а также позволяет организовать взаимопомощь членов малой группы по решению конкретных задач.

В качестве обеспечения обратной связи в процессе преподавания можно рекомендовать использование интерактивных рефлексивных методов оценивания. Например, после изучения каждой темы, на основе опроса студентов определяется, насколько они усвоили урок, какие возникли при этом трудности. Кроме того, студенты получают возможность сформулировать свои предложения преподавателю.

Исходя из вышесказанного, мы приходим к выводу о том, что образовательная система Moodle является эффективным средством формирования общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Работа в формате этой системы повышает интерес студентов к обучающему процессу, развивает коммуникативные навыки и умения, аналитические способности, а также формирует ответственное отношение к собственным поступкам и действиям.

Литература

1.Федеральный государственный образовательный стандарт //http://минобрнауки.рф, 2016г.

2.Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. - М.: Издательство ИРПО МО РФ, 2010.

**Обучение дискуссионному общению как средство
повышения качества языковой подготовки студентов
нелингвистических направлений**

В статье дается обоснование эффективности применения технологии дискуссионного общения как условия повышения качества языковой подготовки студентов нелингвистических направлений. Автор анализирует лингвистический и психолого-педагогический потенциал учебной дискуссии для формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих инженеров.

Ключевые слова: *качество языковой подготовки, студенты нелингвистических направлений, интерактивные педагогические технологии, дискуссионное общение, иноязычная коммуникативная компетенция, социально-гуманистические ориентации.*

The article proves the effectiveness of using discussion technology as a means of increasing foreign language proficiency of non-linguistics students. The author analyzes linguistic, pedagogical and psychological potential of group discussion for communicative competence formation of future engineers.

Key words: *foreign language training quality, non-linguistics students, interactive pedagogical technologies, discussion communication, foreign language communicative competence, social and humanistic orientation.*

В настоящее время совершенствование системы иноязычной подготовки студентов-бакалавров технического профиля и создание оптимальных условий повышения ее качества представляются важнейшими задачами, стоящими перед преподавателями иностранных языков. Качество обучения в вузе является ключевой идеей ФГОС ВО, поскольку именно критерий качества подготовки специалистов, в том числе и по иностранному языку, выступает одним из важнейших показателей состояния высшего образования. Повышенные требования к качеству языковой подготовки обусловлены жесткой конкуренцией на рынке труда, расширением производственных и деловых контактов с зарубежными партнерами, а также необходимостью соответствия уровня владения иностранным языком международным стандартам.

Анализ литературы в контексте исследуемого вопроса показывает, что качество образования рассматривается отечественными учеными как многомерный социальный феномен, отражающий различные аспекты образования, такие как содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническую базу, квалификацию кадрового состава, совершенство технологий обучения (Ю.К. Бабанский, В.И. Байденко, В.И. Загвязинский, О.А. Кальней, Е.С. Полат, Н.А. Селезнева, В.В. Сериков, С.Е. Шишов и др.). По мнению В.В.Серикова, уровень качества образования определяется степенью соответствия образовательного процесса и результата ожиданиям общества и личности [4, с.231]. Е.С. Полат отмечает, что под качеством обучения следует понимать такую организацию учебного процесса, взаимодействия преподавателя и студентов, которая соответствовала бы основным принципам используемой концепции обучения, отражающей запросы современного общества и прогнозируемые компетенции, которыми должны обладать выпускники, чтобы быть конкурентоспособными в развивающемся обществе [2, с.15].

Таким образом, под качеством обучения понимается степень соотношения поставленных целей и полученных результатов, их максимально близкое сопряжение. Результативно-целевая основа образовательного процесса рассматривается в контексте построения компетентностной модели выпускника, т.е. совокупности компетенций, которыми должен обладать молодой специалист для успешного решения профессиональных задач и эффективного межличностного общения [3].

Вузовский курс иностранного языка призван обеспечить целостность и качество формирования иноязычной коммуникативной компетенции, высокий уровень которой, согласно ФГОС ВО, позволит отечественным молодым специалистам осуществлять эффективное межличностное и межкультурное взаимодействие с представителями инофонных сообществ, решать необходимые профессиональные задачи, а также изучать зарубежный опыт в профилирующей области науки и техники.

Однако приходится констатировать тот факт, что качество языковой подготовки большинства выпускников технических направлений оставляет желать лучшего. Декларируемые высокие цели иноязычной подготовки будущих инженеров встречаются с достаточно жесткими академическими реалиями, объективно не обеспечивающими их реализацию. Каковы же факторы, вызывающие нарушение баланса в обучении иностранному языку на лингвистических направлениях?

Во-первых, совершенно очевидно, что вузовский курс иностранного языка, ограниченный 288 часами общей трудоемкости, отведенными ФГОС ВО, не может обеспечить овладение иностранным языком на уровне Intermediate, для которого необходимо гораздо большее количество учебного времени.

Во-вторых, значительные трудности для интенсификации иноязычного образования обусловлены неоднородным входным уровнем владения языком и низкой мотивацией к его совершенствованию у студентов-первокурсников. Кроме того, как правило, абитуриенты,

поступающие на неязыковые направления подготовки, имеют уровень сформированности ИКК ниже базового, определенного программой по ИЯ для образовательной школы.

Учитывая эти обстоятельства, повышение качества обученности студентов должно происходить, по нашему мнению, за счет обновления образовательного процесса и внедрения новых технологий обучения с использованием современного методического инструментария.

На наш взгляд, в свете новых потребностей демократического общества, когда стал возможен и ценен плюрализм мнений, учебная дискуссия, являясь одной из интерактивных технологий обучения ИЯ, обладает большим психолого-педагогическим потенциалом для совершенствования иноязычного обучения. Технология дискуссионного общения представляется нам наиболее оптимальной и перспективной в профессиональном обучении, т.к. она основана на целенаправленной и специально организованной групповой деятельности студентов по решению проблемных нравственно-этических, социальных и производственных задач. Обучение ИЯ в диалогическом формате носит безусловный инновационный характер, т.к. такой формат обеспечивает эффективную подачу и интенсификацию восприятия студентами нового учебного материала, его консолидацию за счет многократного повторения в разном контексте, создает условия, моделирующие 'real life situations', повышает мотивацию студентов к изучению иностранного языка.

Актуальность учебной дискуссии является очевидной благодаря тому, что она позволяет создать комфортное коммуникативное пространство для выработки концептуального мышления, формирования ценностных ориентаций и диалогической культуры студентов. Она высокоэффективна для закрепления сведений и творческого осмысления изученного языкового материала.

Отличительной особенностью учебной дискуссии является ее универсальный характер, т.к. она присутствует во всех формах

интерактивного взаимодействия, таких как мозговой штурм, ситуационный анализ, ролевые и деловые игры, синектика (модель решения проблемы на основе метафорического мышления), проектная деятельность и др. Таким образом, будучи самостоятельной интерактивной технологией принятия решения в ситуации полемического взаимодействия, а также выступая неотъемлемым компонентом других педагогических технологий, дискуссия представляет собой квинтэссенцию всех видов диалогического общения и является действенным средством оптимизации обучения устной речи.

Следует отметить тот факт, что ограниченное количество аудиторных занятий не позволяет включать в языковую подготовку студентов лингвистических направлений учебные курсы лингвострановедческого характера. Заполнить такой пробел позволяет процесс обучения диалогическому общению, т.к. он позволяет гармонично интегрировать в учебный процесс культурологически релевантный учебный материал при обучении порождению различных форм диалогической речи (диалога-расспроса, диалога этикетного характера, интервью, «круглого стола», дебатов и т.д.). Эффективность диалогического общения предполагает знание студентами особенностей вербального и невербального коммуникативного поведения представителей разных культур, приобретение стратегий позитивности, эмпатии и толерантного речевого поведения, развитие многих коммуникативных черт характера, воспитание уважения и интереса к иностранной культуре. Данные характеристики составляют основу для формирования межкультурной компетенции, которая приобретает особое значение при иноязычном обучении студентов инженерного профиля, т.к. она вносит неоценимый культурологический вклад в формирование будущих специалистов, способных осуществлять эффективное межкультурное общение в профессиональном контексте, но на основе сохранения собственной культурной идентичности.

Следует подчеркнуть особое положительное влияние технологии дискуссионного общения на становление социально-гуманистических ориентаций студенческой молодежи. Осознание студентами диалога как ценности ведет к качественному сдвигу личности в сторону приращения знаний о мире и культуре общения. У студентов формируется готовность к сотрудничеству в диалоге, вырабатывается позитивное отношение к сокурсникам, создается положительный эмоциональный микроклимат в студенческом коллективе, развивается творческое воображение, критическое мышление, совершенствуются умения решения проблем, вырабатываются навыки социального взаимодействия [1].

Вышеуказанные характеристики позволяют нам констатировать, что организация обучения ИЯ в форме дискуссионного общения способствует повышению качества иноязычного обучения и может считаться одним из ключевых обучающих, мотивирующих и речемышлительных видов деятельности в системе языковой подготовки на лингвистических направлениях, поскольку универсальный характер учебной дискуссии определяет ее большой лингводидактический и психолого-педагогический потенциал для формирования всех компонентов ИКК студентов и отвечает вызовам современного демократического общества, где выпускникам придется осуществлять свою профессиональную деятельность и выполнять различные социальные роли.

Литература:

1. Клец Т.Е. Потенциал учебной дискуссии на иностранном языке для профессионально-личностного становления будущего специалиста // Научные проблемы гуманитарных исследований: научно-теоретический журнал. – Выпуск 2. – Пятигорск, 2011. – С. 146-154.
2. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 368 с.

3. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
4. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Сериков; под ред. В.А. Сластёнина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

Применение теории множественного интеллекта Г. Гарднера в разработке современных УМК по английскому языку

Теория множественности интеллекта Г. Гарднера получила широкое признание во всем мире, поскольку её главной идеей является учет индивидуальных познавательных способностей каждого обучающегося, что соответствует современной тенденции индивидуализации обучения и способствует разностороннему развитию личности обучающихся. На основе данной теории разработаны курсы по различным видам деятельности, учебные пособия по школьным дисциплинам, программы обучения в частных школах в России и за рубежом, особенно часто теория применяется в обучении дошкольников и младших школьников. В данной статье мы рассмотрим существующие учебные пособия по английскому языку, разработанные на основе теории множественного интеллекта.

Ключевые слова: индивидуализация, теория множественного интеллекта, обучение иностранному языку.

The H. Gardner's theory of multiple intelligence has been widely recognized worldwide as its main idea is the consideration of individual cognitive abilities of each student that meets the modern trend of individualization of learning and contributes to the comprehensive development of students' personality. On the basis of this theory scholars develop courses on different types of activities, tutorials on school subjects, and curricula in private schools in Russia and abroad. The theory will especially be applied in teaching preschool and primary school children. In this article we will look at the existing textbooks on the English language developed on the basis of the theory of multiple intelligences.
Keywords: individualization, the theory of multiple intelligence, foreign language teaching.

Теория множественности интеллекта Г. Гарднера была впервые опубликована в 1983 году и получила широкое признание во всем мире, в ней автор предлагает пересмотреть традиционный взгляд на интеллект, как

на способность к логическим размышлениям, и выдвигает и доказывает гипотезу о том, что человеческий разум многогранен и включает в себя несколько видов интеллекта: **вербально-лингвистический, логико-математический, визуально-пространственный, физико-кинестетический, музыкально-ритмический, межличностный или коммуникативный, внутриличностный, натуралистический интеллект [1, 2, 3].**

Успех данной теории выражается в обширном резонансе как в научной среде, так и среди всех, кто интересуется образованием: последователями Гарднера выделяются еще некоторое количество типов интеллекта, до сих пор в различных психологических журналах развлекательного характера и в интернете появляется множество статей и упоминаний о теории. На основе данной теории разрабатываются курсы по различным видам деятельности, учебные пособия по школьным дисциплинам, программы обучения в частных школах в России и за рубежом, особенно часто теория применяется в обучении дошкольников и младших школьников. В данной статье мы рассмотрим существующие учебные пособия по английскому языку, разработанные на основе теории множественного интеллекта.

В общедоступных источниках нам удалось найти упоминания всего о трех УМК. Данные комплекты предназначены для разных ступеней обучения. Проследим, как концептуальные основы теории множественности интеллекта реализуются в данных учебниках для разных возрастов.

1) Курс для изучения английского языка «**New Yippee!**», автор **Н. Q. Mitchell**, разработан для учеников дошкольного возраста. Как заявлено в аннотации, теория множественности интеллекта, лежащая в его основе, реализуется через использование различных материалов, таких как песни, игры, обучение с помощью историй, ролевые игры. Мультисенсорный подход прослеживается также через порядок доминирующих видов речевой

деятельности: дети сначала слушают и разговаривают, а уже позже учатся писать и читать.

Данный курс имеет три уровня - Red Book, Green Book и Blue Book. На каждом уровне курса развиваются следующие речевые навыки:

- Red Book: главный акцент делается на прослушивание и говорение;
- Green Book: ученики уже начинают распознавать буквы;
- Blue Book: добавляется изучения алфавита и обучения письму.

Учебно-методический комплект «New Yippee!» состоит из следующих компонентов: книга для ученика, так называемая «забавная» книга (где содержатся упражнения для закрепления усвоенного материала), CD для ученика, книга для учителя, CD для занятий, буклет, игрушка, материалы для интерактивной доски (Student 'Book, Fun Book, Interactive Student's CD, Teacher's Book, Class Audio CD, Yippee Flashcards Booklet, игрушка Jingle the Puppet, Interactive Whiteboard Material). Основой курса является учебник, который делится на разделы - units (например, «My body», «The picnic», «The pet shop», «At the beach», «Let's play»), они в свою очередь состоят из уроков (lessons). Через каждые два раздела учеников ожидает секция на повторение, которая суммирует полученные знания и предлагает ученикам игру или дополнительные упражнения.

Приведем пример упражнения из Green book:

Картинка с изображением детей и игрушек, ниже задания:

1. Play a game.
2. Look and match. Then, colour.

Point, ask, and answer,

SA: What's this?

SB: It's a ball.

3. Play games.

Описание задания из книги для учителя:

Aims

To identify toys.

To introduce oneself.

Vocabulary

Hello, bye

Yes/ No

It's a ball/ teddy bear/doll/ rabbit

Materials

a whistle

BEFORE the activity

1) Play a game “Missing pictures”

INTERPERSONAL/ VERBAL – LINGUISTIC/ VISUAL – SPATIAL
INTELLIGENCE

- Stick the toy flashcards (ball, teddy bear, doll and rabbit) on the board.
- Choose a S to come up to the board.
- Ask the rest of the Ss to look at the pictures carefully for a few seconds and tell them to close their eyes.
- The S at the board has to remove one of the pictures.
- After he/ she does so, the rest of the Ss open their eyes and try to guess which picture is missing by saying the toy depicted on the missing card.
- Repeat the procedure with different Ss for as long as time permits.
- Another variation of the game is for the S at the board to change the order of the flashcards. The rest of the class has to try to remember how the order has changed.

DURING the activity

2) Look and match. Then, colour. Point, ask and answer.

VISUAL – SPATIAL/ BODILY – KINESTHETIC/ VERBAL – LINGUISTIC
INTELLIGENCE

- Hand out photocopies of the extra activity for Unit 1 Lesson 1 (TB p. 10) to Ss.
- Draw Ss' attention to the pictures of the children and ask them if they can identify the toys they're holding (a ball, a teddy bear, a doll and a rabbit).

- Tell Ss that they have to look at the shadowed parts in the children's hands and match them to the correct toys.
- Once Ss have finished, tell them to colour in the toys.
- Divide Ss into pairs and have them take turns asking and answering questions about the shadowed parts in each picture, e. g. SA: *What's this?*
SB: *It's a ball.*
- Invite a pair of Ss to present the exchange in front of the whole class.

AFTER the activity

3) Play games ...

В книге для учителя к каждому из упражнений определены цели, используемая лексика и необходимые материалы. В представленном упражнении целью является научить распознавать игрушки и представлять кого – либо, употребляемая лексика: привет/ пока, да/ нет, это мяч/ медвежонок/ кукла/ кролик; в качестве реквизита нам понадобится свисток. Упражнение делится на три этапа: подготовительный (BEFORE), выполнение задания (DURING), после выполнения (AFTER), каждый из которых задействует определенные типы интеллекта. Подготовительный этап – игра «Недостающие картинки», она активизирует внутриличностный, вербально – лингвистический и визуально – пространственный типы интеллекта. Суть игры состоит в следующем: на доске в определенном порядке висят картинки с изображением игрушек (мяч, медвежонок, кукла и кролик); дети должны внимательно посмотреть на доску и по команде учителя закрыть глаза, в это время один из учеников (водящий) удаляет одну из картинок; затем остальные открывают глаза и пытаются угадать недостающую картинку, называя игрушку, изображенную на ней; далее процедура повторяется. В качестве еще одного варианта, водящий может изменять порядок карточек на доске, а остальные должны будут вспомнить и сказать, как порядок изменился.

Второй этап, непосредственно выполнение упражнения, задействует визуально – пространственный, телесно – кинестетический и вербально – лингвистический интеллект.

Учитель раздает копии рисунка из учебника, где обучающиеся сначала сопоставляют детей, изображенных на картинке и принадлежащие им игрушки, а затем раскрашивают рисунки. Далее ученики работают в парах, они должны по образцу задать и ответить на вопросы к каждой картинке (SA: *What's this?* SB: *It's a ball.*), в конце одна из пар выходит к доске и представляет диалог перед всем классом. В третьем, заключительном этапе (AFTER), ученикам предлагается еще несколько игр.

Внимательно изучив компоненты и содержание данного УМК [4], можно выделить следующие его положительные стороны:

- разнообразие компонентов УМК и их содержания: интерактивные игры, большое количество дополнительных заданий, наглядного материала к каждой теме;
- использование межпредметных связей: в конце учебника можно найти секции с задачами этого типа;
- очередность развития речевых навыков, дети изучают и знакомятся с языком так же, как и носители;
- не смотря на то, что, на наш взгляд, и сами упражнения в учебнике, и их формулировка мало чем отличаются от многих других учебных пособий, в книге для учителя мы можем видеть подробное описание выполнения всех упражнений, которые маркированы типом/типами интеллекта, задействованными при их выполнении. В пособии присутствуют упражнения на все виды интеллекта.

2) Курс для изучения английского языка «**Flash on English**», авторы **L. Prodromou, P. Prodromou, A. Cowan (Рис. 2)**. Данное пособие для изучения английского языка предназначено для старших подростков 13-18 лет, курс состоит из четырёх уровней, от элементарного до высокого среднего: A1, A2, B1, B2. В аннотации указано, что пособие учитывает

разнообразии когнитивных стратегий обучаемых в соответствии с принципами теории множественного интеллекта Говарда Гарднера и его практического применения в области преподавания иностранных языков.

Каждый УМК состоит из учебника, рабочей тетради, книги для учителя и диска (Flip Book). Учебник делится на разделы по темам, названия которых необычны и актуальны для возрастной категории, на которую пособие ориентировано («Love, love, love...», «What's in Fashion?», «The Secrets of Success», «Back to Future», «Dreams Can Come True...»). В разделах представлены лексика и грамматика, которые активно прорабатываются в системе взаимосвязанных языковых, условно-речевых и коммуникативных упражнений. В конце учебника находится позволяющий активизировать самостоятельную работу старших подростков справочный раздел, посвященный лексике, грамматике, фразовым глаголам, неправильным глаголам, различным жанрам письма [5].

Рассмотрим примеры упражнений:

1) **Make three questions and answers from these prompts.**

1. France/ Italy/ Rome

Are you from France? No, I'm not.

Are you from Italy? Yes, I am.

Where are you from in Italy? I'm from Rome.

2. Spain/ France/ Marseilles

3. Switzerland/ Germany/ Berlin

4. Mexico/ Argentina/ Buenos Aires

5. England/ Scotland/ Glasgow

6. Greece/ Russia/ Moscow

7. Holland/ Belgium/ Brussels

2) **Fill in the information about you, then ask and answer with a partner.**

	you	partner
--	------------	----------------

Have you got	a mobile?		
	a CD player?		
	a bike?		
	a radio?		
	a watch?		
	a camera?		
	a laptop?		

Приведенные упражнения взяты из учебника для элементарного уровня. В упражнении номер 1 обучающимся предлагается составить три вопроса и три ответа по образцу, используя приведенные ниже подсказки. В качестве опор мы видим названия стран и города, которые должны быть использованы в вопросах и ответах (France/ Italy/ Rome), в образце приведены два общих вопроса и один специальный, а также краткие ответы на них (*Are you from France? No, I'm not*).

Упражнение номер два также предполагает работу в парах. Результаты диалога между партнёрами следует занести в таблицу, состоящую из трех колонок. С помощью первой колонки моделируется вопрос (Have you got a mobile?), краткий ответ на который заносится в оставшиеся две (Yes, I have. No, I haven't.).

Анализируя слабые и сильные стороны данного курса, мы можем, как и в случае с пособием «New Yippee!», отметить типичные для других УМК упражнения и формулировку заданий, довольно поверхностный подход со стороны применения интересующей нас теории множественного интеллекта. К положительным моментам следует отнести:

- разнообразие подобранного языкового материала и насыщенность пособия упражнениями, дополнительными заданиями к каждой теме;
- занимательные и актуальные для подростков темы;
- использование межпредметных связей.

3) **“Multiple Intelligence in EFL”, авторы Н. Puchta, М. Rinvolucrì.**

Данное учебное пособие представляет собой книгу для учителя и содержит упражнения, предназначенные для взрослых учащихся и учащихся средней ступени. Во введении книги авторы дают читателю общее представление о теории множественности интеллекта Г. Гарднера, приводят описание основных типов интеллекта. Пособие состоит из пяти глав: 1) Общие упражнения с учетом множественного интеллекта (General MI Exercises); 2) Обучение с помощью учебника (Teaching from your coursebook); 3) Посмотрим вокруг (Looking out); 4) Заглянем в себя (Looking in); 5) Учимся учиться (Self-management). В каждой из глав содержатся упражнения, которые учитель может использовать на занятиях в классе. Упражнения удобно структурированы, каждое из них расположено на отдельном листе, имеет порядковый номер, снабжено отметкой о задействованных типах интеллекта, имеет свое название, отражающее суть выполняемых далее действий. Перед каждым упражнением находится краткая аннотация, состоящая из следующих разделов: лингвистический фокус (language focus), задействованные типы интеллекта (proposed MI focus), уровень (level), время (time), подготовка (preparation). После описания задания представлены некоторые замечания по проведению упражнений, а также возможные вариации в их использовании.

Приведем:

27. Speed up!

Language focus Internalisation of part of a coursebook reading passage.

Proposed MI focus Kinaesthetic and linguistic

Level Beginner to advanced

Time 5-10minutes

Preparation Get a chocolate bar.

N. B. This exercise is ideal if you are suddenly asked to take another teacher's class.

in class

1. Choose a course book passage two units ahead. Tell the students that the person who manages to copy the most words in this passage correctly in 120 seconds will win the chocolate bar.
2. With their pens at the ready give them:
Ready, steady, GO!
3. At the end of 120 seconds, ask the students to mark each other's work, and then to count the number of correct words. Award the chocolate bar to the person with the highest score.

Note

After this brief activity, students will be well on the way to becoming acquainted with some of the language content of the unit two ahead.

Упражнение под номером 27 подходит для обучающихся с уровнем владения языком «Beginner» и задействует вербально – лингвистический и кинестетический типы интеллекта. Прежде чем прочитать условия выполнения, мы видим информацию о том, что лингвистической целью данного упражнения является интернализация отрывка для чтения из учебника, оно соответствует лингвистическому и кинестетическому типу интеллекта, предназначено для обучающихся от начального до продвинутого уровня, займёт 5-10 минут, требует приготовить заранее плитку шоколада и является идеальным, если вас внезапно попросили провести занятие в классе другого учителя, его название – «Поторопись!» Суть задания состоит в следующем: учитель выбирает в учебнике текст, расположенный двумя уроками вперед, и объявляет ученикам, что тот, кто правильно скопирует из текста наибольшее количество слов за 120 секунд, получит шоколад. Затем он дает команду: «На старт! Внимание! Марш!». Через 2 минуты учитель просит учащихся проверить работу друг друга, правильность и количество слов. В конце автор дает пометку, что после

этого задания обучающиеся будут положительно настроены на изучение темы, которая у них будет через два урока.

Если мы хотим сделать акцент на логико-математический тип интеллекта на занятии для студентов с продвинутым уровнем владения языком, то нам поможет упражнение номер 11.

11. Contradiction

Language focus The apparent meaning versus implicit meanings

Proposed MI focus Logical - mathematical

Level Advanced

Time 20 – 30 minutes

Preparation None

in class

1. Write this sentence on the board:

There are no adjectives in this short sentence.

Wait for the class to react. The word “short” is an adjective, so clearly the sentence contradicts itself, as does this one:

There aren't any negatives on this line.

2. Ask the students to use a piece of paper turned sideways, to landscape, and draw three wide columns on it. They head the first column CONTRADICTORY and the second column I'M NOT SURE and the third column COHERENT.

Ask them to take down the sentences you dictate, putting them in the column they believe to be the appropriate one.

- This sentence ends with a noun. (!)
- This sentence is in my handwriting. (!)
- And don't start sentences with a conjunction.
- Never use a long word where a diminutive one will do.
- My handwriting is beautifully legible. (!)
- If any verbs is improper at the end of sentence, a linking verb is.
- Don't you never go using double negatives, now, will you?

- This dictation will stop at the end of this sentence. (!)
- Unqualified superlatives are the most of all.
- Avoid putting statements in the negative form.

(The sentences marked with (!) are, or may be, true. The last sentence is hard to categorise: “avoid” has a negative meaning, but the sentence is not grammatically negative.)

3. Ask the students to work in threes, and compare their categorization of the sentences.

Данное задание называется «Противоречие», в фокусе активного лингвистического материала находится ясное значение в сравнении с неявным смыслом, из аннотации мы видим, что оно займет 20 – 30 минут и не требует приготовлений. Учитель пишет на доске предложение: *There are no adjectives in this short sentence.* Слово «short» - это прилагательное, что противоречит смыслу самого предложения. Также и с этим предложением: *There aren't any negatives on this line.* В задании представлено около десяти правильных и неправильных предложений. Далее учитель просит учащихся нарисовать на листе бумаги таблицу, состоящую из трех граф: «противоречие», «я не уверен», «правильно», и во время диктовки (или после записи на доске) распределить фразы в таблице. В завершении студенты проверяют правильность выполненного задания в группах по три человека.

Учебно-методическое пособие «Множественный интеллект в обучении английскому языку как иностранному» Герберта Пухты и Марио Ринволюкри удобно в использовании и насыщено разнообразными по целям и содержанию заданиями, которые помогут разнообразить урок. Также, плюсами для нас являются:

- структуризация упражнений в пособии, исходя из их принадлежности к тем или иным типам интеллекта;
- таблица в конце учебника, с помощью которой можно выбрать из предложенных упражнений те, которые соответствуют уровню знаний

обучающихся и их типам интеллекта, с помощью которой можно корректировать процесс обучения каждого из учеников, например, облегчить задачу для обучающегося, выбрав упражнение, которое соответствует его типу интеллекта и уровню владения языком [6];

- краткие аннотации перед каждым упражнением.

На наш взгляд, поскольку, основной прагматической целью практического занятия по иностранному языку является развитие продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности, в аннотацию можно было бы добавить еще один пункт – соответствие видам речевой деятельности, наиболее задействованным при выполнении тех или иных заданий.

Как мы видим из данных примеров, в настоящее время идет тенденция не просто научить, а увлечь ребенка изучением иностранного языка, создавая при этом для него максимум познавательных возможностей, которые позволяют не только облегчить ему задачу путем выбора наиболее доступного способа усвоения материала, но и тренировать и улучшать остальные типы интеллекта, тем самым повышая общий интеллектуальный уровень и образовательный потенциал обучающегося.

Из всех приведенных в статье пособий, наибольший интерес для нас представляет пособие Герберта Пухты и Марио Ринволюкри, поскольку принципы теории множественного интеллекта являются здесь основополагающими. С этой точки зрения пособие является универсальным, так как содержит именно приемы, разработанные на основе конкретных типов интеллекта, а содержание можно использовать любое. В зависимости от «наполнения», упражнения можно применять практически на любой ступени обучения, для любой темы, и на любом этапе развития видов речевой деятельности, не упуская при этом из виду индивидуальные особенности обучающихся, опираясь на указанные типы интеллекта. То есть один и тот же материал, например, разным обучающимся можно предложить в разной форме, что и является учетом

индивидуальных особенностей личности. Помимо того, структура и содержание книги позволяет нам увидеть в ней учебник по работе с типами интеллекта для учителя. С помощью этого пособия можно учиться, с одной стороны, определять ведущие типы интеллекта для упражнений и, с другой стороны, имея «форму» в виде готовых упражнений, наполнять её лингвистическим материалом из привычных и доступных учителю учебников. Что касается двух других пособий, то в них указание на использование теории Гарднера является необязательным дополнением. Если задуматься, то тоже самое можно сказать применительно к любым другим УМК. Из любого учебника можно взять упражнения, определить активный тип интеллекта и использовать на занятиях. Сказанное выше является ещё одним аргументом в пользу того, что применению теории множественного интеллекта в области методики обучения иностранным языкам уделяется мало внимания, возможно потому, что эта тема не достаточно изучена.

На наш взгляд, теория множественности интеллекта Г. Гарднера обладает большим потенциалом для обучения и является актуальной в настоящее время, поскольку её главной идеей является учет индивидуальных познавательных способностей и создание разнообразных познавательных возможностей для каждого обучающегося, что соответствует современной тенденции индивидуализации обучения и способствует разностороннему развитию личности обучающихся.

Литература

1. Ковалева, А. С. Индивидуализация процесса обучения иностранному языку в неязыковых вузах/ Язык и культура в билингвальном образовательном пространстве: Сборник материалов первой

международной научно-практической конференции. Псков, издательство «Логос», 2015. - 284с., С. 215 - 227.

2. Gardner, H. Multiple Intelligence: The Theory in practice. - New York: Basic Books, 1993.
3. Gardner, H. Are there additional Intelligences? The case for the Naturalist Intelligence. - Cambridge, M. A.: President and Fellows of Howard College, 1995.
4. Mitchell, H. Q., курс для изучения английского языка «New Yippee! », 2012.
5. Prodromou L., Prodromou P., Cowan A., курс для изучения английского языка “Flash on English”, 2011.
6. Puchta H. Rinvolucris M. Multiple Intelligence in EFL. – Helbing Languages, 2005.

Из опыта использования материалов регионального содержания при обучении иностранному языку

В статье речь идет о воспитательном потенциале иностранного языка как межпредметной учебной дисциплины, который можно расширить путем использования материалов регионального содержания. Приводится описание учебного пособия «Город, где я учусь», целью которого является формирование у студентов коммуникативной лингвокультурной компетенции. В пособии представлен языковой материал регионального содержания, способствующий организации общения студентов в рамках диалога культур.

Ключевые слова: *воспитательный потенциал, материалы регионального содержания, диалог культур, проект, презентация.*

The article deals with the educational impact of foreign language as a cross-curriculum discipline, which can be expanded using local (regional) subject matter. The manual “The City Where I Study” is described, its aim being to form communicative linguocultural competence, and the manual under consideration presents the necessary language material of local subject matter that helps promote communication of students in the framework of cross-cultural communication.

Key words: *educational impact, local (regional) subject matter, dialogue of cultures, project, presentation.*

Еще в 18 веке лингвисты начали изучать язык и культуру как взаимосвязанные элементы социальной жизни. Но целенаправленно этой проблемой стали заниматься только в конце прошлого века. За последнее

время появилось много значительных с практической точки зрения исследований, что свидетельствует об интересе и стремлении лингвистов изучить языковые явления в более широком культурологическом контексте. В связи с этим изменился взгляд на преподавание иностранного языка с учетом большего внимания на межкультурную коммуникацию. В настоящее время в сфере высшего образования иностранный язык воспринимается как средство повседневного общения с носителями другой культуры. В связи с этим обучение иностранному языку как средству коммуникации между представителями разных культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Важнейшими сферами межкультурной коммуникации считаются, как правило, обычаи и традиции, повседневное общение, культура. В настоящее время к ним относятся также образование, наука, туризм.

В соответствии с ФГОС одной из важных задач дисциплины «иностраный язык» является формирование у студентов готовности к диалогу культур. Но, чтобы этот диалог состоялся, студенты должны не только познакомиться с культурой народа изучаемого языка, но и знать свою собственную культуру. К сожалению, за последние годы духовно-нравственный потенциал молодых людей значительно снизился, о чем свидетельствуют многочисленные опросы, проводимые среди молодежи. Многие не знают историю своей страны, своего города, своей малой Родины. Время диктует необходимость развития духовного и культурного уровня будущих выпускников университета. Среди прочего этому может способствовать и изучение иностранного языка, на что обращает внимание И.Л. Бим, выделяя проблему патриотического воспитания средствами иностранного языка: «...необходимо усилить роль обучения иностранному языку в патриотическом воспитании, использовать весь воспитательный потенциал иностранного языка как межпредметной учебной дисциплины, способствующей приобщению

учащихся к мировой культуре и, тем самым, к лучшему осознанию своей собственной культуры» [1, с. 243].

Воспитательный потенциал дисциплины «иностранный язык» можно в значительной степени расширить путем использования материалов регионального содержания. Региональный контекст занятия привносит в аудиторию часть реальной жизни, конкретные реальные ситуации, которые могут быть использованы для беседы с зарубежными гостями о своем городе, крае, селе, провести экскурсию на иностранном языке и т.п. Явления другой культуры, изучаемой студентами при обучении иностранному языку, будут осознаваться ими легче и быстрее, если обратиться к родным культурным явлениям.

Руководствуясь всем выше сказанным, мы разработали учебное пособие, которое назвали «Город, где я учусь». Данное пособие является попыткой создания учебных материалов на немецком языке для студентов неязыковых специальностей, где представлен языковой материал регионального содержания, способствующий организации общения студентов в рамках диалога культур и стимулирующий их к проведению бесед.

Целью данного пособия является формирование у студентов коммуникативной лингвокультурной компетенции. Не вызывает сомнения, что постижение особенностей чужой культуры предполагает в первую очередь знание своей собственной культуры. Этим обусловлен выбор темы пособия.

Основные тексты подобраны по тематическому принципу «Саратов» и содержат актуальную и значимую для студентов информацию об истории создания города, его современном состоянии, музеях и театрах Саратова. Например:

- 1. Die Festung Saratow**
- 2. Die Bevölkerung der alten Stadt**
- 3. Die Entwicklung der Stadt**
- 4. Ein multifunktionelles Zentrum**

К каждому тексту даются задания, предусматривающие поиск ответов на вопросы по тексту, высказывание собственного мнения, пересказ текста, составление сообщений по теме и др. Например:

- *Lesen Sie den Text. Wie wuchs die Einwohnerzahl und aus welchen Schichten bestand die Bevölkerung des alten Saratow?*
- *Ende des 19. Jh. wurde Saratow zum großen Produktions-, Handels- und Kulturzentrum der Region. Warum?*
- *Was fällt Ihnen zum Wort „Museum für Heimatkunde“ ein?*

Работа над языком переплетается с формами работы над содержательной стороной изучаемых страноведческих тем. Предлагаются задания, которые способствуют формированию таких умений и навыков, как описание, объяснение, выводы, сравнение, анализ и оценка представленных фактов.

Материалы регионального содержания используются при обучении письменной речи. Например, предлагаются такие задания:

1. *Schreiben Sie eine Werbeanzeige für Saratow.*
2. *Wählen Sie in Gruppen jeweils ein Museum aus und erarbeiten Sie eine kurze Besucherinfo.*

Задания носят коммуникативный характер и способствуют формированию языковой компетенции, ориентированной на изучаемый предмет, координируют и углубляют умения и навыки, приобретаемые, с одной стороны, при обучении немецкому языку, с другой стороны, при изучении страноведческого материала. Все это способствует развитию более мобильной личности, обладающей большей мыслительной универсальностью, что соответствует модели двухуровневого образования. Кроме того, делается попытка перехода от традиционной модели передачи знаний от преподавателя к студенту к модели самостоятельного поиска и отбора знаний. В пособии предлагаются такие задания, в которых студент должен сам найти ту или иную информацию, используя Интернет,

справочники, учебники и свои собственные знания. Такая работа связана с проектной деятельностью студентов. При использовании проектной технологии обучения иностранный язык в новой образовательной парадигме становится процессом самостоятельного автономного овладения системой учебной познавательной деятельности. Проектное задание непосредственно связывает овладение определенным предметным знанием с реальным использованием этого знания. Комплексный интегративный характер проектной работы позволяет студенту выстраивать единую картину мира, собирая для этого ранее полученные знания и навыки и приобретая новые. При этом ориентация на создание проекта как личностного образовательного продукта делает процесс овладения предметным знанием лично значимым, лично-мотивированным. Вот некоторые темы проектов:

1. Die „Hauptstraße Russlands“:

Saratow liegt an dem großen russischen Fluss Wolga. Recherchieren Sie im Internet und finden Sie Informationen über diese „Hauptstraße Russlands“. Es gibt bestimmt viel Interessantes zu berichten. Gestalten Sie eine Präsentation oder ein Poster. Es wäre höchst interessant.

2. Besuch eines Museums:

Besuchen Sie Borissow–Mussatow-Museum, Kusnezow-Museum oder Juri Gagarin-Volksmuseum und bereiten Sie eine kurze Mitteilung über das Museum, die Museumssammlung oder über ein Ausstellungsstück vor.

3. Namen der Straßen

Viele Straßen der Stadt Saratow tragen die Namen der berühmten Menschen. Finden Sie solche Straßen und gestalten Sie eine Präsentation oder ein Poster mit den Angaben zu diesen Personen.

Учитывая, что в группах имеется довольно много студентов, приехавших на учебу в университет из Саратовской области и из других населенных пунктов, мы говорим о том, что было бы интересно услышать

информацию о тех местах, откуда приехали студенты, и, если возможно, сопроводить свой рассказ фотографиями, рисунками и т.п. Презентация проекта может быть постерной или компьютерной. Как правило, презентация подобных проектов бывает очень интересной и разнообразной, сопровождается богатой наглядностью. По этим материалам была проведена конференция на тему «Моя малая Родина», в которой приняли участие не только студенты нашего университета, но и других вузов Саратова.

Учебное пособие снабжено большим количеством фотографий, которые снижают монотонность обучения, обеспечивают наглядность и облегчают запоминание.

В заключение следует сказать, что материалы регионального содержания помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, способствуют патриотическому воспитанию студентов, расширяют их кругозор, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей студентов, их уровня обученности, повышают активность обучающихся. Они существенно обогащают и разнообразят преподавание иностранных языков. На смену монотонной работе приходит творческий поиск, в процессе которого формируется личность нового типа, ориентированная на постоянное самообразование и развитие.

Литература

1. Бим И.Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы.- М.: Просвещение, 2007.- 243 с.
2. Чилингарян М.В. Роль материалов регионального содержания в развитии мотивации к изучению иностранного языка.- ИЯШ, № 9, 2015.- с.39-43.

Грамматическое структурирование немецкого предложения

В статье представлена авторская методика обучения немецкой грамматике, которая строится простыми схемами, фразами и предложениями. Показано, как грамматические правила могут сжато структурированы в речевых образцах и таблицах, которые понимаются без дополнительного объяснения. Основные явления морфологии и синтаксиса немецкого языка анализируются в рамках программы по вторым иностранным языкам для неязыковых вузов на начальном этапе обучения (уровень А) и на продвинутом (уровень В). Исследуются вопросы самостоятельного и индивидуального усвоения немецкого языка и предлагаются рекомендации, как в минимальный срок справиться с грамматическими трудностями.

Ключевые слова: *авторская методика, простые схемы и фразы, грамматические правила, сжатое структурирование в речевых образцах и таблицах, основные явления морфологии и синтаксиса немецкого языка, программа по вторым иностранным языкам для неязыковых вузов, начальный этап обучения (уровень А), продвинутый (уровень В), самостоятельное и индивидуальное усвоение немецкого языка, рекомендации, минимальный срок, грамматические трудности.*

Key words: *author's technique, simple schemes, phrases, grammar rules, briefly structured in language patterns and tables, the main phenomes of German language morphology and syntax, the framework of the second foreign language curriculum for non-linguistic universities, the beginner (A) and advanced (B) levels, the independent and individual acquisition of German language, recommendations, grammatical difficulties, short period of time.*

На этапе ознакомления и первичного закрепления грамматического материала возникает необходимость создания ориентировочной основы грамматического действия для последующего его формирования и употребления в речевых ситуациях. Последовательность овладения

учащимися грамматическими образцами обеспечивает структурный подход, основанный на построении однозначных лингвистических моделей, в которых отражаются связи, отношения и способы сочетаемости лексических и грамматических единиц речевого высказывания.

Структурное оформление грамматического построения предложения в моделях позволяет минимизировать затраты по его лексическому наполнению, сокращает время по изучению правил, т.к. их количество уменьшается за счёт однотипности представляемых лингвистических образцов. Адекватное коммуникативное намерение высказывания достигается путём варьирования условий ситуации, в которых представлены нормы современного письменного и устного языка Duden-Grammatik [1] и грамматика немецкого языка Dreyer, Schmitt [2].

В статье представлена авторская методика усвоения в сжатой форме грамматических структур морфологии и синтаксиса немецкого языка для всех уровней владения языком в определённой последовательности и в зависимости от уровня сложности предлагаемой информации. Немецкая грамматика, которая известна своим строгим правилам построения, объясняется простыми схемами, фразами и предложениями. Показано, как грамматические правила могут сжато структурированы в речевых образцах и таблицах, которые понимаются без дополнительного пояснения. Основные явления морфологии и синтаксиса немецкого языка анализируются в рамках программы по вторым иностранным языкам для неязыковых вузов на начальном этапе обучения (уровень А) и на продвинутом (уровень В).

В обучении иностранным языкам грамматические правила должны соответствовать задачам овладения языком как средством общения и строиться по законам формирования навыков и умений для производства иноязычной речевой деятельности. Одним из условий выполнения речевого высказывания является владение грамматическим навыком, который означает способность производить речевое действие по выбору

модели [3, с.53]. Рассмотрим структурирование немецкого предложения при формировании грамматического навыка в разделе морфологии «Глагол» на начальном уровне обучения (А). Выбор данной темы обусловлен значимой ролью глагола при построении сказуемого в предложении. От него зависит, что субъект выражает: действие, процесс или состояние.

По Пассову Е.И. грамматический навык проходит 6 стадий [4]. На стадиях восприятия и имитации вводится модель простого предложения в настоящем времени (Präsens) с глаголами: слабыми, сильными, неправильными, возвратными, безличными, с отделяемыми и неотделяемыми приставками, с безличным местоимением „man“, с модальными. Напр., Ich kaufe etw.; ich kaufe ein; ich kaufe mir etw.; ich will mir etw. kaufen. На этом этапе структурирование осуществляется за счёт полнозначных глаголов, которые стоят строго на втором месте в предложении, и неполнозначных (напр., модальных), которые занимают в предложении второе место и вытесняют полнозначный глагол на последнее. Здесь же даётся понятие отделяемой приставки (компонента), которые тоже занимают последнее место.

На стадиях подстановки и трансформации кроме модальных глаголов на второе место выходят вспомогательные глаголы haben, sein, werden, которые служат для образования сложных грамматических форм: Perfekt, Plusquamperfekt, Passiv и Futurum. Последнее место занимают PartizipII и Infinitiv соответственно.

Стадии репродукции и комбинирования считаются переходными от навыка к умениям. На этом этапе обучения студенты показывают способность самостоятельного применения усвоенных моделей и переноса их на новые ситуации. В данном контексте важным показателем сформированных умений является уровень развития вербального мышления, т.е. насколько быстро и качественно человек может решать лингвистические задачи, напр., выведение языкового правила при

сопоставлении двух или нескольких схожих грамматических структур. Так при предъявлении пассивных конструкций в настоящем и прошедшем времени перед учащимися ставится задача, на основе усвоенной информации вывести правило образования будущего времени пассива. Такой индуктивный подход к исследованию и решению лингвистической проблемы активизирует мысленный процесс учащихся, вызывает интерес к творческой деятельности и стимулирует их на новые научные поиски.

При дедуктивном способе подачи информации учащиеся знакомятся с грамматическим материалом самостоятельно вне урока. Для организации и руководства такого самообучения было разработано учебное пособие, в котором собран весь грамматический минимум, необходимый как для распознавания и понимания, так и для употребления грамматических образцов в устной и письменной речи. Таким образом, на занятиях преподаватель может экономить время, опустив весь методический блок объяснений в частности, и использовать его для интенсификации всего учебного процесса в целом.

Обучая грамматическому структурированию немецкого предложения при помощи пособия, преподаватель развивает у студентов также наглядно-образное творческое мышление, предлагая им схемы, рисунки, таблицы, которые выполнили предыдущие сокурсники. Они расположены в конце пособия и наглядно демонстрируют то или иное грамматическое явление. Например, в слоях «сэндвича» угадывается правильная расстановка подлежащего, сказуемого и других членов предложения. Нижний слой занимают отделяемые приставки, инфинитив, PartizipII, второй слой представлен глаголом.

На синтаксическом уровне основной тенденцией грамматического структурирования предложения является компактность в подаче информации или компрессия. Из трёх её видов - семантической, прагматической и структурной [5] выбираем последний. Компрессия помогает структурировать немецкое придаточное предложение так, что у

учащихся по образцу формируется навык построения грамматической конструкции с порядком расположения подлежащего сразу после вводного союзного слова, затем следуют остальные члены предложения и на последнем месте ставится глагол или изменяемая часть сказуемого. В грамматическом образце придаточного предложения S – O – P (V) в сжатой форме и наглядно при помощи рисунков структурируется порядок слов, начиная с простой выше представленной формулы и дополняя её другими членами предложения, как то – обстоятельствами, местоимениями, служебными словами. Таким образом, в зависимости от коммуникативного намерения говорящего можно построить по аналогии любое количество фраз.

На продвинутом уровне (B) в состав грамматического навыка входит правильное употребление слов, и в первую очередь, выбор артикля – определённого, неопределённого и нулевого. Употребление артикля – уникальное явление для русскоговорящих учащихся по причине его отсутствия в родном языке. Уже то, что он не переводится, но учитывается при понимании смысла высказывания, накладывает дополнительную нагрузку на весь процесс обучения. Так, например, в ряде случаев неопределённый артикль несёт семантическую нагрузку, в значении «какой-то, некий», а определённый артикль подтверждает конкретное в данный момент действующее лицо «Die **Ljuda** ist heute da“. Структурное построение правильной фразы означает последовательное развитие умения выбора артикля и постановка его в нужной форме (Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ), в зависимости от вопроса или управления глагола, определения множественного числа существительного. На стадии комбинирования владение грамматическим навыком означает правильное оформление фразы с учётом нормы языка.

Структурированный набор грамматических явлений, который формирует речь по правилам морфологии и синтаксиса – это тот грамматический минимум, в котором представлен как пассивный, так и

активный запас лексических вариантов. Адекватное их использование достигается умением структурировать фразу на уровне предложения.

Литература

1. Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. – Mannheim/Wien/Zürich // Band 4. – 1973.
2. Dreyer H., Schmitt R. Lehr-und Übungsbuch der deutschen Grammatik. – München, 1995.
3. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. – М., 2009, с.53.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-изд. – М., 1991.
5. Яковлева Е.В., Макарова Т.Н. Подъязык газеты и его системное описание: Методические рекомендации для студентов испанского отделения. Л., 1984.

С.Ф. Мацевич

Псков (Россия)

От мультикультурной к поликультурной группе

В статье рассматривается проблема организации обучения иностранному языку в группе, членами которой являются представители разных этнокультур. Основными принципами обучения в такой группе автор считает сотрудничество и принцип осуществления запросов или исследования. При правильном использовании этих принципов повышается мотивация обучающихся, создается атмосфера неподдельного интереса и равноправного партнерства, быстрее проходит социализация иностранных студентов и формируется поликультурная среда в группе.

Ключевые слова: *мультикультурный, поликультурность, принцип сотрудничества, мотивация, равноправное партнерство, социализация.*

The article considers the problem of learning a foreign language in a group consisting of various ethnic cultures representatives organization. According to the author basic principles of learning process organization in such a group are principles of cooperation, query implementation or research. Learning motivation and foreign students socialization increase, an atmosphere of genuine interest and equal partnership is created, the integration of a person into polycultural environment takes place.

Key words: *multicultural, polyculturalism, the principle of cooperation, motivation, equal partnership, socialization.*

Проблема организации обучения иностранному языку в группе, членами которой являются представители разных этнокультур, в наше время является очень актуальной.

Этнокультурный состав обучающихся в каждой учебной группе может быть разным, но в любом случае большим преимуществом мультикультурных групп является то, что у обучающихся есть возможность побольше узнать о других этносах, их культуре, обычаях.

От преподавателя требуется обеспечение эффективного управления учебной деятельностью, включение всех обучающихся в активную работу на занятии. Его задачей является создание условий для интеграции личности в поликультурную образовательную среду, где поликультура это не просто сумма культур, а их неповторимое единство [1].

При выработке стратегии обучения преподаватель должен применять разнообразные актуальные темы занятий и виды заданий, повышающие мотивацию и направленные на преодоление этноцентристских установок и стереотипов обучающихся.

Учебная деятельность в таких группах предполагает познавательное обучение, подлинный обмен информацией, использование иностранного языка при решении коммуникативных и социальных проблем. Основными принципами обучения в таких группах являются сотрудничество и принцип осуществления запросов или исследования

Принцип сотрудничества подразумевает такую организацию работы, при которой, выполняя задание, каждый обучающийся индивидуально вносит свой определенный вклад в достижение общей цели [2]. Согласно этому принципу, обучающиеся могут выступать в роли преподавателя, что повышает у них как языковой уровень и интерес к процессу обучения в целом, так и ответственность за происходящее на занятии, а также развивает такие качества, как самооценка и самоконтроль [3]. Обучающиеся могут меняться ролями и, таким образом, планируя и проводя занятие или его фрагмент, познакомиться с культурами друг друга. Этап тренировки при этом утрачивает монотонность и становится «скрытым», благодаря переносу акцентов.

Практикуемые виды работы это: проверка понимания и обсуждение прочитанных текстов, открытые вопросы, подразумевающие разные ответы и порождающие новые вопросы, комментирование прослушанных монологов, обмен мнениями по единой теме, сравнение идиоматических выражений на разных языках на основе их ценностно-ориентированного анализа, реферирование и аннотирование текстовых материалов, выполнение проектов и презентаций [4].

Принцип сотрудничества помогает развиваться таким умениям как: работа в команде, обоснование собственного мнения, культура дискуссии, ведения диалога (полилога), выслушивание противоположной точки зрения, принятие единого решения, толерантность. Выполняя определенное задание, обучающийся чувствует себя более уверенно, поскольку акцент делается на обмен информацией или решение проблемы [5].

В ходе учебного процесса выбираются темы, для усвоения которых обучающиеся с большой заинтересованностью задают вопросы, подразумевающие не точный ответ, а высказывание чьей-то точки зрения, уточнение деталей, объяснение сути проблемы. Занятия, на которых происходит подлинный обмен мнениями и различной информацией, становятся естественной средой и для реализации принципа запросов. Задача преподавателя - показать свою заинтересованность в дальнейшем развитии обучающихся, а также предложить такие задания, которые бы сделали процесс развития более эффективным. При этом задания должны быть посильными, чтобы обучающиеся могли постоянно достигать положительных результатов, а также оценить свою успешность в динамике. Обучающимся необходимо чувствовать, что они могут добиться успеха как при решении отдельной учебной задачи, так и в процессе обучения в целом [6].

Задача преподавателя поддержать каждого учащегося как индивидуальность, помочь социализироваться. Для первых занятий могут

выбираться универсальные темы. Например, тема еда, модуль «хлеб и изделия из теста».

1. Сначала преподаватель вводит тему занятия:

Хлеб.

С древнейших времен хлеб был символом того, что составляет содержание жизни человека: не случайно слово «хлеб» в очень многих языках употребляется в значениях «достаток», «доля», «судьба».

Знаете ли Вы происхождение слова хлеб в своем языке? В каких еще значениях оно употребляется?

2. Имена хлеба

До появления термина panis у римлян бытовало древнее название хлеба — gleba, означавшее «ломоть», «земля», потом получившее более широкое значение — «шар». Именно этому латинскому слову обязаны своим происхождением русское «хлеб», имена хлеба в языках многих славянских народов (польское и чешское chleb, сербское «хлеб», болгарское «хляб»).

Современные названия хлеба у ряда европейских народов — немецкое Brot, английское bread и скандинавские варианты brod — являются производными от древнейшего кельтского глагола brheu («валить», «вымешивать», «бродить») и вошли в употребление лишь с XI в., вытеснив более древние термины. У германцев, например, хлеб в глубокой древности назывался hLaif; корень этого кельтского слова сохранился и сегодня в немецком и английском названиях хлебного карава — соответственно Laib и loaf, а некоторые исследователи усматривают его отдалённое присутствие в английских словах «лорд» и «леди», являющихся, по их предположению, производными от древнеанглийских hlafearn — «дающий хлеб» и hlafdigge — «мешальщица теста».

Обсуждаются названия хлеба в культуре представителей разных культур.

3. Для знакомства с историческим отношением к хлебу на Руси предлагается следующий **текст**:

Now, what is first put on the table? Bread and salt, of course. Bread is a sacred thing in Russian lives. Guests are welcomed with bread and salt. To have bread-and-salt together symbolizes complete agreement and liking.

In Old Russia when peasants and workmen exerted themselves much, their energy loss could be replenished at the expense of the cheapest product - rye bread. Russians preferred rye bread to white.

For Russians, a meal without bread is not a meal. No matter how thick, dry or stodgy a dish is, it has to be eaten with bread. It explains why Russian tourists abroad are reputed everywhere as “bread-with-every-dish and hot-soup-for-lunch-eating people”.

Besides bread Russians also favoured pies, cakes, patties. Pies and cakes, with the exception of sweet ones, were served for hot dishes between various soups.

For Epiphany Russians baked and ate pancakes in hope of a rich corn-crop, special loaves of bread with an imprint of a cross in their upper part were also baked [7].

Далее проверяется понимание текста, и как домашнее задание дается **новый текст и задания к нему.**

4. Pastry dishes play an important part in Russian cooking. They include pelmeni, blini, noodles and many others. But pies and tarts are the pride and joy of any Russian housewife. ‘A home is made by pies, not by walls,’ ‘A birthday is not a birthday without pies’, ‘Arrows complete a quiver, and pies a dinner’ – these Russian sayings bear witness to the long-standing popularity of pies.

You don’t see them on the table every day, but when you do, it means that there is something to celebrate and that the guests are expected.

You can see all kinds of pies on the table: open tarts and covered pies, pies made from yeast dough, unleavened dough and puff pastry, large ones, round ones and square ones, made with meat, fish, cabbage, potatoes, mushrooms, berries, curd cheese and jam... But a pie that has been popular for centuries is one called kulebyaka.

Kulebyaka is usually made with a meat or cabbage filling, but sometimes there are two or three layers of different fillings; for example, a layer of hard boiled eggs, cut into rings.

Memorize the words and expressions

pastry dishes – изделия из теста, выпечка

noodles – лапша

pie – пирожок

tart – большой пирог

unleavened dough – пресное тесто

puff pastry – слоеное тесто

curd cheese – творог

yeast dough – дрожжевое тесто

Answer the following questions:

1. What is kulebyaka?
2. What kinds of dough do you know?
3. What kinds of pastry can you see in the University canteen?
4. What pastry does your mother cook?
5. What is your birthday not a birthday without?
6. What pastry can you cook?
7. Is pastry useful for health?
8. What is the usual menu of your birthday party?
9. What is cake?
10. What ingredients do you put in different cakes?
11. How is noodles prepared?
12. What is a tart?

5. На следующем занятии слушаются **сообщения** по теме представителей всех культур (в случае нашей группы это были русские, узбеки, латыш и эстонец).

6. Далее на занятии **обсуждаются русские пословицы**, посвященные хлебу:

A home is made by pies, not by walls – не красна изба углами, а красна пирогами;

A birthday is not a birthday without pies – без пирога именинник не именинник;

Arrows complete a quiver and pies a dinner – колчан пригож стрелами, а обед пирогами.

Анализируется **фоновая лексика**.

7. **Вводятся слова:** bread-winner - кормилец; нахлебник – the person who doesn't earn his bread himself and eats someone else's bread (lives at someone else's expense) ; khlebosolstvo, meaning hospitality or the welcoming of a guest with bread and salt, хлебосольный хозяин- hospitable host, выражение: Хлеб да соль - Welcome! и Enjoy your meal! - Хлеб да соль! в разных значениях.

8. Для сравнения ценностного потенциала понятия хлеб в русской и американской культурах домой предлагается материал – **выборка идиоматических выражений**. Демонстрируются примеры сопоставительного лингвокультурного анализа ценностных приоритетов с использованием метода выделения ядерных слов. Например, русские и американские идиомы:

Даром **хлеб** есть. Idle away one's **time**.

Хочешь есть **калачи**, так не **сиди** на печи. If you want to **dance**, you have to **pay** the band.

Заработать на **хлеб** (с маслом.) Earn a **good living**.

Не хлебом единым **сыт** человек. Man doesn't **live** by bread alone.

Перебиваться с **хлеба** на воду (квас). Live from **hand** to mouth.

Живем – **хлеб** жуем. **Nothing** to write home about.

He knows on which side the **bread** is buttered. Он себе на уме.

Take the **bread** off the table. Содрать семь шкур.

Бог даст день, даст и **хлеб**. God never sends mouth but he sends **meat**.

И то **хлеб**. **Something** is better than nothing [8].

9. Вторым заданием является **подбор и сопоставительный анализ идиом**, посвященных хлебу в своих и русской культурах.

Такая совместная работа превращает обучение из простого процесса восприятия в активное творчество, которое способствует повышению мотивации обучающихся. Создается атмосфера неподдельного интереса и равноправного партнерства. Быстрее проходит социализация иностранных студентов. Формируется поликультурная среда в группе, отражающая

целостный и многомерный мир в виде интегративного конструкта нового качества. Решаются проблемы, связанные с культурной неоднородностью группы, осуществляется деятельностный (компетентностный) подход.

Литература

1. Беленкова Н.М. Принципы организации процесса обучения иностранному языку в поликультурной учебной группе (из опыта зарубежной лингводидактики) // Иностранные языки в школе №12, 2015. С. 23-28.
2. Pulverness A. Squaring the Circle: Teaching EAP to Large Mixed Groups. - www.melta.org.my
3. Hess N. Teaching Large Multilevel Classes. - Cambridge University Press, 2007.
4. Renaud S., Tannenbaum E., Stantial P. Student-Centered Teaching in Large Classes with Limited Resources. - www.melta.org.my.
5. Cottrell S. Teaching Study Skills and Supporting Learning. - Palgrave Macmillan, 2001.
6. Hess N. Teaching large multilevel classes.-Cambridge University Press, 2007.
7. Петрова Л.И. The Russians' Daily Bread. Культура русского быта. – На англ. языке.- Псков: ПОИПКРО, 1998.-355 с.
8. С. Мацевич, Л. Нейштадт. American and Russian Culture through Idioms.Американская и русская культура через идиомы. Научное издание. Псков, Издательство «ЛОГОС Плюс», 2013. - 862 с.

**Мотивационное обеспечение занятий по школьному
практикуму к курсу «Методика обучения и воспитания»
(иностраннные языки)**

Овладение методикой обучения ИЯ в н.в. происходит в не очень благоприятных условиях (растянутый курс обучения, редкие встречи с учителями ИЯ и посещение открытых занятий). Несомненно, студентам предлагаются к анализу видеофрагменты и видео уроки, но доказано, что «живые» уроки приносят больше пользы, чем все видеофрагменты вместе взятые. Организация прямого контакта с живым педагогом-профессионалом поможет студентам установить связь между абстрактными изолированными определениями и конкретными представлениями реальной действительности.

Школьный практикум к курсу «Методика обучения и воспитания» (иностраннные языки) является одной из форм организации обучения. [1]. Он представляет собой лабораторные работы или практические занятия, в ходе которых выполняется определенная работа, в соответствии с программой. По сравнению с обычными лабораторными работами и практическими занятиями они характеризуются большей самостоятельностью и творческим отношением в выполнении заданий [2].

При его написании мы уже не опирались на интуитивное методическое чутье, а опирались, прежде всего, на студентов, как равноправных партнеров в сотрудничестве. Анализ пособий, созданных для организации лабораторных и практических занятий, показал тревожную тенденцию в методической подготовке будущих учителей. Их внимание фокусируется преимущественно на методических инновационных технологиях, и совершенно игнорируется то, на каком материале эти технологии реализуются.

Главное, что нужно помнить: Что такое методика обучения иностранному языку? Классическое определение гласит, что методика – это то, что объединяет теорию и практику в единое целое. Ведь любое пособие (учебник) представляет собой искусственно созданный объект, поэтому при его разработке важно четко осознавать, насколько пособие может реально способствовать формированию будущей профессиональной деятельности студентов.

Если в предыдущих изданиях этого пособия было нужно ориентироваться на сравнительную однородную студенческую аудиторию, то к моменту создания нового практикума аудитория оказалась более пестрой и разнообразной; в настоящее время приходится адресоваться к студентам, имеющим разный опыт предыдущего обучения, национальную вариативность, существенные различия в лингвистической компетенции. Еще одним важным моментом, который необходимо учитывать в организации работы с практикумом - это наличие большого количества стереотипов: нас так учили и мы будем так учить. Но хорошо известно высказывание Джоа Дьюи, американского философа « Если мы будем учить детей как вчера, мы украдем у них завтра».

Таким образом, принимая во внимание вышесказанное, и предприняв попытку нейтрализовать некоторые из названных факторов, мы провели опрос студентов направления «Педагогическое образование»: студентам этого направления читается курс методики обучения иностранному языку с целью определения специфики аудитории. Результаты опроса оказались неожиданными. Казалось естественным, что если студенты выбрали для учебы это направление, значит, априори это было стремлением овладеть профессией учителя. Увы, опрос показал, что определенная часть студентов - около 25 % выбрала данное направление для получения диплома. Это только подтвердило методику изучения мотивации обучения в вузе (разработанную Ильиной Г.И.), которая дает возможность

определить выбор профессии и удовлетворенность ею по преобладанию мотивов по 3 шкалам:

- 1) приобретение знаний;
- 2) овладение профессией (стремление овладеть профессиональными знаниями);
- 3) получение диплома.

То есть мотивация - многофакторное явление, это не единое целое. З.Фрейд писал: «Личность- это звено между мотивацией и ее реализацией» и нам важно понять, что для студентов внутренняя и внешняя мотивация.

Внутренняя мотивация обусловлена уровнем **заинтересованности** обучаемых в изучении методики обучения ИЯ, понимания ее значимости для обучаемого, получение удовольствия от непосредственного результата.

В своем документальном фильме, посвященном великой американской актрисе немого кино Лилиан Гиш, Жанна Моро спрашивает у нее, каким даром она наградила бы ребенка, если бы ей нужно было выбрать лишь одно человеческое качество. И Лилиан Гиш называет «любопытность», потому что любопытному человеку, по ее мнению, никогда не бывает скучно. («Лилиан Гиш» (1983), режиссер и продюсер Жанна Моро).

Исследования в области познавательных потребностей и интересов показывают, что любопытность и познавательный интерес взаимосвязаны, на основе любопытности развивается избирательный интерес, который становится мотивом умственной деятельности, основой формирования пытливого ума. Сейчас мы являемся свидетелями довольно парадоксального явления; постоянное возрастание информационного поля, с одной стороны, и снижение любопытности у наших студентов, с другой стороны. Надо иметь в виду, что интерес (по И. Герберу) - это синоним мотивации. И если рассматривать все обучение в виде цепочки: «хочу – могу - выполняю с интересом - лично значимо каждому»

(Якиманская И.С.), то мы опять видим, что интерес стоит в центре этого построения. И для определенной части студентов, поступивших на направление «Педагогическое образование», мотивация обуславливается заинтересованностью в будущей профессии.

Для остальной части студентов, которая поступила для получения диплома, среди факторов, влияющих на формирование мотивации, поскольку полагаю, у них будет формироваться смешанная мотивация, главная роль, возбуждать и укреплять мотивы (несомненно, и интерес к изучению предмета) возлагается на преподавателя (внешняя мотивация зависит от окружающей среды, преподавателя, группы, окружения). При этом преподаватель должен быть: источником знаний, консультантом, вдохновителем, экспертом. Студенты ценят и уважают преподавателя, который старается давать множество примеров, комментариев и объяснений.

Мы согласны с мнением А.Н.Щукина [4], что среди, возможно самых главных факторов, влияющих на формирование мотивации - это способы организации учебной работы.

Попытаемся обозначить некоторые способы организации учебной работы по практикуму.

1. Большое значение принадлежит наличию определенной устойчивости структуры внутри каждой ЛР: самостоятельная работа с литературой; выполнение заданий; рефлексия;
2. Вариативность и многообразие типов заданий;

По мнению опрошенных студентов к факторам, влияющим на формирование мотивации, относятся, прежде всего:

- **Способы организации учебной деятельности.** В ранге факторов, влияющих на формирование мотивации, они стоят на первом месте. Некоторые опрошенные подчеркивают, что само по себе содержание обучения, учебная информация вне потребностей студентов-педагогов не имеет для них значения, а, следовательно, не побуждает их к учебной

деятельности. И поэтому учебный материал должен подаваться в такой форме, чтобы вызвать у обучаемых положительный эмоциональный отклик, чтобы активизировать познавательные психические процессы. Студентам нравятся занятия, в которых они могут активно принимать участие. Их любимые формы работы - это в парах или в группах по три, четыре человека.

- **Групповое учебное взаимодействие** (72 % студентов хотели бы чаще работать в парах и группах (по 3-4- чел) [3], т.е. обеспечивается встречная активность, коллективное взаимодействие, высокий эмоциональный тонус.

Групповое учебное взаимодействие предполагает этапность работы:

1. обмен мнениями («мозговой штурм», сбор идей, мнений, точек зрения);
2. поиск согласия;
3. презентация результатов;
4. рефлексия - процесс осмысления результата выполнения задания (узнал, понял через само- и взаимооценку). В пособии имеются специальные таблицы для самооценки. Например:

Таблица №1

Задание 1	Для преподавательской деятельности Узнал _____
	Понял _____

Однако здесь следует искать баланс между индивидуальными задачами и реализацией коллективных задач, чтобы сохранить мотивацию всех участников в процессе обучения.

Среди факторов, влияющих на формирование мотивации, студенты выделяют также: 1) подход преподавателя; 2) стиль общения преподавателя (использование преподавателем некоторых жестов и положительных слов);

- 3) попытка понять студентов, т.е. создание особого психологического климата, доверительных отношений между преподавателем и студентами;
- 4) успехи студента и хорошие оценки;

Это очень справедливо, поскольку положительный результат обеспечивает сильную мотивацию, поддерживает ее и иногда усиливает. Такую мотивацию можем отнести к сугубо личной внешней мотивации, которая способствует самоутверждению как в профессиональном, так и в личном плане. Конечно, такая мотивация, которую мы определяем как внешнюю, реально относится к дистантной мотивации, но это и хорошо, она способствует реализации дальнесрочных планов (стать учителем), ее постоянно следует стимулировать, поддерживать, показывать обучаемому его самоусовершенствование.

В целом, можно сказать, что мотивация является движущим рычагом в процессе обеспечения связи обучения и реальных потребностей в предоставляемых знаниях.

Литература

1. Никонова Н.К. Школьный практикум к курсу «Методика обучения и воспитания» (иностранные языки). - Псков, 2015.
2. Педагогика. Под ред. Ю.К. Бабанского. - М., 1983, с.226.
3. Смирнова Е.А. Групповое учебное взаимодействие - как основа формирования социокультурной компетенции // Проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков на рубеже веков. - Межвузовский сборник научно-методических статей. - Выпуск 2. - Псков, 2002, с. 242-251.
4. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. - М: Филоматис, 2006, с.263.
5. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. - М., 2000.

Открытое обсуждение гражданских ценностей и разъяснения их важности на занятиях по иностранному языку

Уже более двух десятилетий формирование ответственных, эффективных и хорошо информированных граждан, которые сами способны решать разного рода личные и общественные задачи, является целью подготовки и образования в обществе.

Для формирования гражданина общества в процессе обучения подразумевается должное преподавание иностранного языка.

Гражданское образование основывается на общих принципах, на которые оказывает влияние восприятия прав человека в обществе за счет обычного и дополнительного образования. В большинстве мировых университетов это образование фокусируется на следующих трех взаимосвязанных компонентах:

1. Знание. Фундаментальные идеи и сведения, которые студенты должны знать, чтобы стать эффективными и ответственными гражданами страны.
2. Навыки. Способность понимать и оценивать принципы управления, гражданские права и обязанности, которые позволяют гражданам участвовать в работе политической системы и влиять на публичные политики.
3. Добродетели. Черты характера, необходимые для сохранения и улучшения демократического управления, которые включают уважение к ценностям и достоинствам других людей,

цивилизованность, терпимость, сострадание и приверженность человеческим правам и равенству.

Важно правильно выбирать темы занятий, чтобы они отражали весь спектр острых и злободневных вопросов. Один из способов это сделать – учить культурному компоненту языка.

Понимание чужой культуры – двусторонний процесс, который формирует в студентах не только терпимое отношение к изучаемой культуре и ее представителям, но и положительное отношение к собственной культуре.

Важно создавать возможность для свободного обмена сведениями и идеями, когда есть взаимная терпимость к различным мнениям, уважение к другим людям и их ценностям. Следует создавать и поддерживать среду для совместной учебы. Для этого нужно отходить от стандартной манеры ведения занятий (когда их ход контролирует преподаватель) и признавать вклад студентов в обучающий процесс.

В ходе такой работы студенты начнут больше ценить попытки преподавателей включать их в процесс обучения.

Стоит отметить, что на преподавателя при таком подходе падает даже больше ответственности. Он становится помощником и советчиком. Он действует как проводящий занятия дополнительного образования или даже как тренер. Подобная групповая работа позволяет создавать непринужденную и мотивирующую атмосферу. В рамках такого подхода (с фокусом на студентах) могут выполняться следующие мероприятия:

1. Решение конкретных задач. Предлагается сценарий. Студентов спрашивают об их мнении, опыте и о том, что бы они делали в таких ситуациях.
2. Ролевые игры и симуляция.

3. Разница мнений. Студенты делятся своими мнениями и защищают свои позиции или предпочтения в отношении определенных идей в дискуссиях со своими партнерами.
4. Предоставление сведений по определенным вопросам. Своим партнерам (для решения конкретных проблем или просто сбора сведений)

Эффективным средством для вывода дискуссии на новый уровень оказалось расположение студентов по кругу. При этом студенты получают бесценные возможности для участия в диалогах, разделение ответственности за управление их ходом и успешного взаимодействия. Преподавателю важно обладать способностью мотивировать студентов.

В рамках обычного формального подхода студент под довлеющим действием преподавателя может привыкнуть играть пассивную роль или не проявлять активности. Преподаватель должен уметь ломать лед, чтобы включать незаинтересованных, немотивированных и застенчивых студентов в процесс общения.

Преподаватель должен создавать дружелюбную атмосферу, атмосферу взаимодоверия за счет групповой работы, работы в парах и совместных дискуссий, в которых студенты смогут развивать свои навыки общения, чувство ответственности и независимость. Таким образом, негативный эффект от традиционного подхода к обучению может быть минимизирован.

Целью становится более активное участие в процессе обучения, по мере того как они развивают стратегии и навыки взаимодействия и увеличивают свою степень ответственности за процесс обучения.

Для того чтобы успешно преподавать и фокусироваться на личном развитии студентов, их социальных и эмоциональных потребностях, принимать их как партнеров в ходе обучения, требуется обучение, опыт и знание в таких областях как образовательная деятельность, психология и социология.

Обучение этому позволяет сформировать взгляды преподавателя на образование в целом и на обучение иностранному языку в частности, делает преподавателя способным помогать студентам в аудитории.

Преподавателю стоит соблюдать принципы гражданского обучения, без авторитарности и тоталитарности.

Кроме того, преподаватель должен быть исследователем, чтобы быть способным делать необходимые и подходящие изменения, в целях удовлетворения потребностей и ожиданий студентов

Е.В. Трифонова

Псков (Россия)

Изменение понятия «дифференциация» в российской системе образования

В данной статье рассматривается понятие «дифференциации» в Российской системе образования. Отмечена эволюция понятия в школе и высшей школе. Особое внимание уделяется дифференцированному обучению в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: *дифференциация, эволюция, Российская система образования.*

The article is devoted to the concept «differentiation» in the Russian system of the pedagogical education. The evolution of the concept in school and high school is clarified. The main attention is paid to the differentiation training in modern high schools.

Key words: *differentiation, evolution, Russian system of education.*

Происходящие преобразования в российском образовании в настоящее время происходят от новых запросов к выпускникам любых образовательных учреждений. Они влекут за собой активизацию процессов дифференциации в образовательной системе.

Явление дифференциации не ново для российского образования. В разные периоды развития общества проблема дифференциации менялась с учетом общественно-политических условий.

Как было выявлено Чирковой Т.В. и Хубиевым Х.А., дифференциация в дореволюционной России обуславливалась сословными различиями и характеризовалась разной степенью интенсивности [2].

Далее, в 50-60-х годах, после периода формирования строителя коммунизма, школа должна была выпускать интеллектуально развитого,

самостоятельного работника. Дифференциация приводит к появлению профильного обучения, углубленному изучению отдельных предметов. В 1990-х годах происходит осуществление индивидуально-личностной дифференциации для формирования активной, творческой личности с гуманистическими ценностями. Появляются разноуровневые классы и разноуровневые группы учащихся внутри одного класса. Обеспечение базового уровня подготовки и создание благоприятных условий для проявляющих интерес на более высоком уровне - вот цели дифференциации 90-х годов.

В настоящее время создаются параллели для изучения предмета на разных уровнях сложности: учащиеся учатся в своих классах, но ходят на уроки по избранному направлению в свою параллель. Таким образом, дифференциация рассматривается в нескольких аспектах [2, с. 44]:

- разделение целого на части,
- возникновение нового,
- появление различий.

Дифференциация применяется и в высшей школе. Дифференцированный подход, как считает И.С. Якиманская, учитывает различия между группами студентов по одному или нескольким признакам [3].

Дифференциация обучения как реализация принципа дифференцированного обучения предполагает формирование типологических групп, обучение в которых происходит по различным учебным планам и программам. Для дифференцированных групп устанавливаются единые стратегические и различные тактические цели, реализуемые через содержание учебного материала, формы и методы обучения, которые в свою очередь, отбираются в соответствии с познавательными возможностями студентов (В.А. Ивницкий, 1969; И.И. Клигман, 1988; и др.).

Различают внешнюю дифференциацию, выражающуюся в создании относительно стабильных групп на основании определенных признаков и внутреннюю дифференциацию, предполагающую временное, тактическое разделение студентов на группы внутри класса [1].

Вопросы дифференциации обучения часто рассматриваются параллельно с вопросами индивидуализации. А.А. Кирсанова, Ю.А. Бабанский и другие исследователи подчеркивают принципиальное различие между понятиями дифференциации обучения и индивидуализации обучения.

Дифференциация обучения осуществляется путем создания относительно гомогенных групп на основании отдельных особенностей студентов или комплексов этих особенностей, и обучение происходит по различным планам и программам.

Дифференцированное обучение характеризуется делением студентов на типологические группы и расчленение учебного материала, выбором форм и методов обучения в соответствии с познавательными возможностями студентов, что позволяет не только осуществлять индивидуальный подход в обучении, но и формировать индивидуальные особенности студентов в процессе обучения.

Основное внимание в исследованиях, посвященных организации дифференцированного обучения, уделяется проблемам формирования гомогенных групп (Ю.А. Веденяпин, 1976; В.П. Кузовлев, 1982), дифференциации учебного материала (Е.П. Щосева, 1991), дифференциации учебных заданий и приемов обучения (З.Д. Ветрова, 1982; С.Ю. Николаева, 1987), повышения эффективности контроля (Н.Д. Гальскова, В.М. Шаповалова, 1987).

Развивающая цель дифференцированного обучения состоит в формировании и развитии логического мышления, креативности и самостоятельной работы в частности, с ориентацией на зону ближайшего развития студента.

Воспитательная цель состоит в дальнейшем развитии личности студента, его интересов, специальных способностей, в формировании новых познавательных мотивов и ценностных ориентаций, самооценки и рефлексии.

Дифференциации подвергаются конкретные задачи обучения, что требует отбора базовых навыков и умений, которые студентам необходимо приобрести на данном этапе обучения в определённом виде речевой деятельности.

Таким образом, мы видим, что понятие дифференциации меняется в историческом аспекте, но, в целом, помогает сделать осознанный выбор своего образовательного пути каждому учащемуся.

Литература

1. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
2. Чиркова Т.В., Хубиев Х.А. Эволюция понятия «дифференциация» в отечественной образовательной системе// Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – Ростов н/Д: ИПО ЮФУ, 2015. - № 1 (39). – С. 37-49.
3. Якиманская И.С. Дифференцированное обучение: «внешние» и «внутренние» формы// Директор школы. 1995. №3. С.39-45.

**ЯЗЫК И КУЛЬТУРА В БИЛИНГВАЛЬНОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**Материалы II Международной
научно-практической конференции**

19-20 мая 2016 г.

Подписано в печать 23.08.2016 г.

Бумага офсетная 60x90 1/16 Усл. печ. л. 10,25

Заказ № 660 Тираж 50 экз.

Отпечатано в типографии ООО «ЛОГОС»

180000, г. Псков, ул. Советская, д. 54,

тел/факс: 79-37-23