

# АКТУАЛЬНЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ, МЕТОДИЧЕСКИЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ОБУЧАЮЩИХ ЕДИНИЦ

МОНОГРАФИЯ



Чебоксары 2017

**Актуальные психолого-  
педагогические, методические  
и лингвистические подходы  
к изучению информационных  
обучающих единиц**

Коллективная монография

Чебоксары 2017

УДК 378  
ББК 74.48  
А43

***Авторы:***

**Т.П. Аванесова** (глава 1), **А.В. Попова** (глава 2), **Л.К. Груздева** (глава 3),  
**Д.Ю. Груздев** (глава 4), **Л.С. Шверова** (глава 5), **Е.Ю. Никтовенко** (глава 6),  
**М.Ю. Мефлех** (глава 7), **О.В. Цепордей** (глава 8)

***Рецензенты:***

**С.Н. Жданова**, д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВО «Оренбургский  
государственный педагогический университет»  
**Г.В. Сорокоумова**, д-р психол. наук, профессор  
ФГБУ ВО «Нижегородский Государственный лингвистический  
университет им. Н.А. Добролюбова (НГЛУ)»

**А43 Актуальные психолого-педагогические, методические и лингвистические подходы к изучению информационных обучающих единиц** : коллективная монография [Текст] / Т.П. Аванесова, А.В. Попова, Л.К. Груздева [и др.]; под ред. Т.П. Аванесовой. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – 100 с.

**ISBN 978-5-9500562-1-5**

В монографии представлены: теоретические проблемы синтаксической синонимии как системы признаков; аксиологическая составляющая языковой картины мира в сопоставительном аспекте русских и английских конфликт-содержащих паремий и афоризмов; прагматическая направленность синтаксической экспрессии; лексико-семантические средства выражения модальности как система в языке. Описываются: особенности организации учебной деятельности в дистанционной системе обучения; двухуровневый информационный образовательный модуль как средство обеспечения самостоятельной подготовки морского специалиста; развитие личности будущего офицера запаса как основное условие адаптации курсантов. Выполнено экспериментальное исследование, подтверждающее возможности применения тематических корпусов текстов в процессе принятия переводческих решений информационных единиц.

Монография предназначена для научных работников, преподавателей вузов и студентов психолого-педагогических, методических и лингвистических специальностей.

**ISBN 978-5-9500562-1-5**

© Т.П. Аванесова, А.В. Попова,  
Л.К. Груздева, Д.Ю. Груздев,  
Л.С. Шверова, Е.Ю. Никтовенко,  
М.Ю. Мефлех, О.В. Цепордей, 2017  
© Центр научного сотрудничества  
«Интерактив плюс», 2017

---

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

<b>Предисловие</b> .....	4
<b>Глава 1.</b> Двухуровневый информационный образовательный модуль как средство обеспечения самостоятельной подготовки морского специалиста <i>Аванесова Татьяна Панайотовна</i> .....	5
<b>Глава 2.</b> Особенности организации учебной деятельности в дистанционной системе обучения <i>Попова Анна Викторовна</i> .....	17
<b>Глава 3.</b> Развитие личности будущего офицера запаса как основное условие адаптации курсантов <i>Груздева Лена Камильевна</i> .....	27
<b>Глава 4.</b> Роль тематических электронных корпусов текстов в процессе принятия переводческих решений <i>Груздев Дмитрий Юрьевич</i> .....	36
<b>Глава 5.</b> Теоретические проблемы синтаксической синонимии как системы признаков <i>Шверова Людмила Сергеевна</i> .....	48
<b>Глава 6.</b> Аксиологическая составляющая языковой картины мира в сопоставительном аспекте русских и английских конфликтсодержащих паремий и афоризмов <i>Никтошенко Елена Юрьевна</i> .....	55
<b>Глава 7.</b> Прагматическая направленность синтаксической экспрессии <i>Мефлех Марина Валерьевна</i> .....	67
<b>Глава 8.</b> Лексико-семантические средства выражения модальности как система в языке <i>Цепордей Оксана Васильевна</i> .....	74
<b>Заключение</b> .....	85
<b>Библиографический список литературы</b> .....	87
<b>Авторы</b> .....	98

## ПРЕДИСЛОВИЕ

С внедрением компьютерных технологий в образовательный процесс возникла необходимость создания информационных комплексов обучения для развития личности обучающегося, формированию его умений решения профессиональных задач посредством иностранного языка, в основе которого находятся информационные единицы, – орфографические, лексические, фразеологические, фольклорные, синтаксические, экспрессивные, модальные и т.п., равно как и знаковые, обучающие, методические, психологические, поведенческие и т.п.

В монографии представлены: теоретические проблемы синтаксической синонимии как системы признаков; аксиологическая составляющая языковой картины мира в сопоставительном аспекте русских и английских конфликтосодержащих паремий и афоризмов; прагматическая направленность синтаксической экспрессии; лексико-семантические средства выражения модальности как система в языке. Описываются: особенности организации учебной деятельности в дистанционной системе обучения; двухуровневый информационный образовательный модуль как средство обеспечения самостоятельной подготовки морского специалиста; развитие личности будущего офицера запаса как основное условие адаптации курсантов. Выполнено экспериментальное исследование, подтверждающее возможности применения тематических корпусов текстов в процессе принятия переводческих решений информационных единиц.

Успешность формирования профессиональных качеств специалиста, деятельность которого тесно связана с изучением иностранного языка с целью использования его в коммуникативной деятельности, обусловлена усвоением информационных единиц.

Монография предназначена для научных работников, преподавателей вузов и студентов психолого-педагогических, методических и лингвистических специальностей.

УДК 37

ББК 74

A18

## ГЛАВА 1. ДВУХУРОВНЕВЫЙ ИНФОРМАЦИОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МОДУЛЬ КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МОРСКОГО СПЕЦИАЛИСТА

АВАНЕСОВА Татьяна Панайотовна

ФГБОУ ВО «Государственный морской университет  
им. адмирала Ф.Ф. Ушакова»  
г. Новороссийск

**Аннотация:** информационный образовательный модуль как автономная единица самостоятельной работы учащегося раскрывает его понятийный аппарат, общие подходы к его реализации и дидактические принципы проектирования. Целью самостоятельного обучения в рамках образовательного модуля, обеспеченного компьютерной поддержкой, является формирование профессиональных смыслов при изучении информационных единиц и их интеграция в алгоритмы решения типовых задач осваиваемой профессиональной деятельности в условиях коммуникации.

**Summary:** information educational module as an autonomous unit independent of the student's work reveals his conceptual apparatus, common approaches to its implementation and the didactic design principles. The purpose of an independent learning within the educational module, provided by the computer support, is the formation of professional meanings in the study of information units and their integration into algorithms for solving typical tasks of mastering professional activity in the conditions of communication.

**Ключевые слова:** информационный образовательный модуль, самостоятельная работа обучающегося, дидактические принципы проектирования, компьютерная поддержка, информационные единицы, интеграция, формирование профессиональных смыслов, типовые задачи осваиваемой профессиональной деятельности.

**Keywords:** information educational module, students' self-preparing work, didactic design principles, computer support, information units, integration, formation of professional meanings, typical tasks of mastering professional activity.

С внедрением компьютера в образовательный процесс возникла необходимость создания информационных технологий обучения для развития личности обучающегося, формированию его умений решения

профессиональных задач офицера ВМФ. Новая парадигма образовательного процесса – модульное обучение (МО).

Под модулем, завоевавшим большую популярность в сфере образования, как за рубежом, так и в нашей стране, рассматривается «... организация образовательного процесса, при котором учебная информация разделяется на модули (относительно законченные и самостоятельные единицы, части информации ...) ...» [1]. Считается, что самостоятельная целостная единица учебной дисциплины отражает сущность определённой профессиональной задачи. Так, например, в основу методики МО для формирования эмоционально-волевой устойчивости военного специалиста, его готовности к регуляции деятельности в иноязычной среде решаются при условии воссоздания в обучении психологического контекста оперативного решения военно-профессиональных коммуникативных задач. Навыки профессионального самоконтроля, снижения и снятия таких психологических барьеров, как тревожность, внутренняя скованность, страх перед неудачей при выполнении типовых задач труда формируются в рамках принципа функционального анализа, модульности, структуризации, консультирования, деятельности и гибкости процесса обучения. Эффективность получения знаний, умений, навыков достигается в результате повышенной интеграции учебных ситуаций в процессе обучения профессиональной деятельности [2, 3, 4, 5].

Информационный образовательный модуль как автономная единица самостоятельной работы учащегося раскрывает его понятийный аппарат, общие подходы к его реализации и дидактические принципы проектирования. Понятие «деятельностного модуля», принципиально отличающегося от понятия обучающего модуля, как «...единицы, задающей переход от профессиональной деятельности к учебной, от реальных задач и проблем к аудиторным», вводится А.А. Вербицким. Он считает, что модель специалиста составляется при группировке деятельностных модулей в общеметодологический, конкретно-методологический, теоретический, практический и социальный блоки [6].

Под образовательным модулем подразумевается функциональный узел, который объединяет цели обучения, содержащие указания на объём знаний, умений и навыков будущего специалиста, интегрированных в комплексные социально-профессиональные алгоритмы деятельности, и на уровень их формирования, его содержание в виде типовых задач труда будущего специалиста и технологию овладения способами решения этих задач [7].

Целью самостоятельного обучения в рамках образовательного модуля, обеспеченного компьютерной поддержкой, является формирование профессиональных смыслов при изучении информационных единиц и их интеграция в алгоритмы решения типовых задач осваиваемой военно-профессиональной деятельности в условиях коммуникации при использовании военно-речевого регламента и этикета. Под компьютерной поддержкой понимается «...комплекс педагогических приёмов использования компьютерной техники в целях повышения эффективности обучения на основе создания дидактически активной целостной интерактивной обучающей среды учебной деятельности обучающихся...» [8].

Рассматривая компьютерную поддержку в ИОМ, следует отметить её эффективность при условии программирования учебной деятельности как процесса поэтапного освоения учащимся типовых задач специалиста и интеграции коммуникативного компонента в алгоритмы оперативного принятия профессионального решения. Такие алгоритмы представляют собой последовательность взаимосвязанных стандартизированных действий, регулируемых коммуникативной деятельностью специалиста в контексте выполнения военно-профессиональной типовой задачи, которая имеет четкие условия и способы выполнения и в структуре которой можно выделить предметно-технологическую, психологическую, социокультурную, временную и пространственную компоненты. Для учащегося типовая задача будущего труда, субъективно, в процессе ее освоения, представляет собой проблемную ситуацию с присущими ей неопределенностями и многовариантностью, – ее разрешение сопряжено с наличием опыта выбора алгоритмов деятельности, а в случае нештатных ситуаций – опыта построения особых планов и стратегий [9].

Таким образом, содержание модульного обучения может быть представлено типовыми задачами труда будущего специалиста, основу которого составляют единицы учебной информации, интегрируемые в алгоритмы профессиональной деятельности военного специалиста. Информационная единица (ИЕ) является информационным объектом, который обладает свойством неделимости по какому-либо критерию. Это могут быть символы, знаки, формулы, схемы, блоки, слова, фразы, предложения, инструкции и т.п. От уровня и многосторонности усвоения ИЕ зависит точность и оперативность выполнения последовательности действий, направленных на решение профессиональной задачи.

На основе анализа закономерностей, лежащих в основе самостоятельной работы учащегося с компьютерной поддержкой, справедливо при проектировании информационного образовательного модуля (ИОМ) выделить ряд дидактических принципов: действенности, – оперативности знаний и их системы; осознанной перспективы; интегративности моделируемых военно-профессиональных и коммуникативных аспектов типовой задачи военного специалиста; вариативности, гибкости компьютерной поддержки; профессиональной рефлексии, – оперативной оценки учащимся уровня формирования алгоритмов его деятельности; многосторонности компьютерной поддержки; межпредметной интеграции предметных и коммуникативных аспектов алгоритмов военно-профессиональной деятельности специалиста; поэтапного формирования функционального потенциала ИЕ; оперативности соотнесения ее значения с предметными характеристиками предмета, образа профессиональной деятельности; осознания роли и места ИЕ в алгоритмах профессиональной деятельности.

Успешность самостоятельной работы связана с соблюдением следующих условий при проектировании ИОМ:

- программирование приёмов организации действий учащегося, направленных на активное многостороннее осмысление ИЕ;
- учет возможности прогнозирования результатов обучения в рамках непрямого управления познавательной деятельностью учащегося;



## **Двухуровневый информационный образовательный модуль как средство обеспечения самостоятельной подготовки морского специалиста**

---

- обеспечение рефлексии динамики усвоения информационных единиц как процесса формирования профессиональных смыслов;
- программирование профессионального контекста типовых задач военного специалиста в алгоритмах их решения (с учетом фактора иноязычного общения) и обеспечение интеграции предметных, социальных, психологических, временных, пространственных и ситуативных параметров его деятельности;
- обеспечение профессионально-деятельностной реализации межпредметных связей, в которых коммуникация выступает одним из средств решения осваиваемых задач и проблем военного специалиста.

Анализ деятельности военного специалиста показал, что усвоение ее профессиональных алгоритмов посредством информационного образовательного модуля дидактически может быть обеспечено в два этапа. На первом этапе – путём активного осмысления структуры и содержания информационных единиц и достижения точности и оперативности соотнесения значения этих единиц с предметными характеристиками предмета, объекта или процесса осваиваемой военно-профессиональной деятельности; на втором – путем осознания взаимосвязей информационных единиц с техническими, ситуативными и временными параметрами типовой задачи осваиваемой военно-профессиональной деятельности, их интеграции в алгоритмы ее решения, в том числе в иноязычной среде при использовании военно-речевого регламента и этикета. Для достижения этой цели необходимо сформировать и комплекс профессиональных и личностных качеств будущего специалиста.

Структура информационного двухступенчатого образовательного модуля может быть представлена техническими, организационными и методическими требованиями в виде блок-схемы (см. рис. 1.). На первом уровне ИОМ предусматривается активное осмысление учащимся структуры и содержания ИЕ, достижение оперативности соотнесения их значения с предметными характеристиками предмета, объекта или процесса осваиваемой профессиональной деятельности. Второй уровень ИОМ предусматривает осознание взаимосвязей информационных единиц с техническими, ситуативными и временными параметрами типовой задачи и их интеграции в алгоритмы ее решения, в том числе в иноязычной среде при использовании речевого регламента и этикета.

*Технические требования* к ИОМ включают: единую компьютерную сеть учебного заведения во взаимосвязи с государственными, зарубежными и коммерческими сетями; локальные сети компьютерных классов, имеющих доступ к электронной почте, мультимедийной среде, к электронным библиотечным каталогам и базам информационных данных, включающих виртуальные устройства и информационные образовательные комплексы; наличие операционной системы WindowsXP, как вида информационной памяти, носителя учебной информации; наличие двух учётных записей: Администратор, Студент с целью доступа к функциям программы; наличие внутренней и внешней обратной связи; алгоритмизацию содержания учебного задания; возможность его выполнения путём выбора правильного варианта ответа, конструирования, ответов

ствия, заполнения пропусков, набора ответов с помощью кодов в виде знаков, символов и др.; обращение к консультационному материалу в процессе выполнения тренировочных заданий; наличие педагогического тестирования в режимах тренировки и контроля; возможность просматривать запись своих действий для повторного обдумывания и выполнения учебного задания; сбор информации о работе каждого учащегося, группы одного курса обучения или нескольких академических групп; возможности оперативной диагностики и контроля исходного уровня подготовленности учащегося.

*Организационные требования* к обучению в рамках ИОМ нацелены на: подключение к автоматизированной системе управления АСУ для анализа результатов, полученных в процессе самостоятельной работы учащегося; учет активных межпредметных связей; развитие информационной базы учебного материала осваиваемой типовой задачи профессиональной деятельности, включая мультимедийность; структурирование его содержания в соответствии с дидактическими целями поэтапного формирования знаний, умений и навыков учащихся; проверку уровня готовности учащихся к работе входным контролем; управление учебно-познавательной деятельностью учащихся посредством самоконтроля – сравнения ответа с эталоном; на прогнозирование возможных затруднений в процессе тренировки и контроля и программирование способов их устранения; проведение текущего, промежуточного и итогового контроля и анализ его результатов с целью мониторинга эффективности самостоятельной работы учащегося; на доработку пакетов программ ИОМ при условии получения низких результатов усвоения учебного материала.

Педагогические исследования показали, что программный продукт, создаваемый инженером, может выполняться по заказу педагога, точно описывающему все его педагогические функции [10]. Такой продукт выполняет эти функции и поэтому выступает в роли технического средства обучения. Отсюда вытекает, что адекватно организованный в виде ИОМ педагогический заказ после его реализации в программном продукте может превратиться в желаемое техническое средство поддержки усвоения материала в процессе самостоятельного обучения. Компьютер предоставляет учащемуся физическую, лингвистическую и когнитивную автономию, социализирует образовательный процесс, способствуя созданию коллективных творческих групп за пределами аудитории. Исследуя возможности компьютеризации действий по запоминанию информационных единиц, следует отметить конституирующую типовую задачу труда военного специалиста, профессиональная деятельность которого требует четкого понимания ключевых терминов, точность и оперативность соотнесения их значения с предметными характеристиками объекта или процесса профессиональной деятельности, имеющих определяющее значение для её успешности.

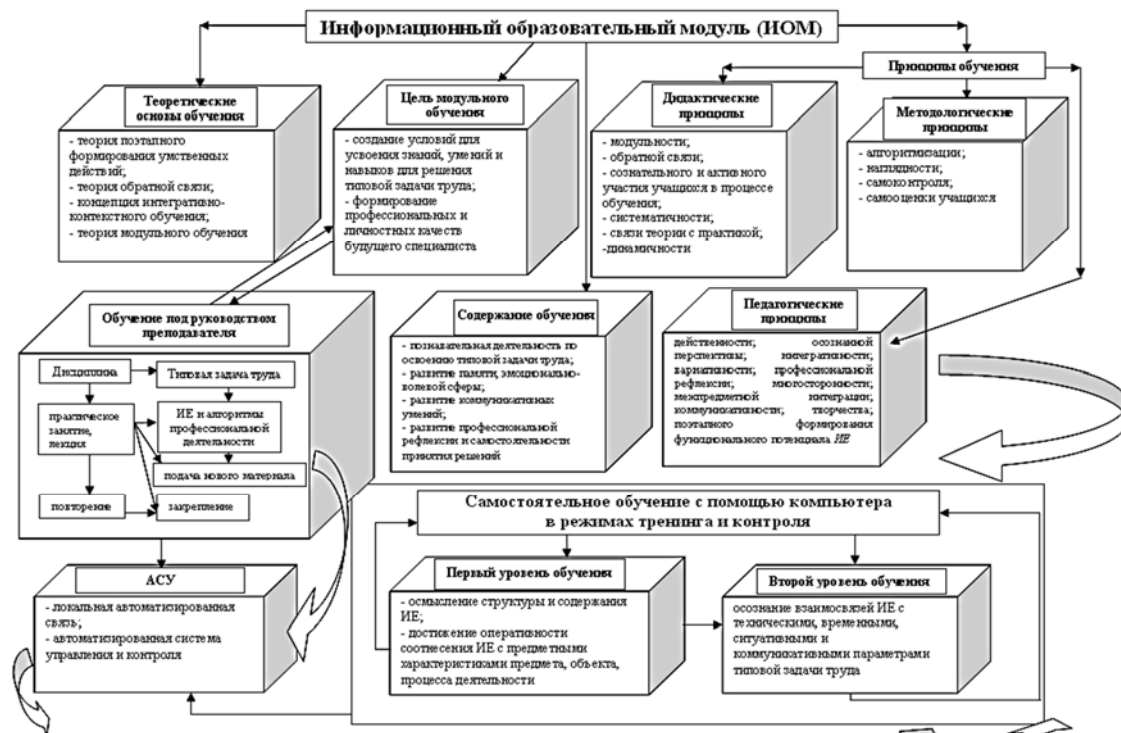


Рис. 1. Информационный образовательный модуль (ИОМ)

В основе процесса компьютерной поддержки формирования умственного действия, а вместе с ним и знания лежит теория поэтапного формирования умственных действий [11]. Эта теория раскрывает процесс формирования умственного действия, первым этапом которого является предварительное ознакомление с действием, – ставится цель, выясняются основные способы действий учащихся. Второй этап – материальное и материализованное действие, – усваивается содержание действия, его операции, правила выполнения. Третьим этап является внешнеречевой, – проговаривание действия вслух. Четвёртый этап – внешняя речь про себя, – осознание того, что произошло ранее. Пятый этап – умственное действие в форме внутренней речи.

Очевидно, что усваиваемое действие постепенно переводится из внешнего состояния во внутренний план. Следование этим путём обеспечивает надёжное усвоение и действия, и знания. Достигается и понимание, и запоминание. При рассмотрении проблемы организации действий учащихся по запоминанию учебного материала следует обратить внимание на взаимосвязи централизованного и автономного управления и обеспечение обратной связи в информационных процессах обучения, – рецепторном, рефлекторном и эффекторном этапах [12]. Рецепторный этап информационного процесса заключается в восприятии информации, рефлекторный – в адекватном отражении внешнего мира, эффекторный – в усвоении и оценке переработанной информации. На эффекторном этапе осуществляется закрепление и коррекция умений и выработка навыков, поскольку существует информационная константа физиологического процесса выработки условного рефлекса и дидактического принципа сознательности в обучении, которыми является обратная связь. Закрепление знаний происходит при их активизации, развитии и применении на практике.

В техническом средстве обратная связь используется для того, чтобы создать учебную ситуацию, содержащую в себе текущее состояние акцептора результатов действия, адекватное изучаемому знанию, уловить момент наступления этого состояния и осуществить в этот момент, санкционирующий толчок (выдать сигнал о правильности действия). Это состояние готовности к осуществлению санкционирования текущей программы, акцептор результатов действия и представляет собой ситуацию запоминания [13]. Процесс запоминания обеспечивается сосредоточиванием внимания, равномерным запоминанием всех частей изучаемого материала, его глубоким осмыслением, формированием умения выделять главное.

Параметры усвоения иноязычной ИЕ можно представить в виде лестковой диаграммы. Именно эти параметры составляют в дальнейшем основу усвоения алгоритмов профессиональной деятельности военного специалиста в иноязычной среде (см. рис. 2).

Информационной базой компьютерной программы являются единицы учебной информации, запоминание которых способствует успешному освоению алгоритмов профессиональной деятельности будущего

## Двухуровневый информационный образовательный модуль как средство обеспечения самостоятельной подготовки морского специалиста

специалиста: названия новых неизучавшихся ранее материальных объектов, лингвистические единицы, знаковые информационные единицы, формулы, рисунки изучаемых объектов, дефиниции новых объектов или понятий, формулировки законов, правила, инструкции и т.п. При отборе и структурировании содержания учебного материала для пакетов компьютерных программ первой ступени ИОМ группируются конкретные ИЕ типовой задачи труда специалиста с учетом возможностей их реализации на техническом средстве обратной связи:



**Рис. 2. Параметры усвоения иноязычной информационной единицы**

1. Соотнесение вербального описания термина и обозначающего его слова в прямом и обратном направлениях. На компьютере задаётся одна из этих позиций и требуется воспроизвести другую. Может быть реализован выборочный, конструируемый и свободный ответ.

2. Соотнесение изображения объекта и обозначающего его слова, названия в прямом и обратном направлениях. Возможны те же формы ответа.

3. Организация логического упорядочения формулировок теоретических восприятий и т.п. — используется конструируемый ответ. Воспроизведение воспринятого прежде материала осуществляется в процессе упорядочения предъявляемых для выбора элементов. В процессе выполнения этой процедуры осмысливается каждый компонент формулировки и её содержание в целом, что содействует усвоению ИЕ.

4. Заполнение пропусков в тексте. По мере запоминания текста количество пропусков увеличивается. Могут использоваться все формы ответа.

5. Организация соотнесения стадий, событий, явлений, процессов с числами. Характерны выборочный и численный ответы.

6. При отборе содержания учебного материала для пакетов компьютерных программ второй ступени ИОМ группируются алгоритмы деятельности, лежащие в основе решения ситуационных задач с учетом возможностей их технической реализации.

*Техническое обеспечение* действий по запоминанию представляет собой совокупность разработанных действительных структур, объединенных логикой освоения типовой задачи труда военного специалиста. Её основными техническими характеристиками являются: внутренняя / внешняя обратная связь; обратная связь; форма ответа: выборочная или конструируемая, вид информационной памяти; автоматизация «запоминательных» действий; сбор информации; техническое обеспечение; разнообразие вариантов заданий; число допустимых кодов программы; число выполняемых операций; выбор кода; адаптация; обработка учебной информации; обеспечение возможности работать в режиме тренинга и в режиме контроля; обработка результатов; предоставление учащемуся возможности просматривать запись своих действий в прямом и обратном направлении для повторного их обдумывания и корректировки; выдача на экран всех ошибочных действий с целью их анализа и корректировки; работа по исправлению ошибок с учётом индивидуальных способностей учащегося.

*Методическое обеспечение* компьютерной поддержки запоминания выступает в виде условий и способов подготовки учебных материалов для работы с компьютером. Сюда входят такие учебные задачи «запоминательного» звена, как: запомнить функциональную интерпретацию информационной единицы и её значение; запомнить значимую для обучения формулировку, алгоритм действия и его название; запомнить название объекта и его структуру.

Методическое обеспечение составляют следующие учебные задачи:

- осмысление и запоминание содержания ИЕ, её значения и структуры, актуализация и интерпретация в сознании имеющихся представлений о ней;
- соотнесение значения этой единицы с предметными характеристиками предмета, объекта или процесса осваиваемой военно-профессиональной деятельности;
- осознание взаимосвязей ИЕ с техническими, ситуативными и временными параметрами профессиональной типовой задачи;

- запоминание алгоритма действий на основе осваиваемых ИЕ;
- достижение оперативности действий в алгоритмах принятия решения, в том числе в иноязычной среде при использовании речевого репертуара и этикета.

Действия по запоминанию подразделяются на действия в неизменной ситуации (в той, которая была при первом их выполнении) и действия в измененном варианте. Были выделены следующие группы способов воспроизведения запоминаемых информационных единиц: в неизменном относительно первичного восприятия виде; с изменением содержания воспринятого; в ситуации, изменённой относительно ситуации восприятия; во взаимосвязях с другими информационными единицами.

В учебную ситуацию, направленную на запоминание, включается исходный элемент (новый объект) в виде информационной единицы, понятийное описание его и связь между ними. Запоминать требуется образ нового объекта (вызванные им ощущения, впечатления и т. д.) и его описание, а также факт их соответствия друг другу. Для побуждения учащихся к проявлению инициативы, выполнению самостоятельных действий применяется установка на достижение намечаемого результата.

В методическое обеспечение входит также создание условий для осуществления рефлексии в процессе выполнения действий по запоминанию информационных единиц. На основе анализа конкретных случаев и их обобщения выделены способы побуждения учащихся к действиям, наводящим на рефлекссию при выполнении «запоминательных» действий в условиях компьютерной поддержки.

1. Выдача учащимся рекомендаций по выполнению действий при восприятии изучаемого материала, заключающихся в следующем:

- мысленное (внутреннее) многократное повторение предъявленных информационных элементов, сначала глядя на текст, затем, не глядя на него;
- актуализация в сознании (вспоминание) возможно имеющихся в памяти представлений о предъявленных компонентах, обращение внимания на дополнения к ним, содержащиеся в выданном для запоминания содержании учебного материала;
- воображение вариантов изучаемых явлений, информационных элементов, их проявления в разных условиях;
- попытка вообразить место предъявленных элементов в окружении подобных;
- попытка представить себе структуру предъявленных для запоминания информационных элементов или (и) их совокупности;
- попытка представить ситуации, в которые включаются изучаемые элементы;
- прогнозирование частоты будущих встреч с изучаемыми элементами;
- прогнозирование значимости для своей будущей деятельности предъявленных для запоминания элементов;
- прогнозирование изменения свойств своей личности в результате

запоминания предъявленных информационных элементов;

– оценка необходимости запоминания предъявленных элементов.

2. Выдача на экран подсказок и объяснений ошибок, наводящих на размышления.

3. Оформление выдаваемого на экран учебного текста, адекватное его логической структуре.

Известно, что внедрение современных технических средств обучения в образовательную модель с передачей им некоторых функций преподавателя оказывают принципиальное воздействие на процесс обучения, если они включаются в новую модель личностно-ориентированного обучения и реализуют в ней свои специфические функции. ВИОМ проектируются те компьютерные технологии, которые учитывают не только предметное и социальное, но и психологическое содержание будущего труда обучающихся и их профессиональное и личностное развитие.

Так, например, для офицера ВМФ оно воссоздаётся через осознание необходимости оперативного решения ситуационной задачи в жёстком лимите времени, характерном для условий реальной деятельности и задаётся комплексностью и наглядностью ситуации, напоминающей картину на современных средствах судовождения. Для имитации специфики радиотелефонного обмена вводятся факторы информационного дефицита (шумы, помехи, искажения, редуцирование звуков, слов, предложений) и избыточности информационного поля. С одной стороны создаются условия для выявления навыков вероятностного прогнозирования недостающей информации, а с другой – ее избыточность способствует выявить умения вычленять из потока сообщений необходимую информацию, соотносить её с имеющейся ситуацией и использовать при решении задачи.

Для определения готовности обучающегося на междисциплинарном уровне решать поставленные задачи профессиональной деятельности используются комплексные ситуационные задачи. Они позволяют выявить понимание проблемы в целом и требуют знания алгоритмов ее решения. Следующие параметры определяют надёжность и валидность комплексного теста:

– адекватность выбираемого типа теста виду тестируемой деятельности;

– учёт соотношения тестируемых навыков функциональному составу профессионального труда;

– современность программного продукта: даёт ли он представление об актуальных профессиональных ситуациях?

– доступность теста – соблюдение уровня сложности в подаче материала;

– варьированность видов заданий во избежание монотонности в работе с целью активизации учебной деятельности;

– соблюдение принципа наглядности при предъявлении материала, по объёму превышающего оперативную память тестируемого;

– привлекательность материала для тестируемого – высокий уровень презентации, хорошее качество аудио и видеозаписи и т.п.



Поиск решения тестовых заданий с помощью компьютерной поддержки даёт возможность будущему военному специалисту самостоятельно обнаруживать пробелы своих знаний и принимать меры для их устранения, и тем самым повышать уровень своей профессиональной компетенции.

Что касается обучения алгоритмам деятельности в иноязычной среде, то необходимо подчеркнуть, что поскольку в условиях ИОМ развитие профессиональной компетенции будущего военного специалиста осуществляется на предметной основе не собственно речевой, а качественно иной – профессионально-технологической деятельности, где иностранный язык выступает средством ее регуляции, формы контроля должны адекватно отражать эту специфику. Специфической особенностью КП, используемых в тренировочном и контролирующем режимах, является направленность иноязычной речевой деятельности учащегося на решение экстралингвистических военно-профессиональных задач. В этих условиях происходит интеграция знаний, умений и навыков в области иностранного языка и специальных предметов в обобщенные алгоритмы деятельности будущего специалиста, развивается его профессионально-предметная компетенция с учётом иноязычной составляющей.

Анализируя технические, методические и организационные требования информационного образовательного модуля как автономной единицы самостоятельной работы учащегося, следует сделать вывод о том, что объектами обучения и контроля должны быть факты реализации обучающимся цели общения в ходе решения профессионально-предметной задачи, оперативность ее решения. Уровень сложности военно-профессиональных задач и алгоритмов их решения может быть реализован при проектировании компьютерных технологий обучения специалистов Военно-морского флота в рамках целесообразной организации взаимодействия лингвистики, педагогики, информатики и системотехники.

УДК 37  
ББК 74  
П58

## ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДИСТАНЦИОННОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ

ПОПОВА Анна Викторовна

ФГБОУ ВО «Государственный морской университет  
им. адмирала Ф.Ф. Ушакова»  
г. Новороссийск

**Аннотация:** классическая и дистанционная системы обучения в России различаются в соответствии с подходами и способами осуществления учебной деятельности, выраженными в методах психолого-педагогического воздействия, которые определяют структуру и формы учебной деятельности, а также влияние личностного фактора на процесс обучения. Требуя от студента высокого уровня развития мотивационной и произвольной сферы личности, виртуально-тренинговая система обучения обеспечивает индивидуальный выбор режима работы с учебным продуктом, его изучением и закреплением в индивидуальных и групповых тренинговых формах.

**Summary:** traditional and remote training system in Russia differ according to the approaches and methods of realization of educational activity, expressed in the methods of psychological-pedagogical influence, which determine the structure and forms of educational activities, as well as the influence of personal factor on the learning process. Demanding from the student high level of motivation and an arbitrary sphere of the personality, the virtual training system of training provides the individual the choice of mode of operation with the educational product, its study and consolidation of individual and group training forms.

**Ключевые слова:** виртуально-тренинговая технология, глоссарное обучение, слайд-лекции, хронотоп, электронная библиотека, видеолекция, контент, кейсовая технология, интернет-технология.

**Keywords:** virtual-training technology, glossary learning, slide lectures, chronotope, digital library, video lecture content, case technology, Internet technology.

Образовательный процесс – это сложное многоплановое учебно-педагогическое взаимодействие. Обучение всегда подразумевает наличие диады «обучающий – обучаемый». В практике дистанционного образования взаимодействие обучаемого и обучающего осуществляется опосредованно через информационные средства обучения. Обучение –

это активное целостное взаимодействие обучающего и обучаемого, результатом которого становятся психические новообразования и изменения личности обучаемого. Психологическая структура процесса обучения представляет собой модель совместной познавательной деятельности обучающего и обучаемого.

В последние годы учебно-педагогическое взаимодействие активно реализуется в новых формах сотрудничества: работа в диадах, триадах; совместно распределенная деятельность; различные формы деловых и ролевых игр; реализация методов «мозгового штурма» при решении проблемных задач. При этом значительно возрастает роль совместной учебной деятельности обучающихся.

Не бывает деятельности без мотива – это в полной мере относится к учебной деятельности, следует только заметить: чтобы деятельность стала продуктивной, необходима адекватная мотивация. Такой мотивацией, по мнению Д.Б. Эльконина [17], является учебно-познавательная мотивация, т.е. мотивы непосредственно связанные с содержанием учебной деятельности – мотивы собственного развития, собственного совершенствования. В то же время, большое значение имеет переживание учебных мотивов субъектом.

В начале учебной деятельности обучающийся должен усвоить (понять, принять для себя, самостоятельно поставить) учебную задачу. Процесс выработки учащимся собственной учебной задачи может осуществляться в процессе соотнесения задаваемой извне учебной мотивации со смыслом учения для себя.

На сегодняшний день в России существуют две основные системы обучения: классическая и дистанционная. Основное различие классической и дистанционной системы в подходах и способах осуществления учебной деятельности. Это различие выражается в методах психолого-педагогического воздействия, т. е. методах обучения и воспитания, которые в свою очередь определяют структуру и формы учебной деятельности, а также влияние личностного фактора на процесс обучения [18].

В дистанционной системе процесс усвоения знаний разделяют на четыре фазы: импринтинговую; меморайзинговую; фаза авторизации; фаза инициации.

Каждому этапу (фазе) – соответствуют определенные методы психолого-педагогического воздействия. Основной особенностью каждого этапа и соответствующих ему методов является доминирование тех или иных познавательных процессов в учебной деятельности, а также влиянием личностного фактора на процесс обучения. Осуществляясь в различных видах учебной деятельности, психические процессы в ней же и формируются. Именно поэтому уровень развития познавательных процессов является одним из основных факторов способствующих усвоению образовательной программы, а также является важным показателем эффективности обучения.

Чтобы определить влияние методов обучения на развитие и формирование познавательной сферы личности, рассмотрим основные методы дистанционной системы обучения.

В основу дистанционной методики положен модульный принцип обучения, согласно которому учебные дисциплины, в зависимости от глубины изучения, разбиты на модули. Объем знаний, входящий в один модуль, рассчитан примерно на 45 академических часов изучения, включая аудиторную и внеаудиторную работу учащегося. По каждому модулю обучения разрабатывается нормокомплект, – перечень и количество учебных занятий различного вида в зависимости от характера учебной дисциплины. Обучающие компьютерные программы входят в нормокомплект и являются обязательными занятиями, но время их проведения студент определяет самостоятельно. Особое место среди учебных материалов занимают принтерные и электронные рабочие учебники, отличие которых от обычных учебников заключается в том, что в них используются специальные методы глоссарного обучения и упражнения для алгоритмического обучения, соответственно для усвоения знаний и умений.

Важную роль в виртуально-тренинговой технологии играет контроль усвоения знаний, который применяется в форме мониторинга – контроля, включенного в образовательный процесс [19].

В дистанционном образовании фазе импринтинга соответствуют следующие методы:

- просмотр импринтинговых видеофильмов представляет собой лекцию, осуществляемую через телекоммуникационные средства обучения – в ней акцентируется внимание на конкретных фактах, их взаимосвязи, мобилизуется слуховое и зрительное восприятие и воображение студента. Основным достоинством данного вида занятий является возможность передачи знаний независимо от расстояния между обучающимся и обучаемым;

- просмотр импринтинговых видеофильмов представляет собой лекцию, осуществляемую через телекоммуникационные средства обучения – в ней акцентируется внимание на конкретных фактах, их взаимосвязи, мобилизуется слуховое и зрительное восприятие и воображение студента. Основным достоинством данного вида занятий является возможность передачи знаний независимо от расстояния между обучающимся и обучаемым;

- просмотр импринтинговых видеофильмов представляет собой лекцию, осуществляемую через телекоммуникационные средства обучения – в ней акцентируется внимание на конкретных фактах, их взаимосвязи, мобилизуется слуховое и зрительное восприятие и воображение студента. Основным достоинством данного вида занятий является возможность передачи знаний независимо от расстояния между обучающимся и обучаемым;

- заслушивание проблемных лекций – данный метод позволяет активизировать мышление за счет постановки проблемы и решения ее в ходе занятия;

- заслушивание обзорных лекций – в процессе лекций создается общее представление о предмете, формирование образов, способствующих осмыслению теоретических положений и их запоминанию. Развивающее

значение обзорных лекций заключается в развитии восприятия, воображения и логического мышления;

- основным условием эффективности восприятия всех видов видеолекций является высокий уровень развития произвольного внимания и учебно-познавательной мотивации;

- первое прочтение учебников дает общее представление об учебном материале. В ходе прочтения учебного материала информация поступает в основном через зрительные анализаторы, что позволяет людям с доминирующим зрительным восприятием восполнить информацию, которую они не усвоили во время видеолекций. Данный метод предполагает активное восприятие учебного материала за счет подчеркивания интересных и проблемных частей текста, которые анализируются и осмысливаются студентом. Такой метод работы с учебником позволит при повторном прочтении лучше запомнить учебный материал за счет активизирующих внимание подчеркиваний.

На этой фазе формируется первичное знакомство с предметом изучения и запись обобщенной мыслеобразной конструкции в долговременную память.

Фаза меморайзинга состоит из следующих методов:

- детальное заучивание учебников, выполнение упражнений (гlossарное и алгоритмическое обучение) – формируются единицы знаний в терминологических понятиях, которые конкретизируются в сознании учащегося посредством составления алгоритма, развитие всех видов памяти. Развивающее значение алгоритмического обучения заключается в развитии логического мышления и творческого воображения;

- слайд-лекции представляют собой вид лекционного занятия, основной особенностью которого является комплексное восприятие учебного материала за счет синхронной подачи видео- и звуковой информации. Этот методический прием помогает студентам, независимо от типа восприятия и памяти, одинаково эффективно усваивать учебный материал;

- работа с обучающими компьютерными программами представляет собой комплексный вид занятий, в ходе которого студент самостоятельно осваивает учебный материал и проверяет степень его усвоения. Развивающее значение компьютерного занятия заключается в комплексной тренировке всех познавательных процессов;

- построение логической схемы базы знаний позволяет структурировать учебный материал, учит выделять главное из общего объема информации. Стимулирует развитие логического мышления и активное воображение.

На этом этапе осуществляется запись деталей мыслеобразной конструкции знаний и умений в оперативной памяти, происходит интенсивное развитие всех видов памяти, логического мышления и воображения.

Третья фаза освоения знаний – фаза авторизации, включает следующие методы:

- активные семинары, которые являются самым продуктивным видом занятий. В ходе активного семинара формируется индивидуальный стиль учебной деятельности студента за счет приемов и способов, стратегий,

навыков, операций по осуществлению деятельности, а также процесс выбора тех средств ее осуществления, которые наилучшим образом соответствуют условиям протекания деятельности. Индивидуальные особенности личности при этом находятся как бы на верхнем уровне представленной иерархии. Именно они определяют те предпочитаемые приемы деятельности, которыми человек пользуется для достижения определенных целей. В ходе семинарских занятий усваивается порядка 80%;

- творческие семинары выполняют те же функции, что и активные семинары. Отличительной развивающей особенностью творческих семинаров является более интенсивное развитие творческой познавательной активности;

- курсовые, контрольные работы позволяют оценить уровень знаний и формирование навыков теоретического осмысления и воспроизведения полученных знаний;

- оперативное и текущее тестирование – отличие данного метода заключается в проверке полученных знаний на уровне узнавания. Это позволяет еще раз активизировать воспроизводящую функцию памяти;

- IP-консультации – метод, стимулирующий познавательную активность студента;

- лабораторные работы – воспроизведение полученных знаний в условиях естественных процессов и результатов, полученных ранее наукой. Личное участие в воспроизведении различных процессов в лабораториях создает условия для проявления студентом самостоятельности, организации деловых обсуждений, принятия совместных решений;

- практики и стажировки – практическое применение полученных знаний и умений, формирование и закрепление навыков. Активизация творческого мышления и памяти.

Результатом фазы автоматизации является увеличение автоматизма и скорости работы с мыслеобразной конструкцией, – извлечение знаний и умений из оперативной памяти.

Фаза инициации является заключительной фазой в процессе усвоения знаний. Методами фазы инициации являются:

- экзаменация (текущая аттестация) – функции метода заключаются в том, чтобы установить глубину и прочность усвоения учебного материала, организации интенсивной самостоятельной работы по закреплению и систематизации знаний, умений и навыков;

- итоговая аттестация – метод, характеризующийся самостоятельной поисковой работой, который позволяет руководителю, опираясь на имеющийся у учащихся багаж знаний, умений и навыков, на их индивидуальные способности, ставить перед ними поисковую творческую задачу. Активизирует все виды мышления, творческое воображение, память.

На данном этапе происходит официальное признание достигнутого уровня знаний и умений.

Методы дистанционной системы образования отличаются комплексностью и разнообразием воздействия за счет разнообразия методических приемов обучения и интенсивного использования информационных тех-

нологий. Учебная деятельность в системе дистанционного образования построена по принципу «направляемой познавательной активности». Учебная деятельность направлена не только на усвоение знаний, но и на овладение общими способами учебных действий за счет таких методов, как глоссарное и алгоритмическое обучение, построение логических схем базы знаний, коллективные тренинги. Преимуществом данных технологий является возможность более мобильного изменения базы данных с учетом последних достижений науки и техники, а также возможностью обучения независимо от места нахождения студента [20].

Виртуально-тренинговая система обучения обеспечивает индивидуальный выбор виртуального режима работы с учебным продуктом, его изучением и закреплением в индивидуальных и групповых тренинговых формах. Такой способ обучения требует от студента высокого уровня развития мотивационно и произвольной сферы личности [21].

Однако на данный момент остается недостаточно исследованной проблема, связанная с психолого-лингвистическими особенностями восприятия человеком учебного материала с экрана компьютера и соблюдение валеологических требований. Незначительное количество контактных занятий может привести к проблемам, вызванным недостатком воспитательного воздействия на обучаемого.

Представляя внутреннюю структуру дистанционного обучения, прежде всего, необходимо вычлнить в ней основные системообразующие элементы: субъекты (обучающие и обучающиеся), процессы и результаты обучения. Элементы дистанционного обучения связаны с внешней средой (обществом) комплексом взаимоотношений. Дистанционное обучение включает в себя динамичные подсистемы, а также само является подсистемой более крупных социальных систем, важнейшей из которых является система непрерывного образования. На современное состояние и дальнейшее развитие дистанционного обучения оказывает свое непосредственное и опосредованное воздействие социум, конкретно-исторические условия. Таким образом, состояние и уровень данной системы во многом зависят от темпоральных, экономических, политических и других характеристик, а также от хронотопа, которому принадлежит рассматриваемое как система дистанционное обучение.

Система дистанционного образования позволяет снять противоречие между количеством желающих получить образование и числом учебных заведений, между желанием человека получить определенное образование и его возможностями. Это становится возможным в соответствии с основными принципами дистанционного образования. Оно основано на принципах либерализма, реализующего концепцию прав и свобод человека. Каждый человек, достигший определенного возраста, имеет право на получение образования, студент свободен в выборе места обучения. Каждый потребитель услуг дистанционного образования свободен в сроках выбора обучения, может использовать свой практический опыт для усвоения новых знаний и тому подобное. Главным здесь является активное включение обучающегося в учебный процесс. Инициатива и

внутренняя потребность в овладении знаниями исходят, прежде всего, от самого обучающегося. Учитель и ученик становятся двумя равными полюсами учебного процесса, преподавателю и обучающемуся в равной мере принадлежит инициатива в учебном процессе. Таким образом, дистанционное образование направлено непосредственно к человеку и к созданию необходимых условий для успешного приобретения им высокого уровня знаний. В этом проявляется его гуманистическая сущность.

Конечно, реализация этих преимуществ невозможна без соответствующего технического обеспечения процесса образования. Само возникновение системы дистанционного образования неотделимо от развития информационных технологий и формирования, так называемого информационного общества. Компьютерные технологии дают возможность ученику получать доступ к ресурсам информации помимо учителя, позволяют определить ритм, время учебного процесса в зависимости от своих познавательных возможностей, целей, накопленного уровня знаний. Новые информационные технологии необходимо рассматривать как закономерное продолжение тенденций мирового образовательного процесса. Компьютер позволяет освободить преподавателя от множества рутинных операций, связанных с повторением пройденного материала и контролем знаний, а также их систематизацией. С другой стороны, компьютер предоставляет уникальную возможность для комплексного изучения того или иного социального процесса, явления с позиции разных наук.

Под воздействием информационных технологий происходит практическая реализация идей неформального образования, в которых закрытая образовательная среда может заменяться открытой образовательной средой, состоящей из сетей знаний. В рамках системы дистанционного обучения в ходе внедрения современных информационных технологий можно радикально решить проблему качества и релевантности образования. Следует отметить, что если в индустриальном обществе образование ориентировано на наполнение голов студентов информацией и обучение их определённым методикам, то в информационном обществе образование такого типа будет вытеснено создающим знание образованием, поскольку информационное общество будет развиваться посредством утверждения ценности информации в обществе, основанном на знании. Именно с помощью информационных технологий возможно также углубление интеграционных процессов, интернационализация и глобализация образования.

В историческом плане дистанционное образование – достаточно уникальное явление в педагогической науке. С одной стороны, в истории педагогики с давних времен и до настоящего времени не было прямых аналогов дистанционного обучения. С другой стороны, в дистанционном обучении сосуществуют различные «традиционные» педагогические технологии, которые широко использовались в нашей стране и за рубежом в течение десятилетий. На основе выше изложенного можно утверждать, что дистанционное обучение – это определенная ступень в развитии высшей школы.

В настоящее время дистанционные образовательные технологии, под которыми понимают методы обучения, использующие быстро совер-



шенствующие средства информации и телекоммуникации, получают мировое признание и все более широкое развитие и распространение [22]. Такие технологии позволяют переносить образовательный процесс в отдаленные географические пункты, повышая качество обучения за счет индивидуализации учебных программ и способов обучения.

Расширение применения дистанционных образовательных технологий особенно актуально для России – страны, население которой распределено на обширной территории и в которой существует проблема качества образовательного процесса в отдаленных населенных пунктах и малоуккомплектованных школах.

Российские образовательные учреждения (ОУ), использующие технологии дистанционного обучения – это государственные, негосударственные и корпоративные ОУ. Они продвигают на российский рынок отечественные и иностранные образовательные услуги. По уровню образования, предоставляемого ими, – это ОУ среднего специального и высшего профессионального образования, переподготовки и повышения квалификации, а также довузовской и послевузовской подготовки, подготовки к обучению в вузе. Направления подготовки в ОУ: гуманитарное, техническое, естественнонаучное.

Дистанционное обучение предполагает наличие четкой, апробированной методики, которая описывает все стадии обучения с учетом применяемых технических средств обучения. Любое обучение требует определенной организационно-информационной поддержки [23].

В специальной литературе приводятся различные точки зрения на структуру ДО [1, 24, 25, 26, 27, 28, 29 и др.]. Все предлагаемые авторами компоненты можно представить в виде следующей иерархической системы.

Составляющими дистанционного обучения являются:

- учебный центр (УЦ), осуществляющий необходимые функции организационной поддержки;
- информационные ресурсы — учебные курсы, электронные библиотеки и медиатеки, справочные, методические и другие материалы;
- средства обеспечения технологии дистанционного обучения (организационные, технические, программные и др.);
- преподаватели-консультанты, именуемые тьюторами, курирующие дистанционные курсы;
- обучающиеся.

Обычно УЦ включает в себя и преподавателей с дополнительным персоналом, и информационные ресурсы, и отдельно стоящую организационно-административную систему. Он также включает технические и программные средства, которые, по сути, касаются всех аспектов системы дистанционного образования.

Учебный процесс состоит из отдельных учебных курсов по различным дисциплинам. Составляющими дистанционного учебного курса являются:

- информационные ресурсы;
- средства общения;
- система тестирования;
- система администрирования.

Информационные ресурсы. Важнейшим компонентом дистанционного курса являются информационные ресурсы, т. к. в них сосредоточена содержательная часть – Контент (Content). Контент включает:

- учебный материал (конспекты лекций, демонстрационные материалы, обучающие программы и т.д.);
- дополнительные информационные материалы (комментарии преподавателя, ответы на часто задаваемые вопросы и т. п.);
- библиотеку ресурсов (рекомендованная литература, списки Web-ресурсов по теме курса и т. п.);
- предметный и/или тематический словарь (гlossарий);
- программу обучения (академический календарь).

Средства общения. Средства общения обеспечивают процесс взаимодействия обучаемого как с учебным центром, в частности, с преподавателем, так и с другими обучающимися. Один из важнейших вопросов – организация эффективных средств общения, не только компенсирующих отсутствие непосредственного контакта преподавателей и студентов между собой, но и, по возможности, придающих новые качества их общению. Традиционно здесь выделяются электронная почта e-mail, доски объявлений, виртуальные конференции, видео- и аудио-трансляции, виртуальные семинары и обсуждения.

Базовые механизмы, за счет которых можно организовать эффективные средства общения, условно разделяют на асинхронные и синхронные. Асинхронные средства не требуют у обменивающихся сторон постоянного соединения. К таким средствам можно отнести: e-mail, доски объявлений, offline-конференции и т. п. Необходимо отметить, что с развитием телекоммуникаций роль таких средств снижается. Однако при традиционно низком качестве телекоммуникаций в России их использование – единственное, что позволяет сделать систему дистанционного обучения эффективной. Синхронные средства предполагают одновременные согласованные действия сторон. Все рассматриваемые online-средства предусматривают наличие прямого выхода в Интернет и базируются, так или иначе, на серверах, существующих в сети Интернет. Наиболее эффективными являются online-конференции, позволяющие поддерживать множество различных форм общения в процессе ДО: семинары, обсуждения. Нельзя не отметить такие распространенные средства общения, как ICQ и NetMeeting, позволяющие вести общение между двумя абонентами. К новым и многообещающим средствам можно отнести становящиеся все более популярными интернет-трансляции видео- и аудиоматериалов и IP-телефонию. При правильной организации системы дистанционного обучения и технических средств поддержки отсутствие доступа к сети Интернет не может служить причиной отказа от использования дистанционного обучения. Пример традиционной заочной формы обучения показывает, что дистанционное обучение может обеспечиваться вообще без использования средств телекоммуникаций. При наличии хотя бы каких-то offline-каналов имеется возможность полноценного (до 90%) использования дистанционных курсов.

Система тестирования должна обеспечивать текущий контроль знаний, а на завершающей стадии дать объективную оценку знаний обучаемого, на основании которой происходит выдача квалификационного документа. Система тестирования включает:

- средства обработки результатов тестирования;
- интерактивные тесты;
- график прохождения тестов.

Система администрирования. Система администрирования обеспечивает доступ обучающегося к личному делу для самоконтроля.

В дистанционном обучении применяются следующие основные дистанционные образовательные технологии (далее – ДОТ): кейсовая технология, Интернет-технология, телекоммуникационная технология и их сочетания.

Эффективным инструментом дистанционного преподавания являются учебные видеофильмы, которые просматриваются студентами перед изучением каждой учебной дисциплины. Текст видеофильма сопровождается сюжетными кадрами, структурными схемами, иллюстративной графикой, видеосюжетами. Предусматриваются групповые и индивидуальные просмотры учебных фильмов и курсов.

Методология дистанционного обучения предусматривает разделение каждой дисциплины на замкнутые блоки (юниты). По всем дисциплинам разработан стандартный набор занятий – нормокомплект в соответствии с требованиями ГОСТ. Каждый студент получает 20–30 рабочих учебников, предназначенных для самостоятельного изучения и детальной проработки учебного материала. Он состоит из программ курса, списка обязательной и дополнительной литературы, научного и тематического обзора, заданий для самостоятельной работы, тренинга умений, глоссария и других положений. В качестве результата самостоятельной работы студент представляет по каждой юните логическую схему базы знаний усвоенных понятий, решения предположенных ситуаций и т. п. После этого знания студента оцениваются на активных занятиях. Коллективные формы занятий проводятся в виде круглых столов, дискуссий, ролевых и деловых игр, ситуационного анализа и других игровых форм. Активные семинары продолжительностью четыре академических часа требуют тщательной подготовки, как преподавателя, так и студента, и лишь в этом случае дают хорошие результаты. Единая форма электронного контроля знаний позволяет практически на любом этапе обучения оценить качество учебных занятий и подготовки студентов [30, 31].

Рассматривая особенности организации учебной деятельности в дистанционной системе обучения, можно сделать вывод о том, что преимуществом дистанционных технологий является возможность более мобильного изменения базы данных с учетом последних достижений науки и техники, а также возможностью обучения независимо от места нахождения студента. Виртуально-тренинговая система обучения обеспечивает индивидуальный выбор виртуального режима работы с учебным продуктом, его изучением и закреплении в индивидуальных и групповых тренинговых формах. Такой способ обучения требует от студента высокого уровня развития мотивационной и произвольной сферы личности.

УДК 37  
ББК 74  
Г90

## ГЛАВА 3. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА ЗАПАСА КАК ОСНОВНОЕ УСЛОВИЕ АДАПТАЦИИ КУРСАНТОВ

ГРУЗДЕВА Лена Камильевна

ФГБОУ ВО «Государственный морской университет  
им. адмирала Ф.Ф. Ушакова»  
г. Новороссийск

**Аннотация:** в настоящей статье рассматривается проблема адаптации и организации педагогических условий для успешности включения в теоретическую деятельность профессионального направления. Модель совместной познавательной деятельности представляется как единая система взаимодействия преподавателей и студентов. Учёт возрастных и личностных особенностей курсантов значительно ускоряет и облегчает процесс их адаптации к обучению в вузе и способствует формированию профессионально значимых качеств личности будущего офицера.

**Summary:** the article considers the problem of adaptation and organization of pedagogical conditions for successful inclusion in the theoretical work of a professional direction. The model of joint cognitive activity is presented as a unified system of interaction between teachers and students. The account of the cadets' age and personal characteristics accelerates and facilitates greatly the process of their adaptation to higher education and improves the formation of professionally significant qualities of the future officer's personality.

**Ключевые слова:** развитие личности, профессиональное взаимодействие преподавателей и студентов, познавательная деятельность, адаптация, личностные характеристики, успешность, творческая деятельность, способность, напряженность, проблематика.

**Keywords:** personal development, professional interaction of teachers and students, cognitive activity, adaptation, personality characteristics, success, creative activity, ability, tension, perspective.

Закон о высшем образовании в качестве основной цели отмечает обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации [32]. В свою очередь к подготовке будущих офицеров предъявляются дополнительные требования, обусловленные спецификой

военной службы и уровнем развития профессионально важных качеств. В этой связи на первый план выдвигается проблема адаптации будущего военного специалиста к профессиональной деятельности и развитие его как личности.

Проблема адаптации актуальна в настоящее время, хотя в научных изысканиях классиков отечественной психологии рассматриваются различные направления и представления о структуре личности обучающегося. Согласно С.Л. Рубинштейну, личность представляет собой «...воедино связанную совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия...» [33, 241]. Автор выделяет такие компоненты личности как:

- направленность, – динамическая тенденция, определяющая мотивационный и энергетический потенциал личности, включающая установки, потребности, интересы, идеалы;
- характер, – система генерализованных обобщенных побуждений, определяющие отношение человека к миру;
- способности, – психические свойства, обеспечивающие успешность реализации какого-либо вида деятельности [33, 64].

Для формирования личности необходимо, «... чтобы соответствующие психические деятельности обобщились и...закрепились в индивидуе ... творческий характер существенно зависит от того, как совершается эта генерализация» [33].

В основе данного подхода находятся:

- процесс формирования сознания как глубоко осознанный и целесообразный с точки зрения самого обучающегося; изучение личности обучающегося на основе изучения его деятельности, как самостоятельной, так и совместной с педагогом; развитие психических видов деятельности, способствующих развитию различных способностей путем их переноса в творческую деятельность, как в учебной, так и внеучебной работе.

Большой интерес представляет концепция Л.И. Божович, в основе которой лежит мысль о целостном подходе как совокупности отдельных свойств и качеств, необходимых для рассмотрения каждого отдельного свойства в аспекте личности в целом [34, 44]. Такой подход обуславливается тем, что «...формирование личности не может характеризоваться независимым развитием какой-либо одной ее стороны - рациональной, волевой или эмоциональной ...» [35, 26]. Автором отмечены две большие категории учебных мотивов. К первой категории относятся познавательные интересы, – потребность в интеллектуальной активности и овладении новыми умениями, навыками и знаниями (познавательные мотивы). Другая категория связана с потребностями в общении с другими людьми, с желанием учащегося занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений. Такая точка зрения имеет непосредственное значение для реализации развивающего обучения в образовательном процессе.

Исследуя область высших чувств, автор отмечает, что они «... могут приобрести для человека самостоятельную ценность и сами стать предметом его потребности ...», побуждая человека к новым поискам и созданию предмета их удовлетворения [36, 22].

Определенный интерес для нашего исследования представляет социологический подход в понимании личности. Согласно теории Ч. Кули, личность развивается только благодаря мнениям других. Существует так называемое зеркальное «Я», открывающееся через реакции других: индивидов в процессе общения ... и оценивающее свои действия в соответствии с представляемыми оценками его «обобщенного другого» [37]. Американский ученый А. Халлер в дополнение к теории Дж. Мида разработал концепцию «значимого другого» [38].

Одним из ведущих зарубежных направлений в изучении личности является гуманистическое направление, основными представителями которого являются А. Маслоу и К. Роджерс. Указанные авторы рассматривают личность в процессе ее развития, – обретения человеком определенного сознательного и высокого смысла существования. Основы развития данной личности представлены в форме личностного роста и самоактуализации, под которой А. Маслоу понимает активная жизненную позицию, способность субъекта объективно оценивать события в своей жизни, изучать и преодолевать реальные трудности, а не выставлять психологическую защиту при встрече с проблемами [39].

Концепция К. Роджерса в основном близка позиции А. Маслоу. По мнению Роджерса, личность представляет собой часть опыта индивида, его ядро, в котором заключается осознание самой себя, её опыта бытия. Центральным звеном в структуре личности являются самосознание и самооценка человека [40].

Рассмотрев интересующие нас подходы к пониманию личности, остановимся на особенностях развития личности курсанта как основном условии ее успешной адаптации к вузовскому процессу обучения. Курсанты являются носителями тех общих черт, которые характерны для студенческой молодежи. Л.Д. Столяренко рассматривает студенческий возраст характеризующийся достижением наивысших результатов с трех сторон:

- психологической, представляющей собой единство психологических процессов, состояний и свойств личности, влияющих на протекание психических процессов, возникновение психических состояний, проявление психических образований – направленность, темперамент, характер, способности;
- социальной, охватывающей общественные отношения, качества, порождаемые принадлежностью студента к определенной социальной группе, национальности и так далее;
- биологической, включающей тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу, телосложение, рост, черты лица, цвет кожи, глаз и т. д. [41].

И.А. Зимняя рассматривает студенчество как «...особую социальную категорию, специфическую общность людей, организованно объединенных институтом высшего образования...» [42]. Она выделяет основные характеристики студенческого возраста, отличающие его от других групп населения, – высокий образовательный уровень, высокая познава-

тельная мотивация, наивысшая социальная активность, достаточно гармоничное сочетание интеллектуальной и социальной зрелости.

С периодом студенчества связано начало «экономической активности», под которой понимается включенность личности в самостоятельную производственно-трудовую деятельность, начало профессионально-трудовой биографии и образование собственной семьи, формирование семейных отношений [43].

Таким образом, преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентаций, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией, с другой стороны, выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта будущего специалиста.

Вместе с тем специалисты в области возрастной психологии и физиологии отмечают, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения в 17–19 лет развита недостаточно. Нередки немотивированный риск, неумение предвидеть последствия своих поступков. В.Т. Лисовский, А.В. Дмитриев отмечают, что 19-20 лет – это возраст бескорыстных жертв и полной самоотдачи, но и нередко отрицательных проявлений [44].

Ю.А. Самарин выделил ряд противоречий социально-психологического характера, присущих данному возрасту [45]:

- между расцветом интеллектуальных и физических сил молодого человека и жестким лимитом времени, экономических возможностей для удовлетворения возросших потребностей;
- между стремлением к самостоятельности в отборе знаний и довольно жесткими формами и методами подготовки специалистов определенного профиля.
- между огромным количеством информации, поступающей через различные каналы при нехватке времени или желания на ее осмысление.

Дидактического характера противоречия могут привести к неудовлетворенности результатами учебного процесса, как со стороны обучающегося, так и со стороны преподавателя. Для обеспечения более ровной и психологически совместимой адаптации необходимо учитывать индивидуальные особенности обучающихся при вовлечении их в новые виды деятельности и новую сферу общения, чтобы избежать низкой успеваемости и проблем в общении на начальных этапах становления личности курсантов.

Поступив в высшее учебное заведение, курсант, исходя из своей самооценки и полученной информации о вузе, создает свою субъективную модель деятельности, опираясь на свой стиль работы, свое представление об учебе и о вузе вообще. Процесс формирования личности носит непрерывный характер и зависит от уровня школьной подготовки, которая в свою очередь влияет на успешность процесса образования. Сильные курсанты, внося поправки в модель учебного процесса, корректируют субъективную модель своей деятельности. У слабоуспевающих такая модель характеризуется отсутствием системности в занятиях, планировании и организации са-

мостоятельной работы, что объясняется их неумением соотносить свои возможности с реальным процессом обучения в вузе. Они также вносят коррективы в модель учебного процесса, но их субъективная модель деятельности остается без изменений [46, 47].

Следует отметить, что осознание слабых сторон организации процесса обучения обучающихся может происходить ровнее и эффективнее под руководством воспитателей и преподавателей, что будет способствовать быстрой адаптации обучающихся к характеру и содержанию вузовского учебного процесса.

Как считает И.И. Талай, социально-демографический фактор также оказывает влияние на процесс адаптации курсантов к обучению в вузе. Изучая влияния социально-демографического статуса на процесс адаптации обучающихся, автор выделяет такие факторы как возраст, социальное происхождение, тип законченного учебного заведения, общеобразовательный уровень и отношение к воинской службе до поступления в вуз. Особую роль автор отводит довузовской подготовке. Он отмечает, что курсанты с высоким и средним уровнем адаптированности имеют достаточно высокий уровень общеобразовательной подготовки. Об этом свидетельствуют данные аттестата зрелости, а также результаты вступительных экзаменов и текущая успеваемость [48].

Влияние адаптации на работоспособность, как и на другие показатели функционального состояния центральной нервной системы студентов, тесно связано с условиями организации учебного процесса. Рациональная организация режима дня курсантов одно из важнейших условий, оказывающих влияние на повышение их работоспособности, успеваемости. Правильное чередование аудиторных и внеаудиторных учебных занятий, отдыха и сна образует динамический стереотип, в результате которого обучаемый становится более дисциплинированным, приобретает навыки систематичности и ритмичности в учебной работе. Результаты исследования показали, правильно организованные учебные занятия для здорового человека не могут оказывать негативного воздействия на организм, – переутомление, нервно-психические расстройства и т.д. В то же время, непродуманная организационная система вузовской учебной нагрузки создает реальные условия для надлома еще не созревшей нервной системы, что, в конечном счете, приведет к срыву механизмов адаптации. С точки зрения Е.П. Ильина организация учебного процесса в вузе должна строиться с учётом высокой учебной нагрузки применительно к организму обучающегося [49]. Согласно социологическим исследованиям рабочий день студента достаточно уплотнен и в соединении с аудиторными занятиями превышает 8-9 часов. При этом обнаруживается большой разброс и разнотой в рабочем времени, что определяется различным отношением к учебе. В основном студенты ежедневно тратят от 2 и свыше 3 часов на подготовку по профилирующим предметам, и только 22,8% расходуют на это меньше часа. По непрофилирующим предметам картина несколько иная. До 1 часа тратят 50,1%, до 2 часов – 22,5%. При этом отмечается, что бюджет времени студентов, имеющих



хорошие показатели в успеваемости, более рационален. Высокая успеваемость этой категории студентов достигается за счет высокого уровня их сознательности, лучшей организации самостоятельной работы и лучшей общей подготовки. Они больше времени отдают научной деятельности и общественной работе. В структуре их досуга преобладает деятельность познавательного, развивающего характера [46].

Адаптация – процесс, в котором организация учебно-познавательной деятельности индивида должна способствовать наиболее полной реализации его личностного потенциала. Иностранный язык как учебный предмет оказывает огромное влияние на формирование личности обучающегося. Как известно, в основе любой организации производства и общественных отношений, сферы управления и сферы обслуживания лежит умение общаться, являясь целью обучения иностранному языку. В общении человек познает не только окружающий мир, но и свое место в этом мире, через взаимодействие с другими людьми он получает информацию о себе, соотносит свое поведение с общественными нормами. Общение – это способ самопознания личности. Становясь субъектом общения, студент не только учится сам, но и учит других, беря на себя функцию преподавателя, что «...неизмеримо повышает социальную значимость учебного труда, который становится более сознательным и мотивированным» [36, 44, 50].

Согласно новым государственным стандартам высшего образования уровень владения иностранным языком выпускников вуза должен быть не ниже разговорного. Однако, незначительное количество учебных часов, отводимых на изучение дисциплины «Иностранный язык» в вузе, осложняет выполнение данной задачи, что может привести к появлению отрицательного психологического настроя, влияющего как на процесс усвоения языка, так и на процесс адаптации курсантов. Использование компьютерных информационных технологий при изучении иностранного языка усиливает адаптационную направленность учебного процесса, повышает интерес курсантов к изучаемому языку, способствует формированию их познавательной активности, развитию мыслительной способности, творческой самостоятельности и исследовательского подхода к изучению иностранного языка.

Одним из средств информационных технологий можно назвать электронный учебник. Анализируя требования к разработке и использованию электронного учебника для формирования знаний, умений и навыков обучающихся, следует отметить, что электронный учебник создает новые возможности для реализации их творческого потенциала. Он позволяет проводить практические занятия в форме самостоятельной работы за компьютерами, оставляя за собой роль руководителя и консультанта; быстро и эффективно контролировать знания обучаемых; индивидуализировать работу, особенно в части, касающейся домашних заданий и контрольных мероприятий [51].

Интересные результаты были получены в ходе апробации электронного практикума по курсу практической грамматики английского языка [52]. В эксперименте приняло участие 40 курсантов. В соответствии с

целью проведения эксперимента было проведено сравнение полученных результатов при традиционном обучении и при использовании электронного учебника. А также были выявлены проблемы, обнаруженные при работе с электронным текстом. Одной из проблем при выполнении электронного теста является скорость его выполнения, которая зависит от индивидуальных способностей обучающегося, от уровня его подготовки. До начала эксперимента курсанты в среднем допускали 8,6 ошибок на одного человека. В параллельной группе того же преподавателя при изучении данного материала показатели составили 7,9 и 7,8 ошибочных действий. Предлагаемое выполнение задания с целью корректировки значительно сократило время, затрачиваемое на тестирование, увеличив результат в баллах и процентном содержании. На основании результатов исследования были сделаны следующие выводы:

- при регулярном тренировочном тестировании улучшается процесс накопления в памяти ИЕ изучаемого языка;
- повышается мотивация учащихся в процессе самоподготовки;
- происходит экономия времени преподавателя на проверку выполненных заданий и объективность в оценивании результатов;
- исключается списывание [51].

В целом, опытно-исследовательская работа показала, что электронный учебник повышает качество и эффективность образовательного процесса, мотивирует курсантов к обучению и изучению предмета, обеспечивает готовность к использованию новейших компьютерных технологий в учебной и профессиональной деятельности.

Следует отметить значимую роль преподавателя в процессе адаптации курсантов к учебно-профессиональной деятельности. И.А. Зимняя отмечает, что «только личность воспитывает личность, только характер формирует характер. Педагог обязан быть Личностью, это его профессиональная характеристика» [42].

Для повышения эффективности процесса адаптации обучающихся к учебно-профессиональной деятельности преподавателю рекомендуется:

- информировать первокурсников о требованиях, методах и особенностях обучения дисциплине, проводя связь между рассматриваемой дисциплиной и предметами с целью изучения их на старших курсах;
- построить учебный процесс, используя блочную систему контроля;
- использовать новые информационные технологии в обучении [43].

Правильно организованная система контроля и оценки знаний курсантов способствует их успешной адаптации к условиям вузовского обучения. Зачастую качество выполнения учебных заданий оставляет желать лучшего. Причиной этому являются:

- оценочная деятельность самих курсантов, не осознавших в полной мере недостатки и достоинства собственной работы;
- несформированность необходимых приемов умственной деятельности и отсутствие определенных знаний, которые бы способствовали выполнению учебных заданий в образовательном процессе вуза [43].

Перечисленные факты свидетельствуют о том, что существующая система оценочных действий и организация учебной работы в тех формах, в которых они реализуются, не обеспечивают адекватного сознания курсантами качества собственной учебной деятельности.

В системе высшего образования зачеты и экзамены – важный фактор адаптации курсантов к учебному процессу, как в плане контроля полученных знаний, так и в плане их развития, обучения и воспитания личности будущего специалиста. Однако, как подчеркивает Е.О. Галицких [53], студенты выделяют именно контролирующую функцию экзамена, и, соответственно, относятся к нему большей частью негативно. Они расценивают его как «поединок вопросов и ответов», «мнемоническую пытку», «интеллектуальную и эмоциональную перегрузку». Ю.В. Щербатых отмечает, что экзамен представляет собой своеобразную критическую ситуацию, влияющую на социальный статус, материальное положение и дальнейшие перспективы в вузе [54]. Эмоциональное напряжение порождается такими факторами, как тревожность, неуверенность в правильности формулируемого ответа, жесткий регламент времени, случайный выбор билета, недостаточная подготовка и неправильно понятое задание.

Подчеркивая негативную роль экзамена, следует иметь в виду, что стрессовые факторы могут приводить к адаптации организма к тренингу и профессиональной деятельности. В данном случае происходит включение новых адаптационно-компенсаторных механизмов, направленных на мобилизацию памяти, внимания, воли студента и способствующих получению более высокой итоговой оценки и, в конечном счете, повышению мотивации к учебе и его скорейшей адаптации [53]. «... Важно, чтобы стресс не был запредельным, чтобы он не разрушал психику...». Поэтому на экзамене одной из главных задач преподавателя является создание спокойной, доброжелательной атмосферы для поддержки в затруднительных ситуациях [55].

Проведенный анализ проблемы психолого-педагогической адаптации студентов в процессе обучения в вузе подтверждает её сложность и многоаспектность. Знание психологических особенностей личности курсанта, – его способностей, общего интеллектуального развития, интересов, мотивов, черт характера, темперамента, работоспособности, самообучения, самосознания и т.д., позволяет изыскивать реальные возможности их учета в условиях вузовского обучения для ускорения и облегчения адаптации, целенаправленного формирования профессионально значимых черт личности будущего офицера запаса.

На основании вышесказанного, можно сделать следующие выводы:

1. Проблема определения личности и ее содержания включает такие понятия, как «активная жизненная позиция», «самопонимание», «созидающая сила», «самореализация», «творческая потребность» и т.д.
2. Проблема учёта возрастных и личностных особенностей курсантов значительно ускоряет и облегчает процесс их адаптации к обучению в вузе и способствует формированию профессионально значимых качеств личности будущего офицера.

3. Проблема создания современных форм и педагогических условий организации учебного процесса, – использование компьютерных информационных технологий.

4. Ознакомление обучающихся с системой оценочных действий и организацией учебной работы, – критериями оценки их знаний, способствует улучшению результатов учебной деятельности.

Таким образом, для решения проблем адаптации в вузе, преподавателей и студентов следует рассматривать как единую систему предоставления и организации педагогических условий для успешной адаптации курсантов к включению в теоретическую деятельность профессионального направления.

УДК 811.111

ББК 81.432.1

Г90

## ГЛАВА 4. РОЛЬ ТЕМАТИЧЕСКИХ ЭЛЕКТРОННЫХ КОРПУСОВ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРИНЯТИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ

ГРУЗДЕВ Дмитрий Юрьевич

Военный университет МО РФ  
г. Москва

**Аннотация:** в настоящей статье рассматриваются возможные способы использования тематических электронных корпусов текстов при выполнении письменного перевода на неродной язык. Утверждается, что данный ресурс может значительно улучшить качество перевода. Для демонстрации комплексного применения тематических корпусов автор взял фрагмент текста из «Каталога российского вооружения». Все решения о том или ином варианте перевода принимались на основе анализа корпусов текстов, составленных специально для этого исследования.

**Summary:** the article considers possible ways of using ad-hoc corpora in translation into foreign languages. It is stated that these assets may improve quality dramatically. The author selected an extract from The Catalogue of the Russian Arms to put ad-hoc corpora into practice. All decisions as to possible solutions to translation problems were taken on the basis of analysis of ad-hoc corpora, compiled especially for the experiment.

**Ключевые слова:** корпус текстов, корпус-менеджер, программ-конкордансер, конкорданс, коллокации, перевод на неродной язык.

**Key words:** corpus, corpus-manager, concordancer, concordance, collocations, translation into foreign language.

Данная работа посвящена исследованию потенциальных возможностей использования электронного специализированного корпуса текстов на иностранном языке при переводе военно-технических текстов с тем, чтобы найти способ устранения ошибок, заключающихся в употреблении таких конструкций и принятии таких решений, которые не являются очевидным выбором носителя языка. К ним относятся проблемы лексико-грамматической сочетаемости, орфографические, пунктуационные трудности и трудности, связанные с выбором оптимальной грамматической конструкции.

Дискретный характер таких ошибок, сложность их восприятия и оценки переводчиком, происходящее в основном на интуитивном уровне, свидетельствуют о том, что решение не может быть найдено традиционным способом с помощью справочных материалов и словарей [56]. Все переводчики, и прежде всего начинающие, испытывают про-

фессиональную необходимость в ресурсе, потенциал которого позволил бы выявить факторы, влияющий на качество переводного текста.

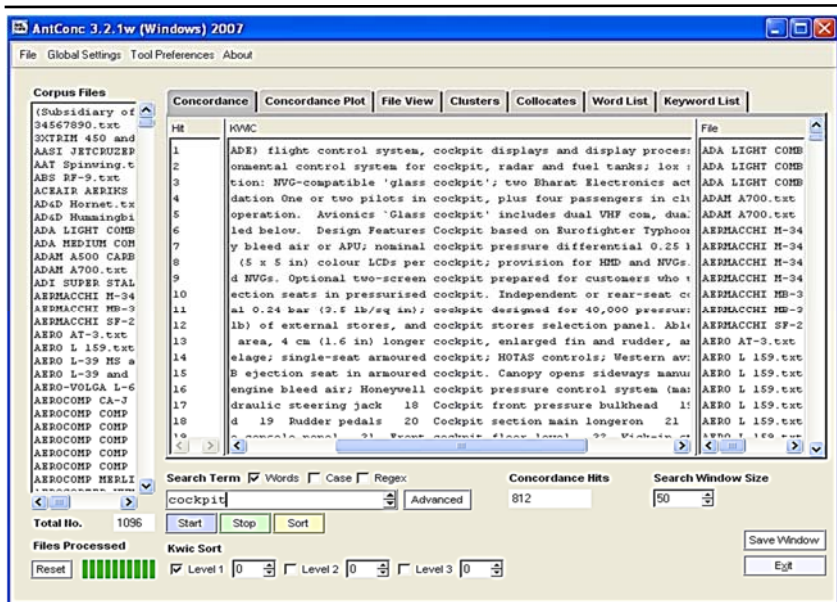
Наше исследование ограничивается рамками только письменного перевода специализированного дискурса ввиду того, что данная область до сих пор остается на периферии корпуснолингвистических исследований. Прежде всего, это выражается в ограниченных возможностях существующих национальных корпусов текстов при переводе технических текстов [57]. Лингвистическая информация, содержащаяся в них, не всегда соответствует требованиям, предъявляемым к научному стилю. Это первичный признак, который делает современные национальные корпуса нерепрезентативными для перевода военно-технических текстов. Репрезентативность корпуса также определяется и его архитектурой. Параллельные, одноязычные, двуязычные, сопоставимые и иные корпуса открывают широкий спектр возможностей. Однако не все они могут быть полезными для военного переводчика. На наш взгляд, в этом отношении тематические (специализированные, в иностранной литературе – *ad hoc*, *DII*) электронные корпуса, составленные переводчиками по тематике перевода, вызывают наибольший интерес.

С учетом вышеизложенного мы ставим перед собой целью разработать принципы и технические методы применения тематических корпусов текстов в работе письменного переводчика, возможности которых определяются функционалом корпус-менеджеров.

Собранный корпус текстов – это только одна из составляющих корпуснолингвистического инструмента. Без второго элемента использование самого корпуса нельзя считать многообещающими в силу того, что ни один человек не сможет проанализировать такое большое собрание текстов самостоятельно, без применения технических средств, к которым, прежде всего, относятся программы-конкордансеры.

**Программа-конкордансер (concordancer)**, или корпус-менеджер (*corpusmanager*), – это компьютерная программа, которая помогает автоматически построить конкорданс, т. е. список контекстов, в которых искомая единица предстает в своем лексико-грамматическом окружении и характеризуется определенным набором статистических данных, см. рис. 3 [58].

## Роль тематических электронных корпусов текстов в процессе принятия переводческих решений



**Рис. 3. Окно программы AntConc 3.1.8w с конкордансом слова *cockpit***

Программа-конкордансер является промежуточным элементом между корпусом и пользователем, поскольку она позволяет извлекать необходимую информацию из корпуса с помощью запросов. На настоящий момент имеется немало таких программ, например, Text Analyst, Фильтратор, Texter, Ant Conk 3.1, Manatee (Bonito), IMS Corpus Workbench (CQP), XAIRA, LEXA, Virtual Corpus Manager (VMC), EXMARaLDA Corpus-Manager (Co-Ma) и т.д.

Каждая программа характеризуется своим набором функций. Данные программы постоянно совершенствуются только с одной целью – открыть новые возможности для работы с корпусами текстов. Если проанализировать все существующие на данный момент времени исследования в данной области, то можно составить образ идеального корпус-менеджера. Программа должна:

- строить полные конкордансные списки;
- искать не только отдельные слова, но и словосочетания;
- осуществлять поиск по шаблонам (сложные запросы);
- сортировать списки по нескольким критериям, выбираемым пользователем;
- давать возможность отображать найденные словоформы в расширенном контексте;
- предоставлять статистическую информацию по отдельным элементам корпуса;

- отображать леммы, морфологические характеристики словоформ и метаданные (библиографические, типологические) в зависимости от степени размеченности корпуса;
- сохранять и распечатывать полученные результаты;
- работать как с отдельными файлами, так и с корпусами, неограниченными по размеру;
- быстро обрабатывать запросы и выдавать результаты; поддерживать различные форматы текстовых данных (txt, doc, rtf, html, xml и др.);
- быть легкой (интуитивно понятной) в использовании как для опытного, так и для начинающего пользователя и т.д. [59].

Из всех перечисленных функций можно выделить те, которые встречаются во всех программах без исключения. Мы полагаем, что данные функции удовлетворяют требованиям переводчика. Этот инструмент необходим переводчику для проверки своих предположений. Поэтому нас интересует в первую очередь сам конкорданс, а для удобства работы с ним – различные способы сортировки. Очень полезной также является функция просмотра полного текста, где был зафиксирован пример для конкорданса. Она необходима для получения фоновых знаний.

Такая постановка вопроса в отношении функциональности корпус-менеджера позволяет нам отдать предпочтение любой программе из вышеприведенного списка [60].

В нашем случае мы используем специально составленные нами корпуса оригинальных текстов по трем тематическим областям: (1) авиационной технике, (2) автобронетанковой технике и (3) ВМС, а для составления конкорданса – программу-конкордансер AntConc 3.2.1W [61]. Данная программа и набор указанных корпусов образуют инструментарий, который существенно облегчает работу переводчика на том этапе процесса перевода, когда он выполняет перебор переводческих вариантов, работая по методу «проб и ошибок» [62]. Суть этого подхода «заключается в последовательном приближении к оптимальному варианту путем перебора нескольких возможных вариантов перевода и отклонения тех из них, которые не соответствуют определенным функциональным критериям» [63]. В процедуре перебора вариантов выделяется два основных этапа: (1) генерирование вариантов и (2) их диагностика, тестирование [64]. Сначала переводчик выдвигает как можно больше предположений относительно возможности перевода проблемного участка текста. Главную роль на этом этапе играет компетентность переводчика и умение пользоваться словарями, а также другими вспомогательными материалами. После этого проводится тестирование вариантов перевода. Перед переводчиком стоит задача проанализировать все варианты и выбрать только тот из них, который обеспечивает наиболее адекватный перевод [65].

Электронный корпус текстов в силу своих свойств, которые будут рассмотрены в данном разделе, идеально подходит для второго этапа указанного выше метода и не может заменить словари. Предполагается, что переводчик использует корпус в качестве «последней инстанции» для проверки своего решения.



Мы полагаем, что электронный корпус текстов может оказаться полезным для письменного переводчика в следующих случаях:

- при определении левого и/или правого окружения (лексико-грамматической сочетаемости) слова;
- при выборе из нескольких вариантов лексического эквивалента исходного слова, предлагаемых в разных словарях или встретившихся в Интернете;
- при проверке правильности решения переводчика;
- для поиска дополнительной энциклопедической информации по теме;
- для поиска терминологических дублетов, антонимов, голонимов, меронимов, номенклатурных наименований и дефиниций терминов;
- для расшифровки встретившихся в оригинале сокращений;
- для проверки орфографических особенностей употребления терминологических единиц;
- для проверки пунктуации [66].

Рассмотрим каждый случай в отдельности.

Очень часто переводчик сталкивается в своей практической работе с проблемой лексико-грамматической сочетаемости того или иного слова в тексте перевода. Предположим, переводчику надо описать силовую установку самолета. Конкретно, предстоит перевести предложение: «Двигатель самолета развивает тягу 12,5 тонн, а на форсаже – 14,5 тонн». При переводе предложения на английский язык переводчику необходимо выбрать правильную синтаксическую конструкцию и определить необходимый тип управления. Рассмотрим возможные варианты перевода первой части данного предложения:

1. The engine (1) develops 12.5 ton thrust.
2. The engine (2) has 12.5 ton thrust.
3. Engine thrust (3) is 12.5 tons.

Для проверки наших предположений набираем слово *thrust* в строке поиска программы AntConc 3.2.1W, в которой предварительно открыт корпус авиационно-технических текстов. Программа фиксирует 89 случаев употребления требуемого слова. Проанализировав результаты поиска, мы обнаруживаем, что первые два наших варианта вообще не находят подтверждения, а третий встречается в 22 случаях. Итак, выбор необходимой синтаксической конструкции (вариант 3) совершенно очевиден.

Для перевода второй части предложения необходимо определить, как передать предлог «на». В результате интерференции родного языка в качестве основного варианта был выбран предлог *on*. Проверяем вариант по описанному выше алгоритму и поиск ведем только по слову *afterburning*. В результате анализа составленного конкорданса выясняем, что вторую часть предложения надо переводить следующим образом: **and (1) with afterburning 14.5 tons.**

В приведенных выше примерах мы составляли конкордансы для определения лексико-грамматической сочетаемости. Основная пробле-

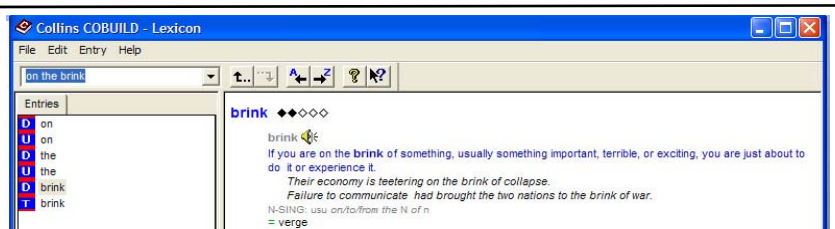
ма, с которой мы столкнулись, – это формирование запросов. К ней мы будем возвращаться и далее при рассмотрении различных стратегий работы с электронными корпусами текстов.

На данном этапе мы пока имеем дело только с несложными запросами. В этой связи мы привлекли результаты проекта COBUILD «Грамматические модели», который ознаменовал новый подход к составлению словарей. Основная идея проекта заключается в том, что контекст в определенной степени влияет на значение слова [67]. Слова, которые употребляются в определенных моделях, формируют группы значений. Последние представляют особый интерес, так как они могут быть использованы для формирования запросов. Это сводит к минимуму вероятность неточного запроса и ускоряет процесс работы с корпусом текстов. Более глубокое изучение моделей позволяет выбрать правильную конструкцию для лучшей передачи смысла с использованием конкретно слова.

Второй случай, когда целесообразно обращение к корпусу текстов – это при подборе более уместного слова или термина для данного конкретного случая. Прежде чем перейти к анализу этого вопроса, обратимся к истории составления словарей и грамматических материалов. Важно отметить, что сегодня уже немыслимы и неприемлемы словари и грамматические материалы, которые написаны без опоры на корпус текстов. Так, С. Ханстон сравнивает три типа словарей: Longman 1987, Longman 1995 и COBUILD 1995. Первый представляет «докорпусную» эпоху, а два последних составлены на основе национального корпуса. В результате сравнительного анализа указанных словарей мы приходим к следующим выводам:

- в словарях COBUILD и Longman 1995 прослеживается тенденция давать определение слову в контексте, в котором оно употреблено;
- все чаще в словарных статьях приводятся примеры наиболее вероятного употребления лексической единицы.

Современные толковые словари все чаще выполняют основные функции электронных корпусов текстов – демонстрируют употребление слова в контексте. Основным принципом отбора материала является частотность коллокаций в корпусе. При подборке примеров для включения в словарную статью предпочтение отдается вариантам с самыми высокими показателями встречаемости. Таким образом, менее частые значения, скорее всего, не фиксируются словарем. Например, фраза *on the brink of* в словаре CollinsCOBUILD имеет исключительно негативный оттенок, см. рис. 4.



**Рис. 4. Словарная статья из словаря CollinsCOBUILD  
Для фразы *on the brink of***

Однако анализ конкорданса для фразы *on the brink of*, составленного с помощью BNC, указывает на то, что данное выражение в 20 % случаев имеет нейтральное или положительное значение. Тем не менее, это не находит отражение в словарной статье. Поэтому корпус текстов является незаменимым средством для проведения дополнительных исследований, особенно при работе с узкоспециализированными техническими текстами [68].

Для иллюстрации различных возможностей использования тематических корпусов рассмотрим варианты перевода на английский язык словосочетаний «правое крыло» и «левое крыло», которые часто встречаются в типичном описании элементов самолета. Очевидное решение – перевести левые определения в обоих словосочетаниях как *right* и *left* соответственно. Проверка по корпусу текстов не подтверждает правильности такого выбора. После ввода слова *wing* программа составила конкорданс из 960 случаев употребления данной лексической единицы (JIE). В итоге она показала, что *port wing* и *starboard wing* являются единственно правильными вариантами перевода.

Следует отметить, что с помощью электронного корпуса текстов можно также получить фоновую информацию по определенной тематике [69]. Часто это играет чуть ли не решающую роль при переводе на иностранный язык. Программа, о которой идет речь, не только помогает найти определенное слово с правым и левым окружением, но и делает возможным просмотр всего контекста, из которого извлечено искомое слово. Например, прежде чем приступить к переводу документации нового истребителя, было бы полезно узнать общую информацию о боевых самолетах такого класса. Скорее всего, новый образец самолета является модификацией одного из предыдущих вариантов и вобрал в себя большинство свойств и качеств последнего. Для этого необходимо составить конкорданс для слова *fighter*. После предварительного анализа предложенных вариантов можно приступить к тщательному просмотру заинтересовавших нас вариантов, нажав на центральное слово. В данном случае перед нами стоит задача отыскать, как называется оборудование и детали, характерные для истребителей.

Кроме того, с помощью программы-конкордансера можно отыскать в специализированном корпусе терминологические дубликеты, антонимы, референты и номенклатурные наименования, а также расшифровку встре-

тившихся в оригинале сокращений. В.Н. Шевчук предлагает использовать для этих целей целый ряд фраз-индикаторов:

– терминологические синонимы и дублиеты: **also called/named, also known as, formerly known as, also referred to as, a synonym for, synonymous with, a.k.a., what is/are termed;**

– дефиниции: **a term applied to;**

– термины-антонимы: **the opposite of;**

– голонимы и меронимы: **the whole of, part of;**

– референты: **designation of;**

– полное название аббревиатуры: **(is) short for, stands/standing for [70].**

Перечисленные выше фразы не являются универсальными, но могут быть использованы в качестве основы для выдвижения и проверки переводчиком возникающих вариантов перевода. Не будет ошибочным предположение о том, что для каждого вида корпусов характерен свой набор фраз. Если в корпусе нет такой фразы, то никакого положительного результата ожидать не стоит. Так, в корпусе по авиационной технике мы не встретили такие фразы, как **the whole of, part of, synonym for, synonymous with**. Данный факт свидетельствует о том, что для выполнения таких исследований наш корпус недостаточно представительен [71]. С другой стороны, анализ корпуса указывает на тенденцию указывать альтернативные названия систем или расшифровки сокращений в скобках без фраз-индикаторов.

В этой связи отметим, что эффективность использования корпусов для этих целей зависит от опыта работы с ними. Существует много нюансов, которые необходимо учитывать при работе с электронным корпусом текстов. Один из них заключается в том, что программа находит в корпусе именно ту комбинацию слов, которая вводится в строку поиска, если таковая есть вообще. Любое дополнительное слово в строке поиска или иное расположение слов в корпусе текстов приводит к тому, что программа не найдет ни одного совпадения. Это отрицательно сказывается на результатах поиска. Невозможно ввести в поле запроса, например, аббревиатуру для расшифровки и служебную фразу **(is) short for**, так как никто не знает точного их расположения в корпусе, если такой вариант есть вообще.

Данная проблема частично решена в новой версии конкордансера AntConc 3.2.1W, которая, помимо прочего, включает также функцию расширенного поиска. Данная опция позволяет вводить искомое слово, фразу, аббревиатуру или слово, которое должно встретиться в контексте в установленном диапазоне. Например, для поиска названий российских вертолетов «Ми» по классификации НАТО в строку расширенного поиска мы вводим Mi, а в строку контекста – NATO, а также выставляем диапазон контекста от 12 до 12 (т.е. программа будет искать слово NATO слева и справа от Mi на удалении до 12 слов), например:

1. **Mi-26 TEXT: NATO** reporting name: Halo Type Heavy lift helicopter.

2. **MIL Mi-28 TEXT: NATO** reporting name: Havoc Type Attack helicopter.

3. MIL **Mi-34** TEXT: NATO reporting name: Hermit Type Four-seat hel.

4. Mil **Mi-10** (V-10) TEXT: NATO reporting name: Harke Type Heavy flying crane helicopter.

5. Mil **Mi-14** TEXT: NATO reporting name: Haze Type Twin-turbine shore-based amphibious helicopter.

6. Mil **Mi-4** TEXT: NATO reporting name: Hound Type General purpose helicopter.

Из этого примера видно, что введение подряд слов *Mi* и *NATO* в строку поиска не помогло бы правильно сформировать конкорданс, так как в тексте они обычно не встречаются рядом. Данный пример также открывает новый подход к формированию сложных запросов. Можно использовать не полностью служебную фразу, а только ключевое слово в ней. Например, вместо *also known as*, достаточно одного *known*. В этом случае будет построен более широкий конкорданс, в который войдут такие фразы, как *also known as*, *formerly known as*, *then known as*, *unofficially known as* и т.д.

Чтобы проверить это предположение, построим конкорданс для слова *known*:

- 1) *configuration, **otherwise known as** CBT; main features are five-blade;*
- 2) *modification programme, **known as** Derivative IDF, in preliminary design;*
- 3) *ports; prototype (**originally known as** IR-02: see 1997-98 Jane's) made first;*
- 4) *Extended-range A300-600R (**then known as** -600ER) made first flight 9;*
- 5) *A380-900: Stretched version **initially known as** A3XX-200; 656 seats in;*
- 6) *January 1999 and **generally known as** AMC. Strategic workshares (detailed;*
- 7) *Aircraft International Consortium (MTA; **also known as** Medium-Size.*

Как видно из списка конкорданса, искомому слову могут предшествовать различные слова. Мы уже отмечали, что программа ищет в корпусе все, что указано в строке поиска, поэтому будет отображен именно тот вариант употребления *known*, в котором ему предшествует слово, введенное перед ним в строке поиска. Это приведет к исключению других случаев словоупотребления, хоть они могут оказаться полезными для пользователя. Поэтому целесообразно вводить только ключевое слово служебной фразы.

Далее рассмотрим конкретный случай применения описанного приема с использованием тематического корпуса по авиационной технике. Для этой цели мы отобрали оригинальный текст на русском языке о вертолете Ми-26ТС (пожарный вариант) [72]. В нем выбрана фраза, которая описывает специальное оборудование машины:

*Комплекс противопожарный вертолётный с водосливным устройством ВСУ-15 на внешней подвеске вертолёта Ми-26ТС и комплекс противопожарный вертолётный ВПЖ-2 предназначены для тушения и локализации пожаров в степной, лесостепной, лесной местностях, в районах торфяников, гор, а также в населённых пунктах и на промышленных объектах.*

В поле расширенного поиска вводим ключевые слова *helicopter*, *fire*, *fighting*, *extinguishing*, *control* и *known*. Выбор этих слов обусловлен следующими причинами:

- *helicopter* – определяет тип летательного аппарата, который нас интересует;
- *fire* – сужает сферу поиска (это слово может быть частью составного слова, обозначающего системы пожаротушения, ведения огня, вооружение);
- *fighting*, *extinguishing*, *control* – каждое из этих слов в сочетании с *fire* обозначает системы пожаротушения;
- *known* – выбрано для поиска дополнительных названий оборудования.

Далее необходимо правильно распределить выбранные слова по полям расширенного поиска. Слова *helicopter*, *fighting*, *extinguishing* и *control* должны быть указаны в главном поле. Остальные слова вводятся в поле контекста. Такой выбор объясняется тем, что программа должна сама найти необходимое слово из трех, определяющих значение «пожаротушение». Главное поле выполняет именно эту функцию и тем самым освобождает пользователя от ненужных возвращений к полю запроса, чтобы проверить каждое слово вручную.

Поиск по корпусу выдает только одно совпадение:

Programme Conair has developed a growing number of (1) *helicopter-mounted fire-control systems known as* (2) *helitankers*.

Данный конкорданс предлагает сразу два варианта названия системы: *helicopter-mounted fire-control systems* и *helitankers*. Первый вариант является описательным, тогда как второй – это более распространенное название подобных систем применительно к вертолетам.

Таким образом, пользователь проходит следующие этапы формирования запроса в расширенном поиске:

(1) анализ фразы на ИЯ ⇒ (2) выделение ключевых слов ⇒ (3) формирование запроса на ПЯ ⇒ (4) анализ составленного конкорданса. Если конкорданс не подходит по тем или иным причинам, переводчик анализирует вероятные причины неудачного запроса и возвращается к первому пункту.

В предыдущем примере мы применили лишь одну фразу-индикатор из тех, которые предложены выше. Объем работы не позволяет тщательно рассмотреть все остальные, поэтому из составленных конкордансов мы выбрали по одному примеру для каждой фразы.

1. *Extra 330XS: Designation **applied** to the former 300S (including D-EJKS...*

2. *Variant of F-7M (briefly **called** Skybolt), embodying 24...*

3. *MS 300 Epsilon II: Initially **named** Sabre; ...*

4. *A 109 Power: Engineering **designation** is A 109E.*

5. *Su-30KN: An undelivered production Su-30 first flew in early March 1999 as the testbed (also **referred** to as Su-30K and Su-30KM).*

6. *Su-30MKK ('Flanker-C'): Second K **stands for** Kitaya, or China.*

Таким образом, польза тематического электронного корпуса текстов при выполнении технических переводов на иностранный язык представ-

ляется совершенно очевидной. Даже для редактирования такого небольшого отрывка мы использовали большинство возможностей корпуса текстов, рассмотренных В.Н. Шевчуком. Стоит отметить, что в ходе правки последних двух предложений корпус текстов использовался в качестве ресурса энциклопедической информации, представляющего собой аналог Интернета. Только при работе с корпусом для поиска необходимой лингвистической информации времени потребовалось намного меньше, чем в международной сети. Это объясняется тем, что в данном случае тексты были отобраны по избранной тематике, что исключает возможность появления нерелевантных результатов поиска.

Важно отметить, что для работы с программами такого типа необходимы определенные навыки, особенно при составлении конкорданса. Как и для любой поисковой системы, для корпус-менеджеров существует набор команд, которые увеличивают шанс на формирование удачного запроса. Ниже в таблице перечислены определенные символы, которые используются при составлении конкорданса: [73]

**Таблица 1**

**Типовые команды для расширенного поиска по корпусу текстов**

Запрос	Результат
Слово	Все предложения, в которых слово было употреблено.
Часть слова*	Все предложения, которые содержат слово, начинающееся на часть, указанную до значка *.
*часть слова	Все предложения, которые содержат слово, заканчивающееся на часть, указанную после значка *.
@Слово	Все предложения, в которых есть сложное слово, частью которого является «слово».
"слово [VER]"	Все предложения, содержащие «слово», за которым следует глагол.
Слово 1 &&Слово 2	Все предложения, которые содержат и «Слово1» и «Слово2».
Слово 1   Слово 2	Все предложения, которые содержат «Слово1» или «Слово2».
"слово1 #1 слово2"	Все предложения, содержащие «Слово1» и «Слово2», которые разделены одним словом.

Рассмотрим случай применения символа «\*». Он позволяет найти все грамматические формы с заданным корнем. Например, нам необходимо проверить употребление всех возможных слов, имеющих корневую морфему develop. Для этого в поле запроса вводим develop\*:

- 1) *The LPT was originally **developed** in the early 1980s;*
- 2) *system. A further **development** of the LPT installed on;*
- 3) *transmission was **developed** by Allison Transmission;*
- 4) *The configuration **developed** for the heavier M1A1 MBT was introduced;*

5) *Perkins CV12 diesel developing 1,200 hp, coupled to.*

В Таблице 1 перечислены только основные приемы, которые можно развивать и дальше, соединяя вместе или дробя уже имеющиеся. К сожалению, эти запросы не являются универсальными, но большинство из них работает со многими корпус-менеджерами.

Итак, в результате анализа возможностей использования тематического электронного корпуса текстов для целей перевода мы выяснили, что корпус не может полностью заменить словари и является эффективным средством в большей степени на этапе проверки вариантов перевода и в меньшей – на этапе выдвижения предположений. Во-вторых, основным критерием оценки эффективности корпуса текстов является его репрезентативность, которая определяется возможностью проводить определенные лингвистические исследования с помощью данного корпуса. Поэтому при переводе технических текстов более целесообразно использовать именно тематические корпуса. В-третьих, для извлечения информации из корпуса текстов используется корпус-менеджер. Функциональные возможности этой программы определяют эффективность работы с корпусом текстов. Поэтому подбору программы стоит уделить особое внимание, и в условиях бурного развития информационных технологий необходимо постоянно отслеживать появление новых возможностей корпус-менеджеров. То, что есть у нас в руках сегодня – безусловно, далеко не предел. В-четвертых, особенности электронного корпуса текстов и корпус-менеджера требуют определенной гибкости при работе с ними. Крайне важно составлять короткие и четкие запросы. Приемы поиска информации в корпусе текстов не ограничиваются только теми, которые перечислены выше. Опыт переводчика и его умение пользоваться словарями и другими ссылочными материалами помогают максимально эффективно использовать потенциал корпуса текстов, который в свою очередь поможет переводчику приблизиться к уровню носителя иностранного языка при переводе с родного языка [74, 75, 76, 77]. В-пятых, хотелось бы отметить, что операторы (специальные символы, используемые для составления запросов в поисковых системах) обладают необходимым потенциалом, чтобы ускорить поиск лингвистической информации в корпусе текстов.



УДК 811.111  
ББК 81.432.1  
ШЗ4

## ГЛАВА 5. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СИНОНИМИИ КАК СИСТЕМЫ ПРИЗНАКОВ

ШВЕРОВА Людмила Сергеевна

ФГБОУ ВО «Государственный морской университет  
им. адмирала Ф.Ф. Ушакова»  
г. Новороссийск

**Аннотация:** синтаксическая синонимия является проявлением системной организации языка, в основе которой лежит диалектическое единство общего и отдельного, – каждое явление реальной действительности обладает разными признаками, причем как само явление, так и каждый из этих признаков может послужить основой для номинации, т.е. названия. Номинироваться могут как отдельные явления реальной действительности – простые номинации, так и целые ситуации – сложные номинации, обозначающие сложный денотат. Изучение межуровневой синонимии может представлять интерес с точки зрения обучения коммуникации, поскольку выбор члена синонимической пары сопряжён с проблемой сочетаемости, а ошибки на сочетаемость, допускаемые носителями английского языка, отличаются устойчивостью.

**Summary:** syntactic synonymy is a manifestation of the systemic organization of a language based on the dialectical unity of the general and the individual; each phenomenon of real reality has different attributes, both the phenomenon itself and each of these characteristics can serve as the basis for nomination, i.e. naming. Both individual phenomena of actual reality – simple nominations, and whole situations – complex nominations denoting a complex denotation – can be nominated. The study of inter-layer synonymy may be of interest from the point of view of communication training, since the choice of a member of a synonymous pair is associated with the problem of compatibility, and the compatibility errors allowed by non-English speakers are stable.

**Ключевые слова:** синтаксическая синонимия, межуровневая синонимия, номинация, сочетаемость, сложный денотат, семантико-синтаксическая связь, разноструктурность, взаимотрансформируемость, модальность, дистрибуция.

**Key words:** syntactic synonymy, interlevel synonymy, nomination, combinability, complex denotatum, semantic syntactic connection, structural differences, reciprocal transformability, modality, distribution.

Проблемы синтаксической синонимии как системы признаков являются актуальными, поскольку являются одним из проявлений системной

организации языка. Изучению синонимических отношений, их природы, функционированию посвящены работы как отечественных, так и зарубежных лингвистов. В основе синонимии лежит диалектические единство общего и отдельного. Это значит, что каждое явление реальной действительности обладает разными признаками, причем как само явление, так и каждый из этих признаков может послужить основой для номинации, т.е. названия. Номинироваться могут отдельные явления реальной действительности, – простые номинации и целые ситуации, – сложные номинации, обозначающие сложный денотат.

Следует отметить, что разнообразные средства языка, используемые для названия одного и того же явления, связаны между собой синонимическими отношениями. Существование синонимов в языке и употребление их в речи исследуются на уровне дихотомии «язык – речь». Номинация явлений реальной действительности средствами разных языковых уровней приводит к необходимости четко определить уровневую структуру языка и речи. Синонимы изучаются на всех уровнях языка: фонематическом, морфологическом, лексическом, синтаксическом, проходя параллельно с изучением таких систем, как полисемия, омонимия, антонимия. В традиционной лингвистике особое внимание уделялось определению синонимии, ее признакам, классификации синонимов, однако такие аспекты как влияние контекста и стиля на употребление синонимов в сфере межуровневой синонимии не получили достаточного освещения.

Несмотря на большое количество работ по тематике синонимии вообще и синтаксической синонимии в частности, до сих пор нет единой точки зрения на то, какие единицы считать синонимичными и что лежит в основе синонимии. Анализ определений синтаксических синонимов, представленных в отечественной литературе, показал, что языковые единицы объединяются в синонимические пары и ряды на основании общности значения, смысла, понятия.

Значение языковых единиц определяется его соотносительностью с понятием, – денотатом; смысл – это значение, приобретаемое языковой единицей в контексте под его влиянием. Некоторые исследователи рассматривают синонимию на основе понятия [78]. А.М. Пешковский считает, что в основе синонимии лежит смысл [79]. В.Н. Ярцева за основу синонимии принимает общность грамматического значения как отношения между языковыми единицами или знаками, – словами, словосочетаниями, предположениями [80].

В научных изысканиях определено, что существует десять признаков синонимичности:

- 1) тождество ситуации;
- 2) тождество лексико-морфологического состава;
- 3) функциональная однородность, – тождество синтаксической функции;
- 4) позиционная идентичность;
- 5) сходство семантико-синтаксической связи;
- 6) разноструктурность;
- 7) взаимотрансформируемость;
- 8) взаимозаменяемость;
- 9) сохранение различных сем;

10) различия в стилистическом употреблении.

При рассмотрении предложенных признаков и критериев синонимичности следует выделить обязательные и факультативные:

- тождество ситуации, в основе которого лежит взаимодействие плана выражения и плана содержания, – денотата, номинируемого различными средствами языка;

- тождество лексико-морфологического состава. Различными средствами языка могут номинироваться разные аспекты одной и той же ситуации, однако синонимичными могут считаться лишь средства, выражающие один и тот же аспект этой ситуации. Для соблюдения этого принципа необходимо тождество знаменательных слов, морфологический же состав может не совпадать, так, например, для выражения будущего времени могут употребляться различные глагольные формы – простые и аналитические: *We shall arrive tomorrow. We are arriving tomorrow. We arrive tomorrow.*

Одна и та же ситуация может выражаться единицами разных уровней: предложениями и словосочетаниями. *On arrival we took a full supply of water. When we arrived, we took a full supply of water.*

Если соблюдать критерий лексико-морфологического тождества, вышеуказанные структуры невозможно считать синонимичными и ряд синтаксических синонимов будет ограничен только одноструктурными единицами. Следовательно, к основным признакам синонимичности можно отнести лишь тождество лексического состава;

- функциональная однородность. Для выражения одного и того же аспекта сложного денотата необходимо, чтобы в плане выражения сохранились все смысловые связи, присущие данному аспекту. Поэтому, едва ли можно признать правильной точку зрения Бархударова Л.С., считающего единицы синонимичными только на основании общности лексико-морфологического состава и грамматических категорий. К синтаксическим синонимам он относит такие конструкции, как «...студенты сдали экзамены, сдав экзамен, студенты..., сдача экзаменов студентами...» [81].

Общность денотата и лексического состава еще не дает возможности считать эти образования синонимичными, т.к. они отражают разные аспекты одной и той же ситуации, – разные отношения между событиями объективной реальности. На основе этого следующим критерием синонимичности можно признать функциональную однородность;

- позиционная идентичность. Поскольку одним из критериев синонимии является функциональная однородность, то в плане выражения синонимичные пары должны занимать отведенные им позиции в предложении согласно их функции. На этом основании мы считаем критерий позиционной идентичности избыточным, вытекающим из предыдущего;

- сходство семантико-синтаксической связи и близость синтаксических свойств выделяются как критерий синонимичности многими авторами, относя к семантическому аспекту такие признаки, как агентивность, локативность, темпоральность. Эти признаки функционируют в плане содержания, а в плане выражения они реализуются в виде катего-

рий предложения. Если в плане содержания набор признаков совпадает, это свидетельствует о тождестве ситуации, – соблюдение основной критерий синонимичности. Для объединения единиц в синонимические пары между их основными элементами должна существовать тождественная синтаксическая связь: предикативная, субординативная, координативная. Однако, при отсутствии такого тождества, смысловые связи могут нарушаться.

Рассмотрим двухсобытийные ситуации с разными синтаксическими связями на следующем примере: *I expect and he comes*. Планом содержания этой единицы является сложный денотат, состоящий из 2-х ситуаций объективной реальности. В плане выражения эти ситуации соединены координативной связью. Если соединить их субординативной связью, можно получить несколько вариантов выражения этого денотата: *If I expect him, he comes. When I expect him, he comes. I expect that he comes. I expect him to come*. Во всех этих предложениях две ситуации связаны субординативной связью, однако только два последних варианта можно отнести к синонимичным, т.к. в них при сходстве семантико-синтаксической связи соблюдается критерий функционального тождества. Из этого следует, что сходство синтаксической связи является важным условием синонимичности единиц;

– разноструктурность как необходимый критерий синонимичности может проявляться в различной морфологической оформленности стержневых элементов сопоставляемых единиц и в различиях употребления служебных слов. При соблюдении всех ранее упомянутых критериев единицы, номинирующие один и тот же аспект сложного денотата, не могут не быть разноструктурными. В противном случае при лексико-функциональном тождестве, сходстве синтаксических отношений неразноструктурные единицы будут полностью совпадать;

– взаимотрансформируемость является следствием соблюдения вышеуказанных критериев. Если в плане выражения единицы, отражающие одну и ту же ситуацию, обладает тождественным лексическим составом, функциональным тождеством, сходством синтаксической связи, то они должны трансформироваться друг в друга. Факторами, препятствующими трансформации одних единиц в другие в каждом конкретном случае, могут являться несовпадение модально-временного плана, различная дистрибуция, дифференциация семантических оттенков, экспрессивно-стилистические ограничения и др.;

– взаимозаменяемость как и взаимотрансформируемость являются показателями семантической и синтаксической однородности сопоставляемых единиц, т.е. это не причина, а следствие синонимичности. Взаимозаменяемость – речевая реализация смысловой общности синонимов. Если две единицы, совпадающие в значении, встречаются в одинаковом контексте, они являются синонимичными. В ряде случаев синонимичные в языке единицы могут никогда не встречаться в одинаковых окружениях в речи в результате таких факторов, как влияние функционального стиля, условия контекста и др. Следовательно, синонимичными являют-

ся единицы, взаимозаменяемые в одних условиях и невзаимозаменяемые в других. Взаимозаменяемость и тождество ситуации можно отнести к минимальному и достаточному набору признаков синонимичности;

– сохранение различных сем. Синтаксические синонимы, как и любые другие, могут существовать только в том случае, если отвечают формуле А.А. Реформатского «... то же, да не то же...» [82]. В ряде случаев различия между синонимами могут быть очень тонкими, и в каждом конкретном случае их необходимо определять, что возможно только на основе компонентного анализа;

– стилистические различия, нежелательно рассматривать как условие или критерий синонимичности на том основании, что синтаксические синонимы употребляются во всех стилях, иногда различаясь только частотностью употребления. Следовательно, какие-то характерные черты одного из членов синонимического ряда делают его предпочтительным для употребления в том или ином стиле. Эти характерные черты нужно выявлять в самих синонимических конструкциях. Функциональный стиль, в конечном счете, является результатом совокупного употребления языковых единиц, специально отобранных для решения определенной прагматической задачи.

На основе анализа определения синтаксических синонимов и отбора обязательных и факультативных признаков синонимичности синтаксических единиц представляется рациональным отнести к данной группе синонимов разноструктурные синтаксические единицы, номинирующие одну и ту же ситуацию реальной действительности /сложный денотат/, объединенных тождеством лексического состава, функциональной однородностью, сходством семантико-синтаксической связи, способных взаимозаменяться и взаимотрансформироваться в определенных условиях. Синтаксические синонимы предполагают различия в семантических оттенках, дистрибуции, частотности, а также расхождение в модальности, экспрессивно-стилистической окраске.

На сходство содержания, передаваемого предложениями, включающими структуры вторичной предикации и соответствующие сложноподчиненные предложения, впервые обратили внимание такие видные грамматисты, как Г. Суит, О. Есперсен, Н. Поутсма, Е. Круизинга [83, 84, 85, 86], однако вопрос о синонимичности, условиях употребления и факторах, влияющих на выбор данных единиц, ими не рассматривался. Они ограничились констатацией факта передачи этими структурами сходного значения.

Представители трансформационной лингвистики З. Хэррис, Н. Хомский и другие считали возможным передавать тождественное значение различными способами на основе учения о глубинном и поверхностном уровнях. Они полагали, что инвариантное значение глубинного уровня может реализоваться на поверхностном уровне в виде различных вариантов, которые могут быть представлены, в том числе, и структурами первичной и вторичной предикации. Детальных исследований различий

семантики этих структур, причин выбора синонимичной единицы не проводилось [87, 88].

Многих современных зарубежных лингвистов такие структуры интересуют как способ комплементации глаголов, отдельные ученые рассматривают их в плане тема-рематической организации высказывания, тем не менее, проблема синонимичности подобных структур зарубежных авторами не была решена.

В русской лингвистике вопрос о синтаксических синонимах был поставлен А.М. Пешковским, но в силу неразработанности проблемы и отсутствия критериев синонимичности интересующие нас структуры остались без внимания. Логическим критерием синонимичности грамматических единиц можно считать тождество смысла с учётом грамматических связей. Такой подход дал возможность рассматривать в качестве синонимичных разноуровневые единицы, включая структуры первичной и вторичной предикации.

Дальнейшие исследования в этой области посвящались причинам выбора синонима, функционированию синонимов в речи, тема-рематическим различиям в употреблении синонимов, возможности взаимозамены синтаксических синонимов, стилистическим и контекстным особенностям. Современных отечественных исследователей интересуют проблемы связи языка и мышления [89], семантических форм мышления [90], логических и семантических форм мышления [91]. Во всех случаях исследовалось только нормативное употребление. Функционирование синонимичных синтаксических пар в стилях рассматривалось, в основном, в количественном плане на ограниченном материале; в качестве причин выбора члена синонимической пары приводились экстралингвистические факторы, такие как динамичность структур вторичной предикации, лёгкость их употребления, выразительная сила глагола-сказуемого.

На материале подъязыка торгового мореплавания был проведён системный анализ структур первичной и вторичной предикации, представленных сложноподчинённым предложением с придаточным дополнительным и простым предложением с инфинитивным номинативным оборотом. В результате исследования была доказана синонимичность таких межуровневых единиц, как сложноподчинённое предложение и соответствующее простое предложение. При анализе были выделены условия, препятствующие взаимотрансформации и обуславливающие выбор синонима на уровне микроконтекста. К факторам, препятствующим взаимотрансформации, можно отнести [92, 93, 94]:

1. Наличие в придаточном предложении форм группы Continuous в страдательном залоге. It is understood that all crossheads and bearings *are being dismantled* to assess the full extent of damage.

2. Наличие в придаточном предложении модальных глаголов, значение которых невозможно передать средствами инфинитивного номинативного оборота.

It is understood that the owners *are to appeal* for leave of appeal.

3. Наличие в придаточном предложении форм будущего времени. It seems that this year *will be* a tough year for all repair yards.

4. Наличие отрицания в придаточном предложении.

It was found that the company *were not excused* from demurrage.

5. Наличие эмфатического выделения одного из членов придаточного предложения. This might seem from one point of view *it is the company's bank which* takes on all the risk.

6. Наличие в придаточном предложении инфинитивного номинативного оборота. When the decision to diversify was taken by the company, it was considered that port equipment *looked to be a natural complement to the crane business*.

7. Наличие адвербиального распространения в главной части предложения. It is well known *in the shipping marine world* that the JTF has a policy as respects vessels which sail under flag of convenience ships.

8. Ядерный глагол употребляется в том лексико-семантическом варианте, для которого инфинитивный оборот не является нормированным. К таким случаям относится употребление глаголов физического восприятия *see, hear* и др. в значении умственного восприятия: *understand, be told*.

*It is seen* that the average deadweight of ships was over 56,000tons.

9. Наличие двух или более придаточных с соподчинением. При трансформации возникла бы необходимость повторения исходной структуры для передачи двух подлежащих. It is understood *that two separate long term agreements have been entered into covering the vessel's employment, and that one of these concerns the lifting of ore to Japan*.

Изучение межуровневой синонимии может представлять интерес с точки зрения обучения коммуникации, поскольку выбор члена синонимической пары сопряжён с проблемой сочетаемости, а ошибки на сочетаемость, допускаемые носителями английского языка, отличаются устойчивостью.

УДК 811.111

ББК 81.432.1

Н64

## ГЛАВА 6. АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ РУССКИХ И АНГЛИЙСКИХ КОНФЛИКТСОДЕРЖАЩИХ ПАРЕМИЙ И АФОРИЗМОВ

НИКТОВЕНКО Елена Юрьевна

ФГБОУ ВО «Государственный морской университет  
им. адмирала Ф.Ф. Ушакова»  
г. Новороссийск

**Аннотация:** в настоящей статье рассматриваются актуальные проблемы исследования семантики паремий и афоризмов на русском и английском языках в рамках когнитивного, лингвокультурологического и лингвоконфликтологического направлений. Перевод и понимание фольклорных языковых единиц, используемых в межкультурной коммуникации при посещении зарубежных стран, бизнес встреч, официальных конференций, симпозиумов, при работе в смешанных коллективах, в совместных международных проектах, имеют особое значение для передачи их смыслов. Определение причин и мотивов конфликта по данным указанных единиц языка и речи (как общих, так и национально-специфичных), их иллокутивных значений и интенций является залогом успешной профессиональной деятельности.

**Summary:** this article discusses actual problems of studying semantics of proverbs and sayings in Russian and English languages within the framework of cognitive, linguocultural and lingvoconflictological directions. The translation and understanding of the folklore language units used in cross-cultural communication, during foreign countries visits, business meetings, formal conferences, symposia, when working in mixed crews, joint international projects are of particular importance for the expression of their meanings. Determination of the causes and motives of the conflict according to these units of language and speech (both general and national-specific), their illocutionary values and intentions is the key to a successful professional career.

**Ключевые слова:** лингвокогнитивный анализ, семантика паремий и афоризмов, фольклорные языковые единицы, когнитивное направление, лингвоконфликтологическое направление, иллокутивные значения, межкультурные коммуникации, интенции, внутриличностный конфликт, взаимотрансформируемость.

**Keywords:** linguistic and cognitive analysis, semantics of proverbs and sayings, folklore language units, cognitive trend, lingvoconflictological direc-



*tions, illocutionary values, cross-cultural communication, intentions, intrapersonal conflict, mutual transformability.*

Изучение древних языковых информационных единиц, – пословицы и поговорки, афоризмы, фразеологизмы и т.д., – является актуальным в настоящее время, поскольку становится все более востребованным в силу развития гуманитарного знания в целом, лежит в основе развития ряда отраслей языкознания. Понимание народной мудрости необходимо по отношению не только к какой-то одной лингвокультуре, но и в сопоставительном ключе: и в аспекте познания «духа народа», и в плане выявления языковых особенностей фразеологизмов и паремий, их употребления в художественной речи.

Проблемы перевода фольклорных языковых единиц на другие языки имеют особое значение для передачи их смыслов [95]. Помимо этого, как масштабное языковое явление еще мало изучены конфликты, хотя все они имеют общие элементы и схемы развития, к ним следует применить комплексный подход как к феноменам языка и речи, включающим анализ лингвокогнитивного, психолингвистического и лингвокультурологического аспектов их семантики, ценностности и функционирования. Конфликт как речемыслительная универсалия воплощается в паремиях, он может служить когнитивно-прагматической базой для создания паремий и их функционирования в речи, иметь лингвистические маркеры. Паремии и афоризмы, содержащие конфликт или указывающие на него (конфликтосодержащие), имеют особый лингвокультурологический статус в силу яркого отражения в них синтеза языкового и лингвокультурного значений.

Исследование семантики паремий и афоризмов на русском и английском языках в рамках когнитивного, лингвокультурологического и лингвоконфликтологического направлений позволяет определить перечень причин и мотивов конфликта по данным указанных единиц языка и речи (как общих, так и национально-специфичных), их иллокутивных значений и интенций; рассмотреть гендерно, социально, эмоционально и онтологически обусловленные факторы конфликта, репрезентированные в паремиях и афоризмах, изучить их языковые особенности; установить когнитивные основания формирования значений анализируемых языковых единиц.

Понимание паремий отражено во многих научных изысканиях таких авторов как П.В. Ткаченко, В.П. Фелицина, В.Н. Телия, И.А. Стернин, Г.Д. Сидоркова, С.В. Сидорков, Н.Н. Семененко, Л.Б. Савенкова, Н.В. Курбатова и многих других [96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105]. Немало лингвистов придерживаются мнения рассматривать паремии через афоризмы, крылатые слова и выражения, – в них представлена более широкая тематика и проблематика по сравнению с пословицами и поговорками; они даже могут быть парадоксальными и переворачивать систему ценностей, представлять ее иначе, чем в поговорках и пословицах. Следовательно, наиболее полное представление не только о языке, но и о менталитете, о культуре народа, о его ценностных представлениях могут дать вместе и паремии, и афоризмы. В силу того, что в данном исследовании акцент делается не на структурные, а на

семантические особенности языковых единиц, разграничение фразеологизмов, пословиц, поговорок и афоризмов не является принципиальным.

Рассмотрение специфики лингвистического и лингвокогнитивного анализа паремий, их структурного разнообразия, определение их лингвистического статуса сквозь призму лингвистической когнитивистики делает возможным определять конфликт и конфликтогенность паремий как их важнейшую аксиологическую и когнитивно-прагматическую характеристику. О важности применения когнитивного подхода к паремиям говорят многие современные ученые. Паремии как единицы, существование и семантическая структура которых обусловлены тесной связью языка и мышления, содержат сведения о тех свойствах, закономерностях и функциях языковой системы, задействованные в процессе формирования и функционирования паремиологического фонда языка, зависят от когнитивной структуры, лежащей в основе этих знаков. Доказано, что пословицы и поговорки считаются когнитивно-дискурсивными единицами, когнитивными сущностями, маркируемыми способами проникновения разнообразных знаков национальной культуры, аксиологических установок, стереотипов, символов, мифологем.

Изучение семантики паремий и афоризмов, хотя и остается в наши дни актуальной задачей целого ряда лингвистических наук, все же не может претендовать на завершенность и рассматриваться как единственно возможный подход к постижению значения и смысла указанных единиц, поскольку их содержание не сводится к сумме значений составляющих их единиц; необходимо также умение определять их прагматический смысл и когнитивную модель, делать правильные умозаключения.

Методы для изучения паремий разнообразны, наиболее продуктивным и релевантным представляется лингвокультурологический метод, включающий лингвокультурологический комментарий, в котором излагается целостное описание устойчивой единицы как знака языка и культуры, указывается его особая, культурная, знаковая функция [106]. Считается возможным применить данный метод по отношению к конфликт-содержащим паремиям. Помимо этого, есть все основания считать, что когнитивный подход к описанию семантики паремий, выраженный в когнитивной интерпретации, также может быть использован к единицам языка и речи, содержащим конфликт или указывающим на него. Таким образом, учеными обосновывается необходимость и возможность интеграции лингвокогнитивистики и лингвокультурологии, что представляется вполне аргументированным и своевременным.

В паремиях отражаются межличностные отношения, заключен практический, философский и творческий взгляд на мир; пословицы и поговорки, переданные нам нашими предками, помогают усвоить определенный минимум теоретических знаний и практических навыков поведения в конфликтной ситуации. Многие паремии имеют или содержат указание на возможный конфликт, или описывают его содержание, причину, или предупреждают от конфликта, или дают рекомендации оптимального поведения в конфликтной ситуации, или указывают пути выхода из нее [107].

Конфликтом называют форму столкновения ментальных оценок, разногласия, когнитивный диссонанс с позиций коммуникативной напряженности, который складывается из семантической и прагматической релевантности и зависит от ситуации говорения, от различных форм нарушения постулатов общения. Такой конфликт может быть как внутриличностным, так и межличностным. В соответствии с этим в дальнейшем будем рассматривать конфликтосодержащие паремии и афоризмы как языковые реализации межличностного когнитивного конфликта. Конфликт как форма столкновения, напряжения, сопротивления, нарушения гармонии, которые происходят в силу ряда личностных, психологических, возрастных, половых особенностей индивидов, может быть деструктивным, а может быть развивающим моментом для общества, что, как нам представляется, нашло отражение и в конфликтосодержащих паремиях.

Кроме того, в языковых единицах возможно различать два вида прагматики: «внешнюю», «привнесенную», она возникает благодаря погруженности единицы в дискурс, в ситуацию общения, и «внутреннюю» – это готовая, постоянная прагматическая оценка, встроенная непосредственно в содержательную сторону языковых единиц. В работе рассматривается второй тип прагматики паремиологических единиц. Интеграция лингвокогнитивистики и лингвокультурологии способствует обнаружению в языковых единицах, в паремиях национально-культурной специфики, культурной коннотации, требующая от реципиента обширных знаний и умственных усилий для полного и адекватного понимания, для «распаковки» смыслов. При этом культурную мотивацию и различия между языками возможно проследить не столько в актуальном значении паремий, сколько в их образной составляющей.

Выявлять общее среди паремий разных народов и культур, а также их специфику позволяет, помимо прочего, включенность пословиц в паремиологическое пространство. Паремии разных языков обнаруживают как сопоставимые, универсальные, так и специфические аспекты.

Главная сила и ценность паремий заключается в том воздействии, которое они способны оказать на слушателя/читателя – в основном как средство повышения экспрессивности текста, выражения оценки и характеристики ситуации, эмоционального и/или прагматического отношения [108]. Для лучшего понимания оценочного компонента значения устойчивых единиц следует проанализировать их семантическую структуру, являющуюся симбиозом предметно-логического и эмоционально-экспрессивного спектров содержания [109].

Подчеркнем специфику конфликтогенности как явления, процесса, акта, направленных в речевом аспекте в противоположные стороны. Это тем более важно акцентировать, так как коммуникативно-прагматический эффект содержащих конфликт паремий заключается в том, что они могут и привести к конфликту, и предупредить его возникновение или развитие. В этом заключается один из парадоксов коммуникативно-прагматического эффекта паремий данного вида.

Употребление конфликтосодержащих паремий реализует определенную коммуникативную стратегию говорящего, в большинстве случаев – воздействие на собеседника посредством убеждения с помощью аргументации, получение перлокутивного эффекта. Для этого паремия вначале информирует о чем-либо, используя убеждающую лексику и логику, сама являясь убеждающим аргументом как народная мудрость. Например: *яблоко от яблони недалеко падает; рыбак рыбака видит издалека; что в лоб, что по лбу; закон что дышло – куда повернешь, туда и вышло; то же яйцо, только в профиль; чем кумушек считать трудиться, не лучше ль на себя, кума, оборотиться* и под. Данные выражения являющиеся оценочно-модальным, коннотативным маркером: содержат негативную оценку, передают пренебрежение, раздражение, разочарование, удручающую обреченность, злость, обиду или иронию, высмеивание. Именно этот факт маркирует речевой конфликт, делает рассматриваемые языковые единицы конфликтосодержащими. В плане лингвистической прагматики такой репликой или начинается, или инициируется, или завершается конфликт в речевом общении [107]. Структура коммуникативной стратегии конфликтосодержащих паремий предстаёт в следующем виде: интенция – информация – аргументация – убеждение – воздействие – перлокутивный эффект либо подытоживание сообщаемого. Конфликтность играет значительную роль в ряде лингвокультур, в частности русской, английской, американской, и является отдельным аксиологическим аспектом картины мира, в том числе языковой картины мира.

Поскольку представители разных национальностей воспринимают мир по-разному и у них может отличаться система ценностей представлений, постольку нет абсолютно тождественных понятий в разных языках. Кроме того, по-разному в разных лингвокультурах воспринимается оценка одних и тех же фактов, событий, придавая им несколько иную коннотативность с течением времени даже в одной лингвокультуре [110, 111]. Поэтому лингвокультурологический подход, основанный на анализе ценностей, усвоенных тем или иным народом в процессе его исторической судьбы, должен применяться как при изучении одного языка, так и в сопоставительных исследованиях языковых единиц; вместе с методом когнитивной интерпретации он позволяет наиболее адекватно и полно постичь многослойность смысловой структуры паремий. Изучение ценностной составляющей паремий обращено к проблемам универсализма и лингвокультурной специфики паремий, их роли в языковой картине мира разных народов. К восприятию языковой семантики фразеологизмов, паремий в той или иной мере «подключена» семантика культурная, экстралингвистические факторы в виде устойчивых представлений, стереотипов и т.д., в связи с чем, содержание культурной коннотации «достраивает» семантику языкового знака, преодолевает семантическую неопределенность отдельных паремий, объясняет феномен их эврисемичности, или широкозначности.

Исследования В.П. Фелицыной, М.Л. Ковшовой, Ю.Е. Прохорова, О.А. Дмитриевой, Ф.Ф. Фархутдиновой, И.В. Приваловой, И.В. Сиглюк

[98, 106, 111, 112, 113, 114, 115, 116] и других ученых позволяют говорить об особом лингвокультурологическом статусе паремий и афоризмов, поскольку в данных единицах наиболее ярко представлен синтез языкового и лингвокультурного значений. В подтверждение этому можно привести значительное количество паремий. Среди них, например, такая: *Голова без ума, что фонарь без свечи*. Для адекватного и полного понимания этого выражения необходимы сведения исторического характера, относящиеся к «доэлектрической» эпохе, когда для освещения применялись только свечи, которые для защиты от атмосферных явлений (ветер, дождь и т.п.) вне помещений ставились в фонарь. Долгое время именно так освещались улицы, и фонарики, приставив лестницу к фонарному столбу, по вечерам зажигали свечи в фонарях. В наши дни в связи с изменением реалий эта паремия практически вышла из употребления. Однако, хотя ее семантика не вполне может быть ясна современным молодым носителям языка, в ней все равно прочитывается негативная оценка, указание на внутриличностный конфликт.

Система ценностей, как известно, – это одна из важнейших сторон культуры. Ценности, нормы, образцы, идеалы – важнейшие компоненты аксиологии – учения о ценностях. Если в основе мышления лежат логические и психологические законы, одинаковые у всех людей, то каждому языку соответствует своя особая организация данных опыта. Поскольку представители разных национальностей воспринимают мир по-разному и у них может отличаться система ценностных представлений, постольку нет абсолютного тождественных понятий в разных языках. Одни и те же факты, события могут получать несколько иную коннотативность с течением времени в одной лингвокультуре, равно как и в разных.

Три основных культурно маркированных блока значений пословиц и поговорок – мотивационный, оценочный и эмотивный – интерпретируются в категориях культуры, кумулируют этноспецифическую информацию. Поэтому лингвокультурологический подход, основанный на анализе ценностей, усвоенных тем или иным народом в процессе его исторической судьбы, должен применяться как при изучении одного языка, так и в сопоставительных исследованиях языковых единиц; вместе с методом когнитивной интерпретации он позволяет наиболее адекватно и полно постичь многослойность смысловой структуры паремий.

В русском языке среди паремий, репрезентирующих конфликт, представлены следующие семантические группы: указание на возможный конфликт (*Злая жена сведет мужа с ума*); обреченность на конфликт, неизбежность конфликта (*Что посеешь, то и пожнешь*); название конфликта (*Маленькие детки – маленькие бедки, а большие детки – большие бедки*); косвенное обозначение конфликта (*Ловить рыбу в мутной воде*); подстрекание к конфликту (*Полно браниться, пора подраться*); запрет на конфликт (*Не лезь поперед батьки в пекло*); разоблачение при конфликте (*А вы, друзья, как ни садитесь, всё в музыканты не годитесь (И.А. Крылов)*); фазовость конфликта – начало (*Аппетит приходит с первым куском, а ссора с первым словом*), углубление (*Это еще*

*цветочки, а ягодки впереди*), завершение конфликта, воздаяние по заслугам (*Собаке собачья смерть*).

Среди причин и мотивов конфликта русские поговорки указывают следующие: негативный опыт, плохой пример, дружба, мистические силы, фатальность, неизбежность, принадлежность к иной культуре, нации, вере, несоответствие внешнего и внутреннего, противоречие между словами и делами, смешение высокого, духовного, и низкого, практического, голод, бедность, сытость, богатство, правда, ложь, язык, слово (сплетни, клевета, молчание или неспособность к речевой коммуникации, к высказыванию обиды, плохое владение языком, нелогичность, неточность речи, речь не по существу, иносказательность, неумение или нежелание собеседника прислушаться к говорящему), пьянство, воровство, неуважение, предательство, подлость, несправедливость, утраты, удаление людей друг от друга, тщетность усилий, непосильная, изнуряющая работа, уступчивость, покорность, безропотность, недоверие, неуместность действий, неуместная ссылка на отдалённые родственные связи, манипулирование другим человеком, торопливость, поспешность, опоздание, запоздалость, нарушение принятого порядка, излишние устремления, негативные привычки и некоторые черты характера (злость, глупость, знания, ум, занудство, болтливость, самодурство, лень, хвастовство, надменность, неблагодарность, наглость, бессовестность, бестактность, невоспитанность, нескромность, упрямство, жадность), неприязнь, нелюбовь, неопытность, невезучесть, равнодушие, безответственность, власть, знания.

Поговорки могут содержать рекомендации по избеганию конфликтов (*Не в свои сани не садись*) и по оптимальному поведению в конфликтной ситуации (*Тише едешь – дальше будешь*).

Не выявлены такие соответствия среди английских поговорок: оскорбление, насмешка (*Для бешеной собаки семь верст не крюк*), фамильярность (*Мели, Емеля, твоя неделя*), нескромность (*Пустая бочка громко гремит*), оправдание (*Дареному коню в зубы не смотрят*); очевидно, их можно относить к разряду русских национально специфичных.

Среди выявленных нами иллокутивных значений (реализующих целеустановку) и интенций русских конфликтосодержащих поговорок следующие: угроза, совет, запрет, предостережение, парирование, пренебрежительность, невыполнение долга, обещания, обвинение, упрёк, оскорбление, насмешка, фамильярность, урезонивание, упрямство, намеки на недостатки и неуспех, оправдание, растерянность, неожиданность.

Гендерно обусловленные факторы конфликта – пренебрежение к женщине (*Курица не птица, а баба не человек*) и осуждение её (глупость, своенравность, жестокость), раздоры и противоречия между мужчиной и женщиной, неумение женщин найти общий язык между собой в противовес мужчинам и иные виды неравенства между полами. Гендерно-социальный конфликт находится на границе между гендерным и социальным конфликтом, поскольку отражает конфликт уже не просто меж-

ду полами, но и между мужчинами и женщинами, имеющими социальную роль супругов (*Муж в бедах, жена в гостях*).

В паремиях представлены также социально и эмоционально обусловленные факторы конфликта (*С волками жить – по волчьи выть; Тошно жить без милого, а с немилым еще тошней*).

В числе онтологически обусловленных факторов конфликта наиболее ярко проявляются такие черты, как обреченность и категоричность, зачастую они соседствуют друг с другом в одной паремии, их нельзя разделить (*Не шепчи глухому, не мигай слепому*) [107].

В конфликтосодержащих паремиях отражены и такие языковые особенности, выраженные на уровне морфологии, синтаксиса, семантики: а) фазисность глагола, начало/конец действия – *Высоко замахнулся, да низко стегнул. Легко воровать, да тяжело отвечать. Под гору вскачь, а на гору хоть плачь*; б) внутрифразовая антонимия: *Лучше быть богатым, но/и здоровым, чем бедным, но (и) больным. Лучше быть в бедности, да с милым, чем в богатстве, да с постылым. Сытый конь – богатырь, голодный – сирота. При счастье бранятся, при беде мирятся*; в) субъектно-объектные отношения: *Тихо едешь – беда догонит, скоро едешь – беду догонишь*. Здесь происходит контекстное уравнивание антонимов; г) ложное противопоставление: *Быть было ненастью, да дождь помешал*. Синтаксическая структура говорит о наличии противопоставления, а лексико-семантическое наполнение его снимает; д) абсолютность: *Какой палец ни укуси/ ни отруби/ ни отрежь, все больно*. Имплицитная абсолютность: *Съел волк корову, идет, берет и веревку*.

Среди конфликтосодержащих афоризмов, в которых задействована языковая игра, каламбуры, особенно ярко выделяется маскировочная функция (*Уголовников тоже влечет к добру, но, к сожалению, к чужому* (Н. Глазков)).

Своеобразной эмблемой, символом английских конфликтосодержащих паремий выступает поговорка *Straw in the wind* (досл. – *солома на ветру*), употребляемая в значении: признак того, что что-то случилось, намек, предупреждение, указание. О важности ее для англоязычной лингвокультуры, картины мира свидетельствует также популярность одноименной песни на английском языке, одноименное название книги английского автора *Janet Woods*.

В паремийном фонде англичан отражено осознание конфликтности как своей национальной черты, стремление выяснять отношения, сутяжничать, что отражено в такой весьма характерной поговорке: *When two Englishmen meet, then comes the tug of war*. – *Когда встречаются два англичанина, начинается тяжба (кто кого)*. Возможно выделить следующие семантические группы английских конфликтосодержащих паремий: указание на возможный конфликт (*A friend's frown is better than a foe's smile* – *Лучше ммурое лицо друга, чем улыбка врага*), обреченность на конфликт, неизбежность конфликта (*Tread on a worm and it will turn* – *Наступи на червяка и он вернется*), название конфликта (*A fly in the*

*ointment – Муха в бальзаме*), запрет на конфликт (*Put not your hand between the bark and the tree – Не клади руки между корой и деревом*). В паремиях говорится о разных видах начала конфликта, его углубления и завершения, в том числе мнимого или неверного (*Forbearance is no acquaintance – Снисходительность (терпимость) не освобождает от обязательств, долга*).

Среди причин и мотивов конфликта фигурируют: негативный опыт, глупость, опасные связи, дружба, мистические силы, фатальность, принадлежность к иной культуре, нации, вере, несоответствие (противоречие) внешнего и внутреннего, противоречие между словами и делами, голод, благополучие, богатство, правда, давление силы, удаление людей друг от друга, излишнее сближение людей, уступчивость, негативные привычки и черты характера (злость, злословие, знания и незнание, лень, болтливость, невоспитанность, воспитанность, бестактность, зависть, невезучесть, равнодушие, несерьёзность, неискренность), опоздание, запоздалость, неумение пользоваться собственными средствами, язык (жало змеи, оружие, наносит удары, способен довести до увечья и даже смерти). Типы конкретизации конфликтотенности языка: ложь, клевета, жалобы, нытьё, молчание или неспособность высказать обиду, неумение найти общий язык с кем-либо.

В числе причин конфликта могут быть также воспитанность, благополучие (*Accidents will happen in the best regulated families – И в самых благородных семьях бывают скандалы* (досл. перевод: Несчастные случаи будут происходить в самых урегулированных семьях)), несерьёзность (*A joke never gains an enemy but often loses a friend – Шуткой врага не задобришь, а друга оттолкнешь*), излишнее сближение людей (*Familiarity breeds contempt – Чрезмерная близость порождает презрение*), неумение пользоваться собственными средствами (*To keep a dog and bark oneself – Держать собаку, а лаять самому*), излишняя осторожность (*The cat would eat fish and would not wet her feet – Кошка хотела бы поесть рыбы, но боится замочить лапки*) – сугубо английские причины, русские аналоги обнаружены не были. В английских паремиях, как и в русских, также содержатся рекомендации по оптимальному поведению в конфликтной ситуации и по избеганию конфликтов.

Следует отметить, что иллокутивные значения и интенции английских конфликтосодержащих паремий могут выражать угрозу, совет, предостережение, парирование, пренебрежительность, невыполнение долга, обещания, обвинение, намеки на недостатки и неуспех.

Рассматривая в обоих языках существующие устойчивые выражения, имеющие один и тот же источник – Библию, можно чётко и однозначно выразить доминантное отношение к конфликтам вообще – лучше их не разжигать и не давать повода. Для русского народа, как и для многих других, характерным ценностным признаком является толерантность к разного рода конфликтным ситуациям, что также отражается в паремиях. Существуют практически одинаковые (лексически и семантически) для английского и русского языков конфликтосодержащие устойчивые



выражения; встречающиеся незначительные различия относятся к области формального выражения – к синтаксической структуре. В плане семантики при сохранении синтаксической структуры в русском варианте нередко более ярко выражена абсолютность (различия касаются семантики меры, например, *мало* и *нет вовсе*; *нитка* и *волосок*: *Great cry and little wool* – *Много крику, да мало шерсти*. Ср.: «Визгу много, а шерсти нет»; *Hang by a thread* – *Висеть на нитке*. Ср.: «Висеть на волоске»). Помимо идентичных паремий, в двух рассматриваемых языках существует большое количество паремий соотносительных – они переводятся аналогичными по семантике устойчивыми языковыми единицами и отличаются лишь небольшими нюансами, коннотациями.

Зачастую между английской и русской соотносительными конфликтосодержащими паремиями наблюдается изменение образности. В русских конфликтосодержащих паремиях в гораздо большей степени выражен негатив, чаще употребляются лексемы *горе*, *беда* и соотносимые с ними понятия и реалии, вроде черта и дьявола. Стилистические различия в русских и английских соотносительных по смыслу конфликтосодержащих паремиях сводятся к тому, что для русских в большей степени характерны просторечные выражения, слова из бытового обихода, а в английских можно встретить и более изысканную лексику. Пожалуй, ярче всего разница в эмоционально-экспрессивных компонентах, в резко противопоставляемых образах английского и русского менталитетов видна в следующей конфликтосодержащей паремии: *It's not the gay coat that makes the gentleman* – *Нарядная одежда не делает джентльменом*. Ср.: «По борode – апостол, а по зубам – собака». Можно также привести шутовскую пародию на эту особенность английских паремий: русская грубоватая поговорка «баба с возу – кобыле легче» своеобразным образом «трансформирована» под английскую изысканную стилистику: «*леди освободила автомобиль, сообщив мотору дополнительное ускорение*». Кардинальные различия в семантике русских и английских конфликтосодержащих паремий, конечно, существуют, но их количество очень невелико. В качестве примера приведем такие, в которых речь идет о росте человека: ср. *Мал да удал*; *Мал золотник, да дорог*, но *A little pot is soon hot* – *Люди маленького роста часто вспыльчивы*.

Большая доля сходных, имеющих аналоги устойчивых выражений является свидетельством общности ряда ценностных установок русской и англоязычных культур по отношению к внутренним и межличностным конфликтным ситуациям. В большинстве из них даются советы всячески избегать конфликтов, пресекать их в самом зародыше, однако не рекомендуется искать легких путей в жизни, поскольку никто не может полностью избежать проблем в течение жизни; преодоление трудностей – благо для человека, а чрезмерная мягкость, изнеженность – вред. Таким образом, изученные нами паремии, даже включающие в себя конфликт или указывающие на него, содержат принципы взаимоуважения, добра, сочувствия, примирения и согласия.

Некоторые паремии демонстрируют включение национальных компонентов, национальной специфики, но они не всегда играют определяющую роль: при переводе одна национально-специфичная реалия вполне может быть заменена другой – также национально-специфичной или нейтральной, что не влечет изменения или затемнения смысла. Можно привести известный пример конфликтосодержащей паремии, указывающей на возможность крупного конфликта от ничтожной причины: *От копеечной свечки Москва сгорела*. Паремии аналогичной семантики – как в русском, так и в английском языках – также акцентируют незначительность повода для крупных разногласий, мелочность раздуваемого скандала: *A storm in the teacup – Буря в чашке чая*. В России чай стал популярным гораздо позже, чем в Англии, и долгое время принято было его пить не чашками, а стаканами. Кроме того, «стакан воды» для русского менталитета имеет такое же обобщенное значение (нечто необходимое, жизненно важное, повсеместно распространенное), как и для англичанина «чашка чая». В приведенных паремиях эти «емкости для жидкости» играют роль другого символа – указание на маленький объем, подчеркивание несоответствия между сутью и формой конфликта (чашка / стакан и буря).

Находиться в конфликте, среди враждующих сторон некомфортно для русско- и англоговорящих людей. И хотя поговорка, свидетельствующая об этом, формально лишена маркеров отрицательной модальности в обоих языках, таковая явствует из самой ситуации – опасной, критической, даже катастрофической, что усиливается образным компонентом: *Between the upper and nether millstone – Между верхним и нижним жерновами*. Ср.: «*Между двух огней. Между молотом и наковальней*». Образный компонент английского варианта этого выражения понятен и русскому человеку, поскольку имеется в виду мукомольная мельница, в той же мере издревле присущая русской культуре и важной для нее, что английской и многим другим. Однако в русском варианте закрепился более угрожающий жизни, более разрушительный образ, нежели трущиеся друг о друга камни – огонь, кузница, что должно иметь наибольшую воздействующую силу, передавать более сильные эмоции.

Присутствие некоторых лексем в конфликтосодержащих паремиях далеко не всегда можно объяснить национальными традициями, определяющая роль здесь принадлежит явлениям и свойствам, лежащим за пределами языка. Так, например, остаётся загадкой образность следующей соотносительной по семантике пары паремий: почему в английском языке фигурирует верблюд, который так же чужд Англии, как и России: *The last straw breaks the camel's back – Последняя соломинка переламывает хребет верблюда*. Ср.: «*Последняя капля переполняет чашу*». Впрочем, «винить» в этом только лишь сами языки не приходится, поскольку определяющая роль принадлежит явлениям и свойствам, лежащим за пределами языка.

По данным рассмотренных нами афоризмов среди наиболее ярких черт, характеризующих ценности старой Англии, английский ментали-

тет, – плохой климат (*Англичане путешествуют не для того, чтобы увидеть чужие края, а для того, чтобы увидеть солнце (Сэмюэл Батлер)*), консерватизм (*Англичане как ни одна другая нация в мире обладают способностью наливать новое вино в старые мехи (Клемент Эттли)*), максимальная сдержанность в проявлении чувств (*Англичане обладают волшебным даром превращать вино в воду (Оскар Уайльд)*), вплоть до молчания (*Молчание – английский способ беседовать (Генрих Гейне)*), строгость, своеобразное слепое подчинение букве закона, вплоть до абсурдности, что может даже идти вразрез с общечеловеческой моралью (*Я люблю англичан. Они выработали самый строгий в мире кодекс безнравственности (Малколм Брэдбери)*), принижение ирландцев (*В английском суде подсудимый считается невиновным, пока он не докажет, что он ирландец (Тед Уайтхед)*), любовь к лошадям (*Для англичанина признаться в своем полном невежестве по части лошадей – значит совершить социальное самоубийство: вас будут презирать все, и в первую очередь лошади (Уолтер Селлар и Роберт Йитман)*) [107].

Таким образом, коммуникативно-прагматическая функция конфликтодержающих паремий и афоризмов заключается не только в передаче информации, но также и в оказании воздействия на реципиента, в формировании у него ироничного отношения к традиционным русским и английским ценностям, к стремлению строго их соблюдать. Устойчивые конфликтодержающие единицы русского и английского языков, включающие национально-специфические черты характера других народов в ироническом ключе и отражающие столкновение стереотипов мышления, служат своего рода манипулятивными средствами, на которые следует обращать внимание. Межкультурные коммуникации имеют жизненно важное значение при посещении зарубежных стран, бизнес встречах, официальных конференциях, симпозиумах, при работе в смешанных коллективах и принятии участия в совместных международных проектах.

УДК 811.111

ББК 81.432.1

М54

## ГЛАВА 7. ПРАГМАТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ СИНТАКСИЧЕСКОЙ ЭКСПРЕССИИ

МЕФЛЕХ Марина Валерьевна

ФГБОУ ВО «Государственный морской университет  
им. адмирала Ф.Ф. Ушакова»  
г. Новороссийск

**Аннотация:** в настоящей статье рассматривается эмоционально-экспрессивная и прагматическая направленность не только в плане выражения, но и в плане содержания. Экспрессивность связана с наличием факультативного элемента в содержании лингвистической единицы, и этот элемент выявляет себя как изначально предназначенный для выполнения той функции языка, выходящей за рамки чистой номинации, – функции коммуникативной. Экспрессивность слова может квалифицироваться как потенциально коммуникативное его качество, актуализирующееся при функционировании слова как компонента текста.

**Summary:** this article considers the emotional-expressive and pragmatic orientation both in terms of expression and in terms of content. Expression is associated with the presence of an optional element in the content of a linguistic unit revealing as originally intended to perform that function of language that goes beyond pure Nomination, – communicative function. The expressiveness of a word can be qualified as a potentially communicative quality, which is actualized by the functioning of the word as a component of the text.

**Ключевые слова:** прагматика, экспрессивность, оценочность, коммуникация, языковой знак, мотивированность, синтаксис, модальность, коннотация, текст.

**Keywords:** pragmatics, expressiveness, appraisal, communication, linguistic sign, motivation, syntax, modality, connotation, text.

Речевое воздействие, как известно, достигается передачей тех или иных значений, представляющих собой также интеллектуальные или эмоциональные стороны психики, т.е. мысли и эмоции, передача и восприятие которых происходят благодаря тому или иному материальному предмету – знаку. Знак этот может иметь самую различную природу и субстанцию, но он обязательно должен быть материальным и обладать свойством перцептивности.

Формирование коммуникативных сигналов и понятийная классификация инвариантных качеств объектов вначале происходят независимо друг от друга, поскольку они различно мотивированы: первое подкреп-

ляется социальными отношениями с собратьями по виду, вторая – обратной связью, сведениями об успешном или неудачном преодолении проблемной ситуации. Оба типа отношений откладываются в памяти в виде самостоятельных структур, состоящих из коммуникативных сигналов и понятий о пользе, извлеченной из того или иного сигнала. Как только поведенческий опыт включается в коммуникативную сигнализацию, последняя становится системой знаков для обозначения понятий. И в этом заключается основной когнитивный источник возникновения языка [117, 118].

Знаковая сторона языка, таким образом, первоначально была мотивирована, что, вероятно, объяснялось примитивностью самой системы общения [119]. Языковой же знак, функционируя вначале преимущественно в виде кинетической (невербальной) сигнализации, служил не только средством выражения аффективно-эмоционального состояния, но и орудием воздействия, т.е. выступал в роли и знака, и значения; означаемое и означающее не были разведены, сигнификат не был отделен от денотата, имя собственное – от его носителя [120].

Таким образом, первоначально коммуникация строилась на основе использования средств (вербальных и невербальных), лишенных пропозиционного когнитивного содержания. Эти средства носили характер иконических знаков и чаще всего употреблялись в качестве ритуальных символов для выражения аффективно-эмоциональных, т.е. экспрессивных состояний, для магических воздействий. Иначе говоря, эти знаки – ритуальные символы – были вызваны к жизни как мотивирующие, регулирующие поведение прагматические средства. Следовательно, можно предполагать, что эмоционально-аффективное значение, т.е. экспрессия языковых выражений, изначально носит прагматическую направленность. С развитием коммуникации, с возникновением в результате обратной связи когнитивных средств иконические знаки трансформируются, очевидно, сначала в знаки-индексы, а затем, когда появляется возможность полностью формализовать сенсомоторные восприятия в понятия – в знаки-символы, поскольку они начинают ощущаться говорящими именно как символы. При этом иконичность знака переходит в экспрессивность знака-символа.

Такая схема возникновения и становления языка в современном понимании дает нам возможность утверждать, что, во-первых, первоначально языковой знак был мотивированным, а не условным, произвольным; во-вторых, что этот знак выступал как эмоционально-прагматическое средство коммуникации. Если это так, мы можем сделать и заключение о том, что современный языковой знак, хотя и является знаком-символом, а, следовательно, и условным, произвольным, поскольку он не лишен все же элементов мотивированности, т.е. экспрессивной или прагматической направленности. Кроме того, семантика также носит на себе отпечаток знака-символа, бывшего иконического знака, в связи с тем, что в процессе коммуникации и в результате действия обратной связи последний трансформировался в мысленный образ.

Мысленные же образы формируют, как отмечал У. Чейф, когнитивное содержание языка, т.е. понятия, которые находятся глубоко внутри нервной системы человека и передаются через поверхностные структуры языка посредством звука [118].

Итак, современный язык имеет эмоционально-экспрессивную, а, следовательно, и прагматическую направленность не только в плане выражения, но и в плане содержания. Следует, однако, учитывать то обстоятельство, что сам процесс коммуникации до сих пор сохраняет рудименты древнего невербального языка – языка мимики, жеста, фонации и т.п., в основном несущего в себе в силу своей аграмматичности эмоционально-аффективное (экспрессивное) состояние говорящего индивида и, тем самым, содержащего также стремление воздействовать на ту или иную – интеллектуальную или эмоциональную – сторону психики слушающего. Поэтому, без «выхода из текста» невозможно добиться адекватности описания его семантики; текст всегда имеет смысл только в связи с «не-текстом» [121], т.е. вербальное общение обязательно дополняется невербальным [122]. Очевидно, язык действительно может выступать одновременно и как стимул, и как реакция на этот стимул [123, 124]. Интонация и жесты имеют значение только при осознанном употреблении, т.е. принцип выбора служит основой для наделения кинетических и фонационных средств общения значением. Именно характер значения и прагматическая установка речи предопределяют этот выбор [125]. Сам же принцип выбора основан на том, что язык выступает практическим, действительным сознанием, само же сознание никогда не может быть чем-либо иным, как осознанным бытием.

В связи с изложенным понятие экспрессивности можно интерпретировать как объект коммуникативной (прагматической) лингвистики, представляющий собой и прагматическое средство актуального членения – выбора ремы того или иного текста. Иначе говоря, экспрессивность можно определять как логическое, эстетическое, эмоциональное и т.п. выделение – выбор говорящим наиболее значимой – прагматической – части, т.е. ремы высказывания. Очевидно, что сама экспрессивность как внутреннее эмоциональное состояние субъекта находится в индивидуальном сознании, социологизация которого, однако, происходит в том или ином социуме благодаря тем или иным речевым актам. При этом, потенциальная энергия экспрессивности и различных ее составляющих – коннотативных (интеллектуальных, эмоциональных, волевых, образных, оценочных и т.п.) непропозициональных значений, по всей вероятности, свойственна всем уровням языка – фонетическому, лексическому, грамматическому, семантическому, и не только значению, но и плану выражения. Сама же экспрессивность, несомненно, проявляется только в коммуникативном акте, где иногда вербальные способы ее выражения сопровождаются невербальными средствами (семиотическими жестами, мимикой, паузой, фонацией и т.п.), а также в качестве пресуппозиций включают ситуацию, контекст, тему и другие моменты акта [117].

Для определения экспрессивности как прагматического средства актуального членения высказывания, т.е. выбора, необходимо обратить внимание на синтаксический уровень языка. Это связано с тем, что, во-первых, синтаксис, действительно, в какой-то степени есть взаимодействие семантики и прагматики [10]; во-вторых, именно здесь мы имеем реализацию тех или иных экспрессивно-стилистических значений. Экспрессию следует рассматривать в двух аспектах – стилистическом и прагматическом. Стилистическое значение есть стратегия говорящего, его отношение к языковым средствам, заключающееся в том или ином выборе синонимичных или полевых средств для наилучшего воздействия на слушающего. Прагматическое же значение – это позиция слушающего, реципиента, т.е. отношение языковых средств к реципиенту: передавая ту или иную объективную информацию (пропозицию, семантику, глубинную – ролевую – структуру), коммуникативные средства воздействуют на эмоции слушателя, а через них – и на его мысли. Следует заметить, что говорящий может ставить перед собой не каждый раз ту или иную прагматическую цель, и в этом случае в силу вступает принцип прагматической презумптивности языковых средств. Совершенно не нужно включать в понятие «сообщение» всю информацию, которая может выводиться слушающим из данного высказывания; принцип выбора служит основой для решения вопроса о том, обладает ли оно значением [124].

В.Н. Телия придерживается мнения, что под коннотацией следует понимать любой прагматически ориентированный компонент плана содержания языковых сущностей (морфем, слов и отрезков текста), который дополняет денотативное и грамматическое их содержание на основе сведений, соотносимых с прагматическими факторами разного рода. Во многих лингвистических исследованиях понятие коннотативности обнаруживает идентичность понятию экспрессивность. Действительно, у них единая, субъективно-модальная, природа, тот и другой аспекты значения нацелены на оценочное или эмотивное воздействие на адресата речи, для того и другого обязателен мотив – образно-ассоциативный или звуко-символический, аксиологическая модальность и стилистическая маркированность (в широком смысле).

По всей вероятности, принципиального различия между коннотативностью и экспрессивностью нет, однако они не тождественны. Коннотативный блок плана содержания языковых сущностей (слов, тропов, отрезков текста) причастен не столько к семантике, понимаемой как отношение знаков к миру, сколько к прагматике – отношению говорящих к средствам обозначения мира, а точнее – к выбору этих средств.

Это значит, что коннотация выражает отношение говорящего / слушающего к референциальному аспекту значения и что понятие прагматики шире, чем только коннотативный аспект значения. Все коннотативные смыслы прагматически нагружены, но термин *коннотация* фиксирует эту нагрузку как «сообозначаемое». Сложность описания состава и структуры коннотации заключается в ее нелокализованности: она

может «наслаиваться» на любой фрагмент текста – начиная от значимого звукоряда и кончая текстом в целом, получая статус «подтекста» или «затекста», а кроме того – в отсутствии собственных формальных показателей. Отсюда следует, что коннотация имеет более широкий диапазон функционирования, чем экспрессивность. Экспрессивность – это коннотативная семантическая категория обобщающего типа. Коннотативная обобщенность при этом коренится именно в социальной оценочности экспрессивов [128].

В коннотативном компоненте значения человеком фиксируется информацию о познанный действительности. Интересное замечание в этом плане высказано А.В. Куниным – коннотация находится в сложном единстве с основным содержанием слова, «... так как существует не только рациональное, но и тесно с ним связанное чувственное познание действительности» [129, с. 152].

Среди большинства лингвистов бытует мнение, что под коннотацией следует понимать эмоциональный, экспрессивный, оценочный и стилистический компоненты содержания слова. «... экспрессивно-стилистические, экспрессивно-образные и стилевые средства того или иного языка важны не сами по себе – они важны как языковые элементы, способные создать яркую коннотацию, они – её фундамент, её основа...» [130, с. 38].

В своем исследовании, посвященном коннотативному аспекту семантики языковых единиц, В.Н. Телия приводит достаточно полное определение коннотации с точки зрения традиционного подхода: «... семантическая сущность, узואуально или окказионально входящая в семантику языковых единиц и выражающая эмотивно-оценочное и стилистически маркированное отношение субъекта речи к действительности при её обозначении в высказывании, которое получает на основе этой информации экспрессивный эффект...» [127, с. 5].

В.И. Шаховский придерживается несколько другого мнения по поводу содержания коннотации. По его мнению, к коннотации следует относить только эмотивный компонент, а оценочный и экспрессивный компоненты он связывает с денотацией. «Собственно коннотативна только эмотивность, которая в тексте реализована в сочетании с экспрессивными и оценочными компонентами значения». Если языковая единица является эмоциональной, то она будет и оценочной, т.к. эмоция всегда содержит оценку, и экспрессивной [131].

Мы солидарны с Л.И. Захаровой [128] и склонны придерживаться мнения, что оценочность и экспрессивность вместе с эмоциональностью являются коннотативными характеристиками. Следует отметить, что в языковых единицах докоммуникативного уровня соотношение функций коннотации и номинации может быть различным. Развивая типологию лексических значений слова, данную В.В. Виноградовым [132], Ю.П. Солодуб, выделяет среди первичных (прямых) значений *номинативные* значения, без наличия коннотации (например, *дом / house, река / river, город / town, номинативно-коннотативные* – коннотация присут-



ствуется в значении, но номинация преобладает (например, *домик* и *домишко*, *реченька* и *речонка*, *городок* и *городишко*) [130].

В данном случае следует сразу же отметить, что для русского языка характерна повышенная эмоциональность разговорной речи. Безусловно, эти черты находят отражение в русской разговорной речи. В ряду средств выражения повышенной эмоциональности в русском языке имеется обилие деминутивных суффиксов. А. Вежицкая подчеркивает, что русский язык исключительно богат уменьшительными формами, и они встречаются в речи на каждом шагу. Деминутивные производные суффиксов в русском языке, в отличие от многих других языков, могут выражать широкий спектр смыслов: *восторг*, *очарование*, *привлекательность*, *жалость*, *интерес*, *ирония*, *симпатия*, *нежность*, *терпимость*, *любовь*, *ненависть*, *презрение*, *пренебрежение*, *надменность*, *уважение*, *такт* и др. Поэтому, русский язык, точнее – его богатейшая система суффиксов, идеально приспособлен для выражения огромного спектра разнообразных эмоциональных отношений, причем не только нежных, ласкательных, но и множества других, для которых бывает порой даже трудно подобрать определение. Переводчик сталкивается с проблемой непереводаемости значения уменьшительно-ласкательных суффиксов. Как передать разницу между словами *домик* и *домишко*, *ружьишко* и *ружьецо*, *тихонько* и *тихонечко* и т.д.? Перевод деминутивов в таком случае, может осуществляться разными способами, например, **в именах собственных и нарицательных с помощью заимствованных суффиксов** (старофранцузские *el, in, on, ot*; среднеанглийские суффиксы *cock, kin*, а позднее *ie, y*), например: *Hamel, Hamelin, Hamelet (Ham<Hamond)*. За счет описательного перевода, основанного на том, что в любом языке существуют слова, обозначающие по своему лексическому значению эмоциональное отношение говорящего к тем или иным предметам или явлениям – положительное или отрицательное. Сюда относятся такие слова английского языка, как *darling, dear* и другие, имеющее значение положительной эмоциональной оценки, или *damned, bloody* и другие, выражающие отрицательное эмоциональное отношение к тому или иному предмету или лицу. В английском языке абсолютно нормальным признается и обращение к хорошо знакомому человеку посредством усеченной до одного слога и оканчивающийся на согласный формой первого имени *Tom, Tim, Rod, Edi* т.п. Степень и качество надежности, выражаемые русским формами *Илюшечка* или *Надюшенька*, точно так же, как и грубое экспрессивное звучание формы *Митюха* ей подобные, просто не могут быть адекватно переданы по-английски. Путем использования **собственных английских уменьшительно-ласкательных суффиксов таких как *ie, -ling, -let, -kin, -ish, -et, -roo***. Правда, они используются с ограниченным количеством слов и не являются продуктивными [133].

Нет сомнений в том, что выбор тех или иных типов экспрессивных значений и средств их выражения зависит каждый раз от прагматической установки речи и ее функционально-стилевого воплощения, т.е. от ситуации речи, видов функциональных стилей, жанров речи. В этом

смысле, очевидно, каждый стиль требует своего типа экспрессивного значения и средств его выражения; чем менее вероятным является по прогнозам некоторый элемент, тем больше значения он имеет в данном контексте [134, 135]. Все эмоции находят непосредственное отражение в языке. Экспрессивная функция языка имеет дело с эмоциями. Целью эмотивной функции языка является непосредственное отражение отношения говорящего к высказыванию [136].

Таким образом, рассматривая различные точки зрения авторов научных изысканий по проблеме прагматической направленности синтаксической экспрессии, следует отметить, что современный язык имеет эмоционально-экспрессивную, а, следовательно, и прагматическую направленность не только в плане выражения, но и в плане содержания. Если экспрессивность связана с наличием факультативного элемента в содержании лингвистической единицы, то этот элемент выявляет себя как изначально предназначенный для выполнения той функции языка, которая выходит за рамки чистой номинации, – функции коммуникативной. И тогда можно квалифицировать экспрессивность слова как потенциально коммуникативное его качество, которое актуализируется при функционировании слова как компонента текста.

УДК 811.111

ББК 81.432.1

Ц40

## ГЛАВА 8. ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ МОДАЛЬНОСТИ КАК СИСТЕМА В ЯЗЫКЕ

ЦЕПОРДЕЙ Оксана Васильевна

ФГБОУ ВО «Государственный морской университет  
им. адмирала Ф.Ф. Ушакова»  
г. Новороссийск

**Аннотация:** включение модальных слов, как в состав частей речи, так и в состав знаменательных частей речи, приобретает модальный оттенок. Любой текст несет в себе определенную денотативную информацию об объективной действительности, сопоставленной с информацией субъективной, – информацией о личности автора. Вся информация об объективной действительности, представленная в субъективизированном виде, доказывает тесную связь объективного и субъективного в модальности.

**Summary:** the inclusion of modal words both as parts of speech, and in the remarkable parts of speech, acquires a modal tinge. Any text carries the certain denotative information about the objective reality associated with the subjective information, information about the identity of the author. All information about the objective reality presented in subjective version assets close relationship of objective and subjective modality.

**Ключевые слова:** модальность, язык, современная лингвистика, семантическая категория, синтаксические критерии, лексические средства, грамматический статус частей речи, денотативную информация.

**Keywords:** modality, language, modern linguistics, semantic category, category, syntactic criteria, lexical means, grammatical status of parts of speech, denotative information.

Категория модальности в языке как известно, является одним из важнейших и обязательных существенных признаков любого высказывания. Модальность, являясь неоднородной и разноплановой категорией, проистекает из философии и формируется, прежде всего, под влиянием формальной логики. Это и послужило причиной того, что представители формально-логической школы под модальностью в языкознании понимали логические категории, модальность суждения, то есть отношение между субъектом и предикатом в суждении и в качестве основы выдвигали учение о разновидностях модальности суждения древних философов. Тем не менее, для содержания лингвистической модальности формулировок, адекватных с точки зрения логики, оказывается недостаточно.

Знакомство с теоретическими выкладками западноевропейской лингвистики позволяет отметить, что данная категория нередко рассматривается в отношении к понятиям диктума и модуса. Такой подход представлен в концепции Ш. Балли, в соответствии с которой, в модальности высказывания выделяется пропозиционная часть (диктум), отображающая представление, воспринятое чувствами и модальная часть (модус), соответствующая психической операции, проводимой мыслящим субъектом над этим представлением. Выразителем модуса является при этом модальный глагол, выражающий различные оттенки суждения, чувства, воли, и модальный субъект, в качестве которого, большей частью является сам говорящий. Модус рассматривается как главная часть предложения, без которого оно, практически, не может существовать [137].

Концепции Ш. Балли придерживались и некоторые немецкие лингвисты, рассматривавшие в качестве модальных такие значения как реальность / нереальность, повелительность, возможность / невозможность, оптативность, уверенность / неуверенность (предположительность, вероятность). Известный немецкий лингвист Х. Бринкманн выдвигает, например, идею выделения по видам коммуникации два уровня модальности: уровень *реальности* / *ирреальности*, на котором исследуются значения побудительности и оптативности, что выражается формами повелительного и сослагательного наклонений глагола; уровень *истинности* (релевантности) информации, включающий вопрос и высказывание и получающий выражение в формах изъявительного и сослагательного наклонения глагола (на этом уровне сослагательное наклонение используется, как правило, для ввода в повествование третьего лица). В качестве одной из основных оппозиций модальности служит оппозиция «утверждение / отрицание», где отрицание рассматривается как конфронтация ожидаемого развития событий и действительности [138].

В современной лингвистике в качестве теоретической основы для широкого толкования категории модальности принято считать исследовательские работы В.В. Виноградова, в которых представлено довольно основательное определение данной категории: *«Каждое предложение включает в себя как существенный конструктивный признак модальное значение, то есть содержит в себе указание на отношение к действительности. Любое целостное выражение мысли, чувства, побуждения, отражая действительность в той или иной форме высказывания, облекается в одну из существующих в данной системе языка интонационных схем предложения и выражает одно из тех синтаксических значений, которые в своей совокупности образуют категорию модальности»* [139].

Исходя из понятия модальности как семантической категории, имеющей смешанный лексико-грамматический характер, В.В. Виноградов рассматривал ее, как тип модальности, выражаемый синтетическими и аналитическими формами наклонений глагола и некоторыми другими средствами, так и тип модальности, содержащийся в вещественном значении отдельного слова или в сочетании слов (модальные слова и частицы, типизованные словосочетания, состоящие из формы глагола с лекси-

ческим значением, близкие к модальному и формы инфинитива от другого глагола и т.п.).

Наличие множества и разнообразия выдвигаемых определений и трактовок категории модальности, а также попыток упорядочения набора модальных характеристик предложенных целым рядом исследователей, объясняется тем, что она является одной из самых сложных и противоречивых категорий языка. Наиболее общим определением понятия языковой модальности может быть ее рассмотрение как категории, выражающей один тип отношений – отношение содержания высказывания к действительности.

Наши наблюдения позволяют констатировать, что, рассматривая виды модальности и составляющие их модальные компоненты, в основу берутся различные критерии. Однако, большинство лингвистов разграничивают два вида модальности – объективную (в основе – отнесенность высказывания к действительности) и субъективную (отношение говорящего к своему высказыванию). Объективная модальность, – *модальность диктума, онтологическая модальность, внутренняя модальность, динамическая модальность, корневая модальность, модальность сообщаемого факта*, – является, по мнению лингвистов, обязательным признаком любого высказывания «...есть категория, образующая сущность высказывания...» [140], поскольку выражает отношение сообщаемого к действительности и отражает характер объективных связей, наличных в той или иной ситуации. Объективная модальность связана с категорией времени, дифференцирована по признаку временной определенности – неопределенности. Объективная модальность, находит свое выражение на синтаксическом уровне членения предложения, и *основным языковым средством ее выражения является категория глагольного наклонения*. Категория изъявительного наклонения выражает объективно-модальное значение реальности [139, 140, 141].

Ирреальные же наклонения (сослагательное, побудительное и др.) относят содержание высказывания в план желаемого, требуемого и т.п. Субъективность модальности может быть определена и как степень соответствия описываемого явления существующему положению дел, или степень достоверности сообщения. Субъективная модальность не является обязательным признаком высказывания, а выступает, как формально-грамматическое значение или оценка говорящего описываемых фактов: уверенность, неуверенность, согласие, несогласие, положительная или отрицательная оценка. Следует также отметить, что определенное высказывание может быть и полностью недостоверным. Между субъективной и объективной модальностью нет резкой границы. Семантический объем субъективной модальности значительно шире семантического объема объективной модальности. Для выражения того или иного вида модальности могут использоваться одни и те же лексические средства [141].

Довольно содержательная трактовка модальности отмечается в работах Г.А. Золотовой, которая сумела суммировать то общее, что объединяет разные типы проявления модальных отношений, «...чтобы не позволить понятию модальности расплыться до неузнаваемости...», где

модальность соотносится с тремя типами отношений: 1) *отношение высказывания к действительности с точки зрения говорящего в плане реальности / ирреальности*; 2) *отношение говорящего к содержанию высказывания*; 3) *отношение субъекта действия к действию* [142].

В работах Л.С. Ермолаевой отмечается, что категория модальности есть синтаксическая категория, обозначающая отношение содержания предложения к действительности в плане его реальности / нереальности / побудительности, а также степень уверенности говорящего в сообщаемых им фактах и выражаемая грамматическими (морфологическими или синтаксическими) и интонационными средствами. При этом автор различает *внутреннюю* модальность и *внешнюю*. Под *внутренней* модальностью исследователь понимает отношение субъекта (реже, объекта) к совершаемому им действию. *Внешняя* же модальность предложения квалифицируется как отношение его содержания к действительности в плане реальности / нереальности (внешняя модальность первого типа) и выражается наклонениями [143].

Следует отметить, что одним из основных средств выражения степени уверенности говорящего в сообщаемых им фактах (внешняя модальность второго типа) служат модальные слова. Определение сущности категории модальности, как нам представляется, обобщает существующие параметры модальных отношений, имеющих трактовки в разных научных исследованиях. Выделяется *грамматическая категория наклонения, образующая ядро категории модальности* или «модальности поля», вокруг которого и группируются другие средства выражения различных модальных значений. Существенным фактором является и то, что модальные слова рассматриваются как средства выражения различных оттенков сомнения, предположения и интенсификации модальной действительности.

Развитие современного языкознания характеризуется перемещением центра исследовательских интересов с анализа внутренней структуры языка, на анализ коммуникативного аспекта языка. Под коммуникативным аспектом языка следует понимать условия употребления системы языка, единиц и подсистем в конкретных актах общения, выбор и использование языковых информационных единиц (ИЕ) в процессе коммуникации.

Модальность же, по мнению Г.П. Немца, следует рассматривать в широком смысле, полиаспектно, как выражение отношения к тому, о чем сообщается, как сообщается, кому сообщается и др. и отношения сообщения к действительности. При таком подходе она предстает как широкая многослойная категория, отражающая сложные взаимодействия между четырьмя факторами коммуникации: говорящим, собеседником, содержанием высказывания и действительностью, и, таким образом, тесно связанная с категориями прагматического уровня. Автор предлагает такую модель структуры языковой модальности, в основу которой положен функциональный аспект рассматриваемой категории, определяющийся ее ролью в организации предложения (модальность первого уровня) и его реализации в речи (модальность второго уровня). На первом уровне модаль-

ность выполняет структурно-организующие функции, на втором – оценочно-характеризующие уже организованного высказывания. Вслед за работами исследователей в этой области, мы солидарны с мнением, что включение категории модальности в сферу синтаксиса вполне оправдано тем, что она связана непосредственно с предложением и только в нем обретает свою функциональность и динамику деривации [144].

Попытаемся провести анализ функционирования модальности на двух уровнях предложения, выделение которых необходимо для уяснения не только сущности категорий модальности, предикативности и наклонения, но и того, распространяется ли модальность на все предложение или только на его часть. Различие между синтаксическим и логико-грамматическим уровнями одного и того же предложения проявляется: 1) в несовпадении структуры предложения на этих уровнях. Если на синтаксическом уровне предложение разделяется на синтаксические члены, то на логико-грамматическом уровне в составе того же предложения выделяются логико-грамматические субъект и предикат выражаемой мысли; 2) в возможности несовпадения предикативности и модальности как явлений логико-грамматического уровня предложения и соответственно со сказуемостью и наклонением как явлениями синтаксического уровня предложения; 3) в возможности несовпадения подлежащего и сказуемого соответственно с субъектом и предикатом выражаемой мысли. Эти расхождения возникают всякий раз, когда предикат выражен не глаголом-сказуемым, а каким-либо другим членом предложения и модальная характеристика предложения является иной, чем модальное значение простой достоверности. При этом между модальностью на этом уровне и модальностью на синтаксическом уровне возникают двоякого рода отношения. Первый тип отношения имеет место в тех случаях, когда модальные значения на логико-грамматическом уровне однородны по своему характеру и характеризуют степень достоверности содержания предложения с точки зрения говорящего. Второй тип отношения между модальностью на логико-грамматическом уровне и модальностью на синтаксическом уровне того же предложения возникает в тех случаях, когда первый вид модальности относится к субъективной модальности, а второй – к объективной.

Таким образом, если модальное значение на синтаксическом уровне и модальное значение на логико-грамматическом уровне предложения неоднородны по своему характеру, то оба они выступают как компоненты модальной характеристики всего предложения, указывая одновременно и на степень достоверности содержания предложения, и на характер отражаемых в нем объективных связей.

С учетом вышеизложенного, мы склонны придерживаться мнения, что модальность предложения является признаком всего содержания высказывания, его семантическим, а не структурным признаком. В этом плане необходимо еще раз подчеркнуть, что средства выражения модальности могут находиться на всех уровнях языка – фонетическом, грамматическом, лексическом. Приведенные нами различные точки зре-

ния на природу модальности предложения позволяют заключить, что независимо от того, как понимаются сущность и границы данной категории, все они обнаруживают ряд общих моментов, суть которых состоит, в том, что, во-первых, *грамматическая категория наклонения образует ядро категории модальности* (модального поля), вокруг которого группируются остальные средства выражения различных модальных значений во-вторых, *модальные слова* рассматриваются как средство выражения различных оттенков сомнения, предположения и интенсификации модальности действительности; в-третьих, не вызывает сомнений положение о том, что *модальность характеризует все предложение в целом* с его содержательной стороны, т.е. речь идет об отношении содержания высказывания к действительности, которое может выражаться грамматическими, лексическими и интонационными средствами.

Итак, на основании вышеизложенного мы склонны дать следующее определение модальности. *Модальность – это языковая категория, указывающая на характер отражаемых в содержании предложения объективных связей (объективная модальность) и на степень достоверности содержания того же предложения с точки зрения говорящего (субъективная модальность).*

Что касается соотношения категории эмоциональной, экспрессивной оценки и категории модальности, то между ними также следует проводить принципиальную грань. Эти категории выражают различное отношение говорящего к высказываемому. Модальность является выражением оценки отношения высказывания к действительности, категория эмоциональной и экспрессивной оценки эмоциональной формой реакции на действительность, экспрессивным выражением чувства. Поэтому, допуская, что категория эмоциональной и экспрессивной оценки тесно взаимодействует с категорией модальности, ее также целесообразно рассматривать как самостоятельную категорию, как особый модус, который имеет свою собственную оценочную семантику и выражается своим набором грамматических и лексических средств и др.

Наиболее верно, на наш взгляд, положение категорий коммуникативной целеустановки, а также эмоциональной и экспрессивной оценки по отношению к категории модальности определяет Е.И. Беляева. Она считает, что данные категории «...несут на себе отпечаток субъективности и их следует квалифицировать как средства проявления *человеческого фактора* в языке. Можно относить их к коммуникативным категориям, к средствам выражения актуального синтаксиса, но не следует объединять их в рамках единой категории...», придерживаясь точки зрения, что при таком объединении будут «страдать» все выше перечисленные категории. Они лишатся своей семантической и лингвистической определенности [145]. Тем не менее, благодаря общности субъективного компонента в семантике перечисленных категорий, – их способности выражать отношение говорящего к отражаемой в высказывании действительности, – такое объединение теоретически не считается невозможным, их «...можно объединить ... в одну группу, назвав ее *модусные ка-*



тегории...» [146] или *актуализационные категории* [147] при условии сохранения независимости каждой категории в пределах группы.

Таким образом, широкое понимание модальности В.В. Виноградовым как универсальной полисемантической понятийной категории ложится в основу большинства концепций, касающихся определения содержания и объема данной категории [139]. Однако понимание модальности как всеобъемлющей категории дает повод включать в нее также такие категории, как целевая установка высказывания, утверждение / отрицание, эмоциональная и экспрессивная оценка. Мы не можем полностью согласиться с данным выводом. Несомненно, что эти категории тесно соприкасаются с категорией модальности – тем не менее, каждая из них имеет свой собственный грамматический статус в языковой системе и выполняет свою функцию в речи, что делает нецелесообразным объединение их в рамках единой категории.

Разнообразие точек зрения относительно объема и характера категории модальности свидетельствует о сложности и многоплановости самого объекта, а также о расхождении в понимании существа данной категории, ее места в системе других языковых категорий.

*Семантика средств выражения модальности в тексте.* Конец XX-го и начало XXI-го столетий характеризуются кардинальными преобразованиями во многих научных областях, включая и лингвистику. Например, переоценка взглядов относительно категории модальности, где она продолжительное время рассматривалась в рамках отдельных предложений, не включенных в текст. Появляется целый ряд исследовательских работ, в которых представлено прямое утверждение, что основной ИЕ языка «...в его употреблении является не слово, не предложение, а текст ... » [148], что «...текст должен быть альфой и омегой лингвистического исследования...» [149], т.к. «...функция реализации отражения окружающей действительности средствами языка, наряду с гносеологической стереотипностью мыслительной деятельности порождает и ИЕ сверхфразового уровня, которые объединяют группу предложений для воплощения логики мышления...» [150].

Следует отметить, что существует целый ряд терминов, задачей которых является определение понятия отрезка, большего, чем предложение (*сверхфразовое единство, сложное синтаксическое целое*) и ряд других. Одновременно с этим теоретическая мысль стремится найти адекватный термин для определения еще более крупных единиц речи. Появляются такие термины, как *дискурс* (*discourse*) в работах пражских лингвистов, *регистр* (*register*), предложенный эдинбургской школой и употребляемый довольно широко в работах так называемой неофирсовской школы, *высказывание* (*utterance*), нашедшее свое терминологическое значение в лингвистических исследованиях американских школ.

Все перечисленные термины неоднозначны и обозначают часто совершенно разные явления. Например, употребление термина *регистр* соответствует значению термина *функциональный стиль*, употребляемому в отечественной лингвистике; термин *дискурс* в некоторых работах соответ-

ствуется термину *регистр*, в других же работах его значение намного шире. Термин *высказывание* или совпадает с терминами *сверхфразовое единство* и *сложное синтаксическое целое*, или употребляется в более специальном синтаксическом значении. Это объясняется тем, что отсутствие формальных характеристик текста побуждает многих лингвистов к установлению его структурно-семантических параметров. Например, в работах Ц. Тодорова выделены три таких аспекта: вербальный, синтаксический и семантический [149].

*Вербальный* образуется конкретными предложениями, формирующими текст.

*Синтаксический* аспект определяется взаимоотношениями частей текста, а *семантический* аспект отражает глобальный смысл текста и определяет части, на которые смысл распадается. Связный текст понимается и как некоторая (законченная) последовательность предложений, связанных по смыслу друг с другом в рамках общего замысла автора. Истинная задача исследователя заключается в определении видов этой связи, а также правил ее передачи, с целью недопущения ложной трактовки текста читателем.

Тем не менее, следует отметить, что понятие «текст» до сих пор не получило терминологически однозначного обозначения, хотя внимательный анализ разнообразных определений позволяет заключить, что текст – это целенаправленное речевое произведение, состоящее из неопределенного количества грамматических структур (предложений) и при этом имеющее определенный смысл, в той или иной степени отличный от смысловых показателей этих грамматических структур.

Для адекватного определения понятий «текст» и «контекст» потребуется проведение соответствующего разграничения этих терминов. Следует отметить, что модальные значения могут появляться контекстуально. Модальная семантика может определяться контекстом словосочетания, предложения, отрезка текста или целого текста. То есть можно говорить о многоуровневости модальности [151].

Наши наблюдения позволяют заметить, что в лингвистических исследованиях пределы контекста устанавливаются обычно произвольно, с целью наблюдения, анализа и конкретизации особенностей языковых фактов, являющихся объектом рассмотрения. Следовательно, контекст является собой лингвистическую ситуацию, в связи с чем возникают понятия: минимальный контекст, макроконтекст, сверхконтекст или язык эпохи [152], грамматический контекст, синтаксический контекст, лексический контекст [153], творческий контекст, материальный и функциональный контекст; стилистический контекст и другие «контексты». Происходит детерминологизация: понятие «контекст» приравнивается к понятию «среда». Все эти «контексты» не имеют ничего общего с понятием «текст». Текст же, – это сообщение, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого, документа, состоящее из ряда особых единств, объединенных разными типами

лексической, грамматической и логической связи, и имеющее определенный модальный характер и прагматическую установку.

Краткое представление взглядов на единицы текста свидетельствует о том, что точки зрения разных исследователей во многом совпадают. Поэтому, конец XX-го и начало XXI-го веков можно характеризовать как кардинальный поворот в исследованиях лингвистики текста, поскольку с этого момента основное внимание лингвистов направлено на изучение функционально-коммуникативных концепций языка, теории текста, теории речевых актов, прагматических исследований, – всему тому, что связано с особенностями передачи и получения информации через посредство языка в различных условиях и при различных целях общения.

Особый интерес для лингвистов теперь начинает представлять исследование категории модальности самого текста, ведь на таком уровне данная категория получает качественно новое содержание. При этом, определение принципов построения самого текста и его параметров позволяет не только рассматривать известные языковые факты под иным углом зрения, но и выявлять как новые языковые явления, так и их свойства непосредственно на данном уровне.

Вопрос текстовой категории модальности широко рассматривается в работах многих современных лингвистов, а определение, представленное И.Р. Гальпериным, на наш взгляд, предельно точно отражает объективные свойства текста: «... Текст это – произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа; произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда основных единиц, объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку. Среди категорий текста предлагается рассмотрение такой существенной и определяющей само понятие текст категории, как модальность [154].

Категориальная сущность текстового уровня модальности проецирует весь круг явлений, связанных с точкой зрения говорящего на содержание высказывания. Исследователи категории модальности на уровне текста подчеркивают присутствие значительной доли субъективного в этой категории. Каждое высказывание, как правило, построено как бы из двух этажей, первым из которых является информация, а вторым – субъективная оценка этой информации. «... Мы постоянно примешиваем собственное **я** к явлениям действительности, и последнее не отражается, а преломляется в нас, то есть подвергается искажениям, причина которых кроется в самой природе нашего **я**...» [2].

Анализируя текстовый уровень проявления модальности, И.Р. Гальперин выделяет фазовый уровень в качестве промежуточного звена между грамматическим и текстовым уровнями. В продолжение этой мысли А.Г. Баранов отмечает, что «...если фазовая модальность выражается грамматическими или лексическими средствами, то текстовая, кроме этих средств, применяемых особым способом, реализуется в

характеристике героев, в своеобразном распределении предикативных и релятивных отрезков высказывания, в предложениях, в умозаключениях, в актуализации отдельных частей текста и в ряде других средств...» [156].

Так как модальность сама по себе не определяет действительность, а реализует отношение автора к действительности то на уровне текста необходимо, на наш взгляд, более детально рассмотреть понятие авторской модальности. Специально созданный автором контекст, выступающий своего рода средой, в которой происходит преобразование семантики фразеологизма, не только помогает читателю восстановить определенный фразеологический образ, но и значительно усилить «недостаточную» метафоричность и эмоциональность [157].

Модальность текста изначально субъективно определена и воплощается в нем посредством двух параметров – напряженности и объема. Напряженность определяется степенью эмоциональности авторского отношения к происходящему, и ее уровень может быть выражен не только лексическими значениями, составляющими ее внутренний аспект, но и самой структурой сообщения, образующей внешний аспект модальности.

Исследование текстовой модальности требует рассматривать данную категорию не как совокупность модальных признаков отдельных фраз или предложений, а как комплексное отражение позиции автора, проявляющейся во всей полноте лишь в тексте. Текстовая модальность, на наш взгляд, это модальность единого целого. Фразовая же модальность, окрашивая фрагменты текста, обеспечивает восприятие адресатом субъективно-оценочной модальности всего целого и, таким образом, включается в текстовую модальность. Модальность сложного синтаксического единства определяется композиционным объединением разных модальных значений, составляющих его частей [6]. Таким образом, текст является отражением объективной реальности, какой ее видит и воспринимает автор. Субъективно-оценочное отношение автора к действительности, находящее свое воплощение в языковой форме текста и отражающее личностную позицию автора, реализует текстовая категория модальности.

Несмотря на многочисленные исследовательские работы как зарубежных, так и отечественных ученых, единое понимание категории модальности в лингвистике до настоящего времени все еще отсутствует. В современном языкознании модальность определяется как синтаксическое понятие, которое обозначает отношение содержания предложения к действительности в плане его реальности/ирреальности/побудительности, а также степень уверенности в отношении говорящего к сообщаемым им фактам, и выраженного грамматическими, синтаксическими, морфологическими и интонационными средствами. Тем не менее, нет достаточных оснований считать это определение исчерпывающим, так как модальность следует рассматривать намного шире – как широкую многослойную категорию, отражающую сложные взаимодействия между четырьмя факторами коммуникации: говорящим, собеседником, содержанием высказывания и действительностью, и, таким образом, тесно связанную с категориями прагматического уровня.

Включение категории модальности в сферу синтаксиса, на наш взгляд, вполне оправдано тем, что эта категория непосредственно связана с предложением и только в нем обретает свою функциональность и динамику деривации. При рассмотрении в лингвистике категории модальности упор делается на прагматическое направление в исследовании, как на наиболее отвечающее природе изучаемого явления, т.к. сведения о сознательной, личностной оценке адресантом отображаемого, информацию о его коммуникативной установке включают в коммуникативную информацию. Коммуникативная же информация составляет существенную часть смысла текста, т.е. предмет акта коммуникации.

В исследованиях отечественных лингвистов последних лет можно, пожалуй, отметить тенденцию к включению модальных слов не только в состав частей речи вообще, но и включению их именно в состав знаменательных частей речи. Большинство зарубежных германистов признает наличие в языке особых слов, характеризующих высказывание в целом, и придающих ему модальный оттенок.

Любой текст несет в себе определенную денотативную информацию об объективной действительности, которая в какой-то мере может быть сопоставлена с информацией субъективной, т.е. информацией о личности автора. В текстах информация представлена в обработанном виде. При этом автор выбирает тот или иной объект/явление окружающего мира для его последующего отражения в тексте и пристрастно описывает их некоторые признаки. Следовательно, вся информация об объективной действительности предстает в субъективированном виде, что доказывает тесную связь объективного и субъективного в модальности.

---

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ деятельности специалиста показывает, что педагогические условия и организация усвоения профессиональных алгоритмов обеспечивается путём активного осмысления структуры и содержания информационных единиц посредством использования компьютерных систем обучения. Цели изучения, методы освоения и практическое применение языковых единиц в решении типовых задач труда являются залогом успешной деятельности специалистов.

1. Необходимым условием интеграции знаний, умений и навыков в области иностранного языка и специальных предметов в алгоритмы профессиональной деятельности и их реализация в ходе решения типовых задач труда, является проектирование информационного образовательного модуля как автономной единицы самостоятельной работы учащегося в рамках взаимодействия лингвистики, педагогики, информатики и системотехники. Формирование профессиональных смыслов при изучении информационных единиц и их интеграция в алгоритмы решения типовых задач осваиваемой профессиональной деятельности в условиях коммуникации в рамках образовательного модуля обеспечивается компьютерной поддержкой.

2. В настоящее время дистанционные образовательные технологии, под которыми понимают методы обучения, использующие быстро совершенствующиеся средства информации и телекоммуникации, получают мировое признание и все более широкое развитие и распространение. Рассматривая особенности организации учебной деятельности в дистанционной системе обучения, можно сделать вывод о том, что Виртуально-тренинговая система обучения обеспечивает индивидуальный выбор режима работы с учебным продуктом, его изучением и закреплении в индивидуальных и групповых тренинговых формах. Такой способ обучения требует от студента высокого уровня развития мотивационной и произвольной сферы личности.

3. Организация педагогических условий для успешной адаптации курсантов к включению в теоретическую деятельность профессионального направления рассматривается как единая система взаимодействия преподавателей и студентов, представляющих собой модель совместной познавательной деятельности. Проблема адаптации будущего военного специалиста к профессиональной деятельности и развитие его как личности обусловлена спецификой военной службы и уровнем развития профессионально важных качеств.

4. В основе любой деятельности, сопряжённой с изучением иностранного языка, лежат единицы – лексические, грамматические, орфографические, пунктуационные и т.д. – корректная передача которых в ПЯ зависит от уровня владения ИЯ и ПЯ. Использование электронных ресурсов вообще и специализированного тематического корпуса текстов в частности обеспечивает более аутентичный и правильный перевод специализированного дискурса на иностранный язык. Последний дает

возможность преодолеть наиболее типичные переводческие трудности, возникающие при переводе специализированного дискурса на иностранный язык, и в определенной степени заменить литературного редактора, а также позволяет переводчику меньше полагаться при переводе технических текстов на Интернет, который ввиду своей неупорядоченности требует значительного времени для поиска необходимой информации.

5. Синтаксическая синонимия является проявлением системной организации языка, в основе которой лежит диалектическое единство общего и отдельного, – каждое явление реальной действительности обладает разными признаками, причем как само явление, так и каждый из этих признаков может послужить основой для номинации, т.е. называния. Номинироваться могут отдельные явления реальной действительности, – простые номинации и целые ситуации, – сложные номинации, обозначающие сложный денотат.

6. Перевод и понимание фольклорных языковых единиц, используемых в межкультурной коммуникации при посещении зарубежных стран, бизнес встречах, официальных конференциях, симпозиумах, при работе в смешанных коллективах, принятии участия в совместных международных проектах, имеют особое значение для передачи их смыслов. Коммуникативно-прагматическая функция конфликтосодержащих паремий и афоризмов, зачастую, заключается не только в передаче информации, но также и в оказании воздействия на реципиента, в формировании у него ироничного отношения к традиционным русским и английским ценностям. Отражающие столкновение стереотипы мышления, служат своего рода манипулятивными средствами их соблюдения.

7. Современный язык имеет эмоционально-экспрессивную, а, следовательно, и прагматическую направленность не только в плане выражения, но и в плане содержания. Если экспрессивность связана с наличием факультативного элемента в содержании лингвистической единицы, то этот элемент выявляет себя как изначально предназначенный для выполнения той функции языка, выходящей за рамки чистой номинации, – функции коммуникативной. Экспрессивность слова может квалифицироваться как потенциально коммуникативное его качество, актуализирующееся при функционировании слова как компонента текста.

8. Включение модальных слов, как в состав частей речи, так и в состав знаменательных частей речи, приобретает модальный оттенок. Любой текст несет в себе определенную денотативную информацию об объективной действительности, сопоставленной с информацией субъективной, – информацией о личности автора. Вся информация об объективной действительности, представленная в субъективизированном виде доказывает тесную связь объективного и субъективного в модальности.

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. – М., 2002. – С. 146.
2. Блохин Н.В. Технология модульного открытого бучения в системе модернизации образования / Н.В. Блохин // Психологического сопровождения процессов модернизации образования и профессионализации кадров: Материалы международного симпозиума. – 2002. – Ч. 1. – С. 24–25.
3. Цыганко Е.Н. Профессиональные контексты как средство иноязычной подготовки офицеров запаса военно-морского флота: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Н. Цыганко. – СПб., 2008. – 25 с.
4. Фишкова Л.Б. Педагогическое общение как фактор, способствующий самореализации взрослого человека в учебно-познавательной деятельности / Л.Б. Фишкова // Общество и исследования гуманитарных и экономических наук: история, тенденции, технологии и инновации: Монография. – Кн. 10. – Воронеж: ВГПУ. – М.: Наука: информ, 2015. – С. 22–51.
5. Астадурьян А.П. Интегрированная учебная ситуация как средство обучения будущих специалистов / А.П. Астадурьян, И.И. Макашина // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Проблемы водного транспорта. – Ч. 2 // Технические науки. Специальный выпуск. – Ростов н/Д.: Изд-во Ростов. Гос. ун-та, 2004. – С. 89–92.
6. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: теория и модели контекстного обучения / А.А. Вербицкий // Новые знания. – 2002. – № 3. – С. 5–9.
7. Вербицкий А.А. Интегративно-контекстная модель формирования иноязычной профессиональной компетенции инженера: Психолого-педагогические аспекты развития образования / А.А. Вербицкий, В.Ф. Тенищева // Вестник Моск. гос. лингв. ун-та. – Вып. 539. – Сер. «Педагогическая антропология». – М.: Рема, 2007. – С. 133–143.
8. Кузнецова Ю.С. / Компьютерная поддержка обучения будущих офицеров военно-морского флота профессиональному иноязычному общению: Дис. ... канд. пед. наук / Ю.С. Кузнецова. – СПб., 2009. – С. 42–43.
9. Тенищева В.Ф. Компьютерная поддержка подготовки военного специалиста / В.Ф. Тенищева, Т.П. Аванесова // Высшее образование в России. – М., 2012. – № 10.
10. Малиночка Э.Г. Применение интеллектуального тренажёра для формирования профессиональных умений и навыков педагога: Тезисы докладов 1-го Всесоюзного научно-технического семинара «Тренажёры в формировании профессиональных навыков при подготовке специалистов». – Всесоюзный совет научно-технических обществ / Э.Г. Малиночка. – М., 1979. – С. 68–70.



11. Гальперин П.Я. Общий взгляд на учение о так называемом поэтапном формировании умственных действий, представлений и понятий / П.Я. Гальперин; подг. к печати М.А. Степановой // Вестник Моск. ун-та. Сер.14. Психология. – 1998. – №2. – С. 3–8.
12. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
13. Малиночка Э.Г. / Категория обратной связи в педагогике / Э.Г. Малиночка // Адыгейский гос. ун-т. Кубанский гос. ун-т. – Майкоп, 1998. – 73 с.
14. Тенищева В.Ф. Формирование алгоритмов профессиональной деятельности военного специалиста в иноязычной среде с помощью компьютерной поддержки / В.Ф. Тенищева, Т.П. Аванесова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – Киров: Вятский государственный гуманитарный университет, 2010. – № 4. – С. 172–179.
15. Тенищева В.Ф. Компьютерная поддержка подготовки военного специалиста / В.Ф. Тенищева, Т.П. Аванесова // Высшее образование в России. – 2012. – №10. – С. 116 – 119.
16. Аванесова Т.П. Компьютерная поддержка образовательного модуля / Т.П. Аванесова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – Майкоп: Изд-во АГУ. – Вып. 2. – 2012.
17. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития [Текст]: В традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского / Б.Д. Эльконин. – М.: Тривола, 1994. – 68 с.
18. Дмитриченко А.В. Влияние информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на процесс обучения студентов в высших учебных заведениях [Текст] / А.В. Дмитриченко // Педагогика и современность. – Таганрог, 2013. – № 6. – С. 99–102.
19. Репкин Д. Виртуальная реальность / Д. Репкин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.virtual.ru/virtual\\_reality.html](http://www.virtual.ru/virtual_reality.html)
20. Андреева Г.М. Социальная психология [Текст]: Учебник / Г.М. Андреева. – М., 2003.
21. Репьев Ю.Г. Интерактивное самообучение [Текст]: Монография / Ю.Г. Репьев. – М.: Логос, 2004. – 244 с.
22. Солдаткин В.И. Предпосылки и создание условий виртуального университета [Текст] / В.И. Солдаткин // Дистанционное образование в России: проблемы и перспективы: Материалы VI Междунар. конф. по дистанционному образованию. – М.: МЭСИ, 1998.
23. Пашнина И.И. Дистанционное обучение и социальное развитие личности [Текст] / И.И. Пашнина, А.В. Дмитриченко // Основы виртуального образования и дистанционного обучения: Учеб.-моногр. пособие. – Краснодар, 2006. – Разд. 2. – С. 114–192.
24. Андреев А.А. Электронные семинары в Интернет-обучении [Текст] / А.А. Андреев // Электронные учебники и электронные библиотеки: Тез. докл. 3-й Всерос. конф. – М.: МЭСИ, 2002.

25. Андреев А.А. Педагогика высшей школы [Текст]: Новый курс / А.А. Андреев. – М.: МЭСИ, 2002.
26. Андреев А.А. Некоторые подходы к оценке качества сетевого обучения [Текст] / А.А. Андреев, К.Ю. Лупанов, В.И. Солдаткин // Проблемы качества подготовки студентов в системе открытого образования: Материалы 3-й регион. науч.-практ. конф. – Калуга: ИНУПБ, 2002.
27. Арбузов Ю.В. Факультетская распределенная лаборатория как прототип лаборатории виртуального университета XXI века / Ю.В. Арбузов, С.И. Маслов, А.А. Поляков, В.А. Филиков // Дистанционное образование. – 1998. – № 6.
28. Ардовская Р.В. Дистанционное обучение в вузе [Текст]: проблемы и перспективы / Р.В. Ардовская, В.А. Тестов // Труды СГУ. Гуманитарные науки. – М., 2001. – № 49. – С. 12–15.
29. Пашнина И.И. Некоторые подходы к пониманию виртуальной реальности [Текст] / И.И. Пашнина // Информационная культура и эффективное развитие общества. – Краснодар, 2005. – С. 195–202.
30. Попова А.В. Профессиональная подготовка морских специалистов с использованием компьютерных технологий / А.В. Попова, Х.С. Галиева // Педагогика и современность. – 2017. – № 1. – С. 51–54.
31. Современные тенденции и закономерности развития транспортно-логистического комплекса Азово-Черноморского бассейна: Материалы международной научно-практической конференции 17–19 сентября 2015 года. – Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2015. – 172 с.
32. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 03.07.2016, с изм. от 19.12.2016) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017). – Ст. 69.
33. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
34. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1978. – № 4. – С. 30–34.
35. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович // Изучение мотивации детей и подростков. – М., 1972. – С. 7–45.
36. Вербицкий А.А. Человек в контексте речи: формы и методы активного обучения / А.А. Вербицкий. – М.: Знание, 1990. – 64 с.
37. Cooley C. Human nature and social order / C. Cooley. – N.Y., 1962. – С. 5–67.
38. Hailer A. Significant others / A. Hailer // Amer. Sociol. Rev. – 1953. – № 2. – С. 75.
39. Maslow L. Motivation and Personality / L. Maslow. – N.Y., 1954. – 411 с.
40. Роджерс К.К. К теории творчества. Становление человека / К.К. Роджерс. – М., 1994. – С. 409–411.
41. Столяренко Л.Д. Основы психологии: Учебное пособие. – 13-е изд. / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 672 с.

42. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2000. – 382 с.
43. Авдюк О.А. Роль преподавателя в процессе адаптации студентов к условиям вуза / О.А. Авдюк, Е.Н. Асеева // Известия ВолгГТУ: Межвуз. сб. науч. ст. ВолгГТУ. – Волгоград, 2011. – С. 11–12.
44. Лисовский В.Т. Личность студента / В.Т. Лисовский, А.В. Дмитриев. – Л., 1974. – 183 с.
45. Самарин Ю.А. Знания, потребности и умения как динамическая основа умственных способностей / Ю.А. Самарин // Проблемы способностей. – М., 1962. – 47 с.
46. Пейсахов Н.М. Психологические и психофизиологические особенности студентов / Н.М. Пейсахов. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1977. – С. 78.
47. Габдреев Р.В. Активность студента в учебном процессе и критерии ее оценки / Р.В. Габдреев // Психологическая служба в вузе: Сб. науч. ст. – Казань, 1981. – С. 68.
48. Талай И.И. Проблема адаптации курсантов 1 курса к обучению на военном факультете: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. / И.И. Талай. – Краснодар, 15–16 ноября 2012. – С. 179–182.
49. Ильина Е.П. Оптимальные характеристики работоспособности человека: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.П. Ильина. – Л., 1968. – 36 с.
50. Вихреева М.П. Эмоциональное напряжение у студентов в стрессовой ситуации экзамена / М.П. Вихреева, В.В. Карпова, Т.Н. Мусальникова // Вопросы оптимизации учебного процесса: Сб. науч. тр. – Свердловск, 1982. – С. 18.
51. Аванесова Т.П. Электронный учебник как средство освоения информационных единиц // Вестник МГТУ / Т.П. Аванесова, Л.К. Груздева, М.В. Мефлех, А.В. Бутаков. – Вып. 4. – Майкоп: Изд-во МГТУ, 2012. – С. 75–79.
52. Груздева Л.К. Practical Course of English Grammar: Электронный учебный практикум по английскому языку / Л.К. Груздева, М.В. Мефлех, Т.П. Аванесова, А.В. Бутаков // ФГУП НТЦ «Информрегистр», депозитарий электронных изданий. Регистр. свид-во №15860 от 25 августа 2013, номер государственной регистрации 0621000956.
53. Галицких Е.О. Экзамен в педагогическом университете / Е.О. Галицких // Высшее образование в России. – 1999. – С. 82–86.
54. Щербатых Ю.В. Вегетативные проявления экзаменационного стресса / Ю.В. Щербатых // Прикладные информационные аспекты медицины. – 1999. – Т. 2. – № 1. – С. 59–62.
55. Айнштайн В.Т. Экзаменуемые и экзаменаторы / В.Т. Айнштайн // Высшее образование в России. – 1999. – № 3. – С. 34–42.
56. Владимов Н.В. Корпусный подход к решению переводческих проблем: Дисс. ... канд. филол. наук. / Н.В. Владимов. – М., 2005 – С. 46.

57. Груздев Д.Ю. Использование параллельных текстов в переводе специализированного дискурса на родной язык / Д.Ю. Груздев // Современные теории и методы обучения иностранным языкам в вузе: Материалы межвузовской научно-практической конференции (25 мая 2011 года). – Т. II – М., 2012. – С. 41–47.
58. Груздев Д.Ю. Корпус текстов как инструмент переводчика / Д.Ю. Груздев // Вестник Московского университета. Сер. 22. Теория перевода. – М., 2011. – № 2. – С. 23–35.
59. Груздев Д.Ю. Корпус-менеджер и его роль при работе с электронным корпусом текстов / Д.Ю. Груздев // Современная теория и методика обучения иностранному языку в вузе: Сборник статей Международной научно-практической конференции. Юбилейный, посвящен 20-летию образования факультета. – М., 2010. – С. 376–379.
60. Груздев Д.Ю. Электронный корпус текстов как эффективный инструмент переводчика / Д.Ю. Груздев // Проблемы прикладной лингвистики: Сборник статей Международной научно-практической конференции. – Пенза: Приволжский Дом Знаний, 2009. – С. 30–33.
61. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт. – М., 2000. – С. 72.
62. Джабак О. Почему перевод на родной язык более точен, чем на иностранный? / О. Джабак, Б. Идлиб. – Сирия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.itbfirst.ru/pochemy-perevod-na-rodnoy-yazyk-bolee-tochen> (дата обращения: 8.10.11).
63. Захаров В.П. Корпусная лингвистика: Уч.-мет. пособие / В.П. Захаров. – СПб., 2005.
64. Рыков В.В. Корпус текстов – категории «этос», «пафос» и «логос» / В.В. Рыков. – М., 2005. – С. 4.
65. Шевчук В.Н. Некоторые когнитивные операции в письменном переводе 35. Сб. научных трудов. – М., 2000. – № 4. – Ч. II. – С. 43.
66. Швейцер А.Д. Перевод и лингвистика / А.Д. Швейцер. – М.: Воениздат, 1973. – С. 264.
67. Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты / А.Д. Швейцер. – М., 2009. – С. 173.
68. Шевчук В.Н. Корпусная лингвистика и перевод / В.Н. Шевчук // Проблемы обучения переводу в языковом вузе: Вторая международная научно-практическая конференция. – М.: ВУ, 2003. – С. 79–81.
69. Шевчук В.Н. Электронные ресурсы переводчика / В.Н. Шевчук. – М., 2009. – С. 56.
70. Шевчук В.Н. Электронные ресурсы переводчика / В.Н. Шевчук. – М., 2009. – С. 52.
71. Эшби У.Р. Конструкция мозга / У.Р. Эшби. – М., 1962. – С. 34.

72. Hunston S. Corpora in applied linguistics / S. Hunston. – CUP, 2002. – P. 104.
73. Wilkinson M. Compiling Corpora for use as Translation Resources / M. Wilkinson // Translation Journal. – 2006. – Vol. 10. – № 1. – P. 4.
74. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://download.yandex.ru/class/zakharov/lecture8.pdf> (дата обращения: 3.04.12).
75. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://obuk.ru/technics/2166-katalog-rossijskogo-vooruzhenija-s.html> (дата обращения: 5.04.12).
76. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp> (дата обращения: 6.09.11).
77. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kubpoj.ru> (дата обращения: 9.08.11).
78. Адмони В.Г. Основы теории грамматики / В.Г. Адмони. – М. – Л.: Наука, 1964. – 104 с.
79. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении / А.М. Пешковский. – М., 1935. – 451 с.
80. Ярцева В.Н. Проблема вариативности и взаимоотношение грамматической системы языка / В.Н. Ярцева // Вопросы языкознания. – 1083. – № 5.
81. Бархударов Л.С. Структура простого предложения современного английского языка / Л.С. Бархударов. – М.: Высшая школа. – 1966.
82. Реформатский А.А. Введение в языковедение / А.А. Реформатский. – М., 1967. – 94 с.
83. Sweet H. A New English Grammar. Logical and Historical / H. Sweet. – Oxford – PJ., 1940. – 499 p.
84. Jespersen O. The Philosophy of Grammar / O. Jespersen. – London, 1935.
85. Poutsma H.A Grammar of Late Modern English / H. Poutsma. – P. II. – Noordhoff Groningen, 1928.
86. Krusinga E.A Handbook of Present – Day English / E. Krusinga. – P. II. – Groningen, 1932. – 479.
87. Harris Z. Methods in Structural Linguistics / Z. Harris. – Chicago, 1951.
88. Chomsky N. Studies in Semantics in Generative Grammar / N. Chomsky. – The Hague – Paris, 1972.
89. Плотникова Г.С. Синонимия сложноподчинённых и простых предложений в современном русском языке: Дис. ... канд. филол. наук: 10. 02. 01. / Г.С. Плотникова. – Таганрог, 2003. – 150 с.
90. Каткова Н.В. Синонимия и обратимость сложных предложений в современном русском языке: Дис. ... канд. филол. наук: 10. 02. 01. / Н.В. Каткова. – Таганрог, 2004. – 150 с.
91. Дзюба Н.А. Синонимия простого предложения и словосочетания в современном русском языке: Дис. ... канд. филол. наук: 10. 02. 01. / Н.А. Дзюба. – Таганрог, 2008. – 157 с.

92. Шверова Л.С. Межуровневая синонимия в научно-техническом стиле современного английского языка: Дис. ... канд. филол. наук: 0.02.04. / Л.С. Шверова. – Одесса, 1989. – 158 с.
93. Шверова Л.С. Analysis of Misunderstanding during Communication at Sea and Effective Technologies of its Elimination = Анализ ложного понимания при коммуникации в море и эффективные технологии его устранения / Л.С. Шверова, Т.П. Аванесова // Theoretical and Applied Sciences in the USA: Papers of the 4th International Scientific Conference (June 25, 2015. Cibunet Publishing. – NewYork, USA, 2015. – С. 44–49.
94. Шверова Л.С. Формирование навыков расшифровки аббревиатуры с помощью электронных ресурсов в профессиональной деятельности / Л.С. Шверова, Д.Ю. Груздев, Т.П. Аванесова, Н.И. Козлова. “Theoretical and Applied Sciences in the USA”: Papers of the 11th International Scientific. Conference (July 30, 2016). – Cibunet Publishing. – New York, USA, 2016. – Р. 70–82.
95. Мокиенко В.М. Пословица и поговорка: от терминологического плюрализма к унификации / В.М. Мокиенко // Литературная и диалектная фразеология: история и развитие (Пятые Жуковские чтения): Мат-лы Междунар. науч. симпозиума к 90-летию со дня рождения Власа Платоновича Жукова: в 2 т. Т. 1 (4–6 мая 2011 г.). – Великий Новгород: НГУ им. Ярослава Мудрого, 2011. – С. 33–41.
96. Ткаченко П.В. Вопрос о пословицах как материале фразеологии: Уч. зап. Саратов. гос. Пединститута / П.В. Ткаченко. – 1958. – Вып. 30.
97. Фелицына В.П. О пословицах и поговорках как материале для фразеологического словаря / В.П. Фелицына // Проблемы фразеологии. Исследования и материалы. – М. – Л., 1964.
98. Фелицына В.П. Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения: Лингвострановедческий словарь / В.П. Фелицына, Ю.Е. Прохоров // Под ред. Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова. – М.: Рус. яз., 1979. – 240 с.
99. Телия В.Н. Русская фразеология / В.Н. Телия // Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
100. Стернин И.А. Проблемы анализа структуры значения слова / И.А. Стернин. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1979. – 143 с.
101. Сидоркова Г.Д. Прагматика паремий: пословицы и поговорки как речевые действия / Г.Д. Сидоркова. – Краснодар: КубГУ, 1999.
102. Сидорков С.В. К типологии стратегических принципов / С.В. Сидорков, Г.Д. Сидоркова // Филология как средоточие знаний о мире: Сб. науч. тр. – М. – Краснодар: Просвещение-Юг, 2008. – С. 330–332.
103. Семененко Н.Н. Проблемы лингвокогнитивного описания паремий-логической семантики / Н.Н. Семененко // Предложение и слово: Сб. науч. тр. – Кн. 1 / Отв. ред. С.В. Андреева. – Саратов: Наука, 2010. – С. 262–268.

104. Савенкова Л.Б. Русские поговорки как функционирующая система: Дис. ... д-ра филол. наук / Л.Б. Савенкова. – Ростов н/Д, 2002. – 484 с.
105. Курбатова Н.В. Поговорки, поговорочные выражения и народные сказания как отражение национально-культурной специфики языковой картины мира (на материале ново(древне)греческого и русского языков): Дис. ... канд. филол. наук / Н.В. Курбатова. – Краснодар: КубГУ, 2002.
106. Ковшова М.Л. Семантика и прагматика фразеологизмов (лингвокультурологический аспект): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. / М.Л. Ковшова. – М., 2009. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://dibase.ru/article/26102009\\_kovshovaml/7](http://dibase.ru/article/26102009_kovshovaml/7) (дата обращения: 1.06.2012).
107. Никтошенко Е.Ю. Представление в поговорках конфликтов, обусловленных личностно, гендерно, социально, эмоционально, онтологически / Е.Ю. Никтошенко // Культурная жизнь Юга России. – Краснодар, 2015. – Вып. 2 (57). – С. 110–114.
108. Селиверстова Е.И. Русская поговорка в поговорочном пространстве: стабильность и вариативность (лингвистический аспект): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Е.И. Селиверстова. – СПб., 2010. – 56 с.
109. Кравцов С.М. Картина мира в русской и французской фразеологии / С.М. Кравцов. – Ростов н/Д, 2008.
110. Смирнов И.О. Английский для собеседования в экипажной компании. Плавпрактика = English for interviewing in crewing company. Shipboard training practice / И.О. Смирнов, Т.П. Аванесова, Л.К. Груздева, Д.Ю. Груздев // Практикум. – Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2016. – С. 5–7.
111. Груздева Л.К. Practical Course of English Grammar: Учебное пособие-практикум по английскому языку / Л.К. Груздева, М.В. Мефлекс, Т.П. Аванесова. – Новороссийск: ФГБОУ ВО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2012. – 96 с.
112. Прохоров Ю.Е. В поисках концепта / Ю.Е. Прохоров. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 173 с.
113. Дмитриева О.А. Типы моральных оценок в текстах поговорок и афоризмов / О.А. Дмитриева // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики: Сб. науч. тр. – Волгоград, 1999. – С. 154–161.
114. Фархутдинова Ф.Ф. Роль поговорок в лингвокультурологических исследованиях / Ф.Ф. Фархутдинова // Фразеология-2000. – Тула, 2000.
115. Привалова И.В. Отражение национально-культурных ценностей в поговорочном фонде языка / И.В. Привалова // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: МАКС Пресс, 2001. – Вып. 18. – С. 10–16.
116. Сиглюк И.В. Социокультурный аспект английских и русских поговорок и поговорок, содержащих временные лексемы / И.В. Сиглюк // Язык и дискурс в современном мире: Мат-лы междунар. научно-лингвистической конф. (19–20 мая 2005 г.). – Ч. 1. – Майкоп: АГУ, 2005. – С. 353–358.

117. Каражаев Ю.Д. Прагматическая направленность синтаксической экспрессии / Ю.Д. Каражаев, К.Г. Джусоева // Проблемы экспрессивной стилистики: Сб. науч. тр. под ред. Т.Г. Хазагерова. – Ростов н/Д.: Издательство Ростовского университета, 1987.
118. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации / И.Н. Горелов. – М., 1980.
119. Лотман Ю.М. Миф – Имя – Культура / Ю.М. Лотман, Б.А. Успенский // Труды по знаковым системам. – Тарту, 1973. – Вып. 6.
120. Чейф У. Значение и структура языка / У. Чейф. – М., 1975.
121. Клике Ф. Пробуждающееся мышление / Ф. Клике. – М., 1983.
122. Тихомиров О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М., 1984.
123. Блумфилд Л. Язык / Л. Блумфилд. – М., 1968.
124. Лайонз Дж. Введение в теоретическую лингвистику / Дж. Лайонз. – М., 1978.
125. Фудзио М. Структура современного японского языка / М. Фудзио // Языкознание в Японии. – М., 1983.
126. Ван Валин Р. Референциально-ролевая грамматика / Р. Ван Валин, У. Фоли // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1982. – Вып. 11.
127. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц / В.Н. Телия. – М., 1986.
128. Захарова Л.И. Типология экспрессивных сравнений в современной газетной публицистике: Дис. ... канд. филол. наук / Л.И. Захарова. – СПб., 2000.
129. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка [Текст]: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / А.В. Кунин. – М.: Высшая школа, 1986. – С. 152.
130. Солодуб Ю.П. Типология значений языковых единиц докоммуникативного уровня (функциональный аспект анализа) / Ю.П. Солодуб // Филологические науки. – 1988. – № 5. – С. 37–46.
131. Шаховский В.И. Эмотивный компонент значения и методы его изучения / В.И. Шаховский. – Волгоград, 1983.
132. Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слова / В.В. Виноградов // Вопросы языкознания. – 1953. – № 5. – С. 3–28.
133. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков: Грамматика. Семантика. Ключевые концепты культур. Сценарии поведения / А. Вежбицкая: под ред. Т.В. Булыгиной. – М., 1999.
134. Мефлех М.В. Экспрессивно-оценочная функция образных художественных средств в языке романа М. Митчелл «Унесенные ветром»: Дис. ... канд. филол. наук / М.В. Мефлех; АГУ. – 2010.
135. Мефлех М.В. Экспрессивность текста и экспрессивность слова: Материалы IX научно-практической конференции: «Новые достижения в европейской науке». – Т. 43. – Филологические науки / М.В. Мефлех, Л.К. Груздева, Т.П. Аванесова. – Прага: Образование и наука, 2013. – С. 10–12.



136. Буланова М.С. Синтаксические стилистические средства как способ выражения категории эмотивности (на примере романа Дж. Барнса «Предчувствие конца») / М.С. Буланова, Е.С. Милькевич // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – № 5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2016/05/66663> (дата обращения: 19.11.2016).
137. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли. – М., 1955.
138. Brinkmann H. Die deutsche Sprache / H. Brinkmann // Gestalt und Leistung. – Düsseldorf, 1971.
139. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке / В.В. Виноградов // Избранные труды. Исследования по русской грамматике. – М., 1975. – С. 125–131.
140. Kriwonossow A.T. Die modalen Partikeln in der deutschen Gegenwartssprache / A.T. Kriwonossow. – Göppingen, 1977.
141. Комарова Л.Н. Категория модальности и средства ее выражения в английском языке / Л.Н. Комарова // Новое слово в науке: перспективы развития: Материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары, 2016.
142. Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка / Г.А. Золотова. – М., 1973.
143. Ермолаева Л.С. Очерки по сопоставительной грамматике германских языков / Л.С. Ермолаева. – М., 1987.
144. Немец Г.П. Семантико-синтаксические средства выражения модальности в современном русском языке / Г.П. Немец. – Ростов н/Д., 1989.
145. Беляева Е.И. Модальность в разных типах речевых актов Е.И. Беляева // Филологические науки. – 1987. – № 3. – С. 64–69.
146. Шмелева Т.В. Смысловая организация предложения и проблема модальности / Т.В. Шмелева // Актуальные проблемы русского синтаксиса. – М., 1984. – С. 89–94.
147. Бондарко А.В. Грамматические категории и контекст / А.В. Бондарко. – Л., 1971.
148. Halliday M.A.K. Language structure and language function / M.A.R. Halliday // New horizons in linguistics. – London, 1971.
149. Weinrich H. The textual function of the French article / H. Weinrich // Literary style: A symposium. – London – New York, 1971.
150. Москальская О.И. Семантика текста / О.И. Москальская. – 1980. – № 6.
151. Никитина Т.Г. Жанрово-стилистические параметры модальной рамки текстов британских СМИ / Т.Г. Никитина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов, 2016.
152. Чагдуров С.О. Выразительности слова в художественной прозе / С.О. Чагдуров. – Улан-Удэ, 1999.
153. Исаченко Л.В. О грамматическом порядке слов / Л.В. Исаченко // Вопросы языкознания. – 1966. – № 6.

154. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М., 1981.
155. Балли Ш. Французская стилистика / Ш. Балли. – М., 1961.
156. Баранов А.Г. Текст в функционально-прагматической парадигме / А.Г. Баранов // КубГУ. – Краснодар, 1988.
157. Цепордей О.В. Специфика экспликации качественной оценки компаративными фразеологическими единицами (на материале языка немецкой художественной прозы и ее русских переводов) / О.В. Цепордей, Ю.П. Нечай // Вестник АГУ. – Вып. 1 (172). – Майкоп, 2016.

## **АВТОРЫ**

**Аванесова Татьяна Панайотовна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки» ФГБОУ ВО «Государственный морской университет им. адмирала Ф.Ф. Ушакова.

**Avanesova Tatiana Panayotovna**, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor, “Foreign Languages Chair”, Admiral F.F. Ushakov ‘State Maritime University’.

**Попова Анна Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки» ФГБОУ ВО «Государственный морской университет им. адмирала Ф.Ф. Ушакова.

**Popova Anna Viktorovna** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor, “Foreign Languages Chair”, Admiral F.F. Ushakov ‘State Maritime University’.

**Груздева Лена Камильевна**, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки», ФГБОУ ВО «Государственный морской университет им. адмирала Ф.Ф. Ушакова.

**Gruzdeva Lena Kamilyevna**, Associate Professor, Associate Professor, “Foreign Languages Chair”, Admiral F.F. Ushakov ‘State Maritime University’.

**Груздев Дмитрий Юрьевич**, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английского языка (основного), Военный университет МО РФ.

**Gruzdev Dmitry Yuryevich**, PhD in Linguistics, Senior Lecturer, “English Language Chair” (basic), Military University, RF.

**Шверова Людмила Сергеевна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки», ФГБОУ ВО «Государственный морской университет им. адмирала Ф.Ф. Ушакова.

**Shverova Ludmila Sergeyevna**, PhD in Linguistics, Associate Professor, Associate Professor, “Foreign Languages Chair”, Admiral F.F. Ushakov ‘State Maritime University’.

**Никтовенко Елена Юрьевна**, кандидат филологических наук, преподаватель кафедры «Иностранные языки», ФГБОУ ВО «Государственный морской университет им. адмирала Ф.Ф. Ушакова.

**Niktovenko Elena Yur'yevna**, Candidate of Philological Sciences (PhD in Philology), English Instructor, “Foreign Languages Chair”, Admiral F.F. Ushakov ‘State Maritime University’.

**Мефлех Марина Валерьевна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки», ФГБОУ ВО «Государственный морской университет им. адмирала Ф.Ф. Ушакова.

**Meflekh Marina Valeryevna**, Candidate of Philological Sciences (PhD in Philology), Associate Professor, Associate Professor, “Foreign Languages Chair”, Admiral F.F. Ushakov ‘State Maritime University’.

**Цепордей Оксана Васильевна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки», ФГБОУ ВО «Государственный морской университет им. адмирала Ф.Ф. Ушакова.

**Tsepordey Oksana Vasilyevna**, Candidate of Philological Sciences (PhD in Philology), Associate Professor, Associate Professor, “Foreign Languages Chair”, Admiral F.F. Ushakov ‘State Maritime University’.

*Научное издание*

**АКТУАЛЬНЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ,  
МЕТОДИЧЕСКИЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ  
К ИЗУЧЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ОБУЧАЮЩИХ ЕДИНИЦ**

Коллективная монография

Редактор *Т.П. Аванесова*

Компьютерная верстка и правка *М.Г. Петрова*

Дизайн обложки *Н.В. Фирсова*

Подписано в печать 20.07.2017 г.

Дата выхода издания в свет 27.07.2017 г.

Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.

Гарнитура Times. Усл. печ. л. 5,8125. Заказ 734. Тираж 500 экз.

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»

428005, Чебоксары, Гражданская, 75

8 800 775 09 02

[info@interactive-plus.ru](mailto:info@interactive-plus.ru)

[www.interactive-plus.ru](http://www.interactive-plus.ru)

Отпечатано в ООО «Типография «Перфектум»

428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 52