

страхования, бизнеса), что и объясняет разноречивой трактовкой термина в различных научных сферах. По мнению Е. В. Ильичевой, зарубежные и отечественные экономисты необоснованно «заужают» смысл экоаудита, сводя его к составной части общего аудита в форме исключительно финансово-экономических оценок природоохранных аспектов деятельности аудируемого предприятия. При этом экономистами совершенно не затрагиваются процедуры проверки требований о соблюдении законодательства по вопросам экологической безопасности.

Экологи и технологи также весьма узко рассматривают экоаудит как проводимые на коммерческой основе мероприятия экологического и технического контроля, а также описания и оценки воздействия промышленного производства на окружающую среду (в т. ч. экспертизы промышленной и экологической безопасности объектов), осуществляемые в рамках системы экоменеджмента предприятия. При этом практически полностью игнорируются «традиционные» экономические составляющие аудита, установленные правилами аудиторской деятельности в РФ.

Юристы, строго с правовой точки зрения, вообще отрицают наличие данного вида аудиторской деятельности как самостоятельного, хотя фактически он существует в форме добровольного, проводимого в инициативном порядке инвесторами и собственниками аудируемых объектов [Ильичева, URL].

Решение проблемы совершенствования понятийно-терминологического аппарата включает уточнение понятий и категорий, их смыслового значения, объема и содержания, определений, а также предполагает упорядочение и систематизацию понятий и терминов, т. е. выявление соотношения содержания и объемов понятий, уточнение взаимосвязей и взаимоотношений между ними. Одним из решений указанной проблемы является создание словарных произведений, включающих, определяющих и систематизирующих все основные понятия отрасли.

ЛИТЕРАТУРА

Ильичева Е. В. К вопросу о подготовке экоаудиторов на современном этапе [Эл. ресурс] // Успехи современного естествознания. Российская Академия естествознания. 2007. № 12. URL: <http://www.rae.ru> (дата обращения 25.09.2012).

О. Б. КЛЕВЦОВА

ЭКОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ЯЗЫКОВЫХ КАТЕГОРИЙ В РУСЛЕ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

АННОТАЦИЯ: *Статья посвящена эколингвистическим параметрам процессов обучения и изучения иностранного языка и представлению эколингвистической модели обучения фонетике, лексике, грамматике и дискурсу.*

SUMMARY: The article is devoted to the ecolinguistic parameters in the processes of second language teaching and second language acquisition. Prototypical models of phonetics, lexis, grammar and discourse are introduced.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *эколингвистика, интеграция, системность, категоризация.*

KEY WORDS: *ecolinguistics, intergration, holism, categorization.*

Обучение иностранным языкам в целом и английскому языку в частности в рамках современной практики преподавания обусловлено индивидуально-личностным, интенциональным и ситуативным подходом. В настоящем исследовании мы предлагаем ввести эколингвистические параметры в процесс обучения иностранному языку (Second Language Acquisition) и описываем предпосылки построения *эколингвистической модели обучения иностранному языку.*

Цель настоящей статьи состоит в представлении общих лингводидактических основ для эколингвистического моделирования знаний у русскоязычных студентов, изучающих английский язык, не зависимо от цели коммуникации (повседневное общение, профессиональная коммуникация, метакоммуникация для обучения языку или перевод). По нашему мнению, процесс обучения иностранному языку обусловлен именно экологическими параметрами, которые мы понимаем не как теорию или систему знаний, а как путь, практику взаимодействия с миром через интуитивное схватывание учащимися целостности мира и расширение собственного сознания. При этом, внимание преподавателя должно быть направлено не только на моделирование и контроль приобретаемых знаний, но и моделирование познавательной деятельности, восприятия и мышления. Современные реальная и виртуальная реальности, обилие информации предопределяют неэффективность изучения каждого лингвистического явления в отдельности. Эффективным является преподавание «в системе». В данной статье мы не ставим целью подробное описание реализации «системного» метода обучения, а лишь наметим методологию создания модели обучения иностранному языку.

Обращение к эколингвистике в русле лингводидактики и разработка *эколингвистической модели обучения фонетике, лексике, грамматике и дискурсу неродного языка* обусловлено рядом факторов: 1) стремление к достижению нового уровня интенсивности и эффективности в изучении иностранных языков; 2) повышение мотивации учащихся к овладению иностранными языками; 3) снижение мотивации учащихся к овладению иностранными языками в учебной аудитории; 4) развитие интернет-возможностей и доступность разнообразных ресурсов для обучения иностранным языкам; 5) возможность изучения иностранных языков в национальной среде; 6) перенасыщенность информацией; 7) сокращение времени, предназначенного для изучения иностранного языка.

Полагаем, что *эколингвистическая модель обучения иностранному языку* основывается на таких ключевых понятиях как: *эколингвистика, интеграция, системность (холизм), категоризация.* Эколингвистика (изучение взаимосвя-

зи между языком и его окружением) объединяет социальное, психологическое и философское направления в лингвистике, формируется на законах, принципах и правилах, общих как для экологии, так и для развития языка и изучает взаимодействие между языком, человеком как языковой личностью и его окружающей средой. Язык при этом рассматривается как неотъемлемый компонент цепи взаимоотношений между Человеком и Миром [Naugen 2001, 57].

В разработке нашей модели обучения иностранному языку важно то, что *эколингвистика* применяется к областям лингвистики, связанным с полиязыковой реальностью, где реальность может рассматриваться на уровне *микроэкологии* (экопсихологии человека), так и на уровне *макроэкологии* (экосоциологии (общества)) [Bang 2007].

Объяснительной парадигмой здесь является одно из ключевых понятий экологии — категория холизма (целостности) (холизм (*от греческого hólos — целый, весь*) идеалистическая философия целостности (термин введен Я. Смэтсом в книге «Holism and evolution» (1926)) [Новейший философский словарь 1998].

Применение *целостного (холистического) подхода* в лингвистике означает, что язык изучается не как изолированная, самообеспечивающая система, а во взаимосвязи с естественной средой, то есть во взаимоотношении с личными, ситуационными, культурными и социальными факторами, которые совместно определяют существование и эволюцию языка в оттогенезе и филогенезе. Целостный подход в рамках эколингвистики объединяет личностно-ситуационный и социокультурный феномены в единый контекст.

Категория целостности в рамках эколингвистического подхода синтезирует в своем содержании категории материального и идеального, объективного и субъективного, физического и психического, преодолевая разрыв между ними. Мир как целостность, включающая человека, — одна из наиболее обоснованных моделей мироздания. Проникая в глубины вещества, мы видим не самостоятельные компоненты, а сложную систему взаимоотношений между различными частями единого целого. И в этих взаимоотношениях обязательно фигурирует наблюдатель [Капра 2002].

Целостное мировидение рационально объясняет то, что один и тот же трансцендентальный смысл может одновременно проявиться и в человеческой психике, и во внешнем независимом событии, что свидетельствует о применении идеи синхронистичности К. Юнга, которая утверждает имманентное единство Человека и Мира, единство психического и физического (обе реальности представляют собой единое психофизическое пространство всех явлений жизни и лишь расщепляются человеком на две проекции). Большинство фундаментальных понятий физики связаны с архетипическими идеями, мифологическими образами (понятия пространства, времени, материи, энергии, атома). К. Юнг утверждает, что науки вышли из человека и особенностей его конституции, они являются симптомами его психики. Через коллективное бессознательное, через архетип психика индивида оказывается не только единичной случайностью, но и закономерной общностью, а каждый человек — проявлением целого [Юнг 2001].

Таким образом, эколингвистический анализ, во-первых, соотносит лингвистические данные с ситуацией говорения и социокультурными и социально-экономическими характеристиками языкового общества. Во-вторых, поскольку целостный подход предполагает взгляд на мир, в котором все является частью неделимого целого, эколингвистика не сводит сложные явления и системы к дуализму, а описывает все явления как: 1) взаимосвязанные (каждая единица целого связана со всеми другими единицами и с целым); 2) взаимозависимые (ипостась существования языкового явления меняется, если другое явление перестает существовать); 3) взаимодействующие (ни одна единица не влияет на другие единицы, если сама не находится под влиянием; не существует одностороннего взаимодействия; только двустороннее, которое, однако, не означает симметрии, поскольку одна часть может доминировать над другими) [Steffensen 2007].

В-третьих, эколингвистика опирается на дескриптивный фрейм, который делает акцент на взаимном переходе частного и общего (универсального).

Целостный подход ведет эколингвистов к теории общих систем и понятиям открытых систем, динамики и возникновения (появления). Данные теоретические предпосылки определяют язык как посредник между культурными и природными (естественными) экосистемами, а термин динамичность описывает изменения в личностной, ситуационной и культурной реальности [Trampe 1996].

Предполагаем, что, в целях достижения эффективности, обучение иностранному языку должно происходить в соответствии с подразделением на обучение единицам языковых уровней и дискурсу и учащиеся должны осознавать и четко представлять переход от языковых уровней к дискурсу и от дискурса к единицам языковых уровней. В процессе обучения одновременная подача информации по всем возможным каналам восприятия с включением механизма мышления позволяет существенно облегчить процесс обучения и повысить устойчивость информации. Преподавателю следует определить набор прототипных моделей на каждом языковом уровне и прототипные ситуации дискурса, адекватные уровню учащихся. Для формирования прототипных моделей важным является процесс категоризации.

Согласно Дж. Брунеру, процесс категоризации — отнесение каждого воспринимаемого объекта к некоторому классу подобных и уже известных ранее объектов, то есть к категории, является важнейшим механизмом восприятия. Категоризация связывает то, как мы воспринимаем мир, и то, как мы думаем о нем в звене восприятие — мышление. Всякое восприятие предполагает акт категоризации: все, что воспринимается, приобретает значение от того, с каким классом перцептов группируется, то есть к какой категории относится [Брунер 1977, 13]. Категоризация играет опосредующую роль между процессами восприятия и мышления. С точки зрения экологического подхода (концепция восприятия предложенная американским психологом Дж. Гибсоном) восприятие — это не процесс внутри субъекта, а способ действия в мире, где имеет место не наложение на мир объектов результатов деятельности сознания, а происходит как бы прямое извлечение информации из реального ок-

ружения [Гибсон 1988]. Таким образом, представляется возможным представить эколингвистическую модель обучения иностранным языкам, основываясь на явлении категоризации и прототипов.

Фонетическая модель прототипа основана на модели сравнительных спектральных характеристик и представляет собой *перцептивный эталон* — идеальную абстракцию, которую учащиеся должны воспринять и имитировать. Полный набор перцептивных эталонов формирует перцептивную базу изучаемого языка (в современных условиях важно демонстрировать правильные интонацию, ритм, произношение) [Джапаридзе 1985, 13].

Лексическая модель прототипа представляет собой схему как разновидность фрейма интерпретации или модель прототипного знания понятий. Прототипы служат механизмом стереотипизации, так как учащиеся должны сводить конкретные предметы к их прототипам или из прототипов восстанавливать конкретные предметы [Чарняк 1983, 305].

Дж. Лакофф выделяет четыре модели прототипов: 1) прототипы как типичные члены категории; 2) социальные стереотипы; 3) идеалы; 4) образцы. По нашему мнению, в данном случае мы можем прибегнуть к методике компонентного анализа и при помощи общих или специальных категорий (*объект, явление, процесс, свойство, качество, состояние, способ, единица, наука, вид деятельности*) отнести ту или иную номинацию к определенной категории номинаций.

При обучении лексике рекомендуется изучение словарных дефиниций и представление дефиниций самими учащимися, определение родовидовых связей в семантике лексических единиц, представление лексико-семантических и ассоциативных полей, установление синонимических, антонимических и гипо-гиперонимических и иных парадигматических связей лексических единиц.

Грамматическая модель прототипа рассматривается нами как сценарий (в терминах фреймов интерпретации) — модель прототипного знания действий, состояний, событий, последовательностей событий, оценок, интерпретаций, которая может быть применена в ряде ситуаций общения. Приведем пример обучения видовременным формам английского глагола в активном и пассивном залоге. Эмпирические данные указывают на то, что презентация каждой видовременной формы в отдельности (16 в активном залоге и 10 в пассивном) не приводит к благоприятным и быстрым результатам и ограничивает возможности употребления той или иной формы учащимися. Тогда как изучение всех 16 форм активного и 10 форм пассивного залога в системе приводит к достаточно быстрому введению всех видовременных форм в активный запас учащихся. Изучение данного грамматического явления носителями, к примеру, русского языка приводит к явлению межъязыковой дисперсии. Поскольку видовременная сегментация реальности носителями английского и русского языка различна. Для носителей английского языка она представляется более дробной, чем для носителей русского языка.

Дискурсивная модель прототипа основана на моделях ситуациях (вслед за Т.А. ван Дейком) и контексте. Классификация ситуаций осуществляется в категориях сценариев, игр, стереотипов. В процессе обучения должна быть

снята трудность и презентованы модели ситуаций. **Дискурсивная модель прототипа опирается на междисциплинарный подход и представляет собой** концептуальную модель ноосферного знания, формируя новый способ организации знания, в котором различные науки объединяются в процессе решения конкретной проблемы и используется возможность интегративного, целостного решения вопросов продуцирования речи на иностранном языке. Считаем, что новизна используемого подхода в обучении говорению и интерпретации текста на иностранном языке заключается, прежде всего, в полагании на междисциплинарную эволюционно-синергетическую парадигму и в интеграции в целостную концепцию различных аспектов (философский, экологический, социальный, культурный, политический, экономический, психологический, аксиологический, этический) проблемы человек — мир.

Таким образом, огромное количество дискурсивных ситуаций ограничивается осознанием категорий соотношения Человека и Мира, возникающее на стыке наук, где образ мира задается вместе с человеком как существом биологическим, социальным, духовным; взаимосвязью микроуровня человека и макроуровня общества / Мира, прошлого и потенциальных результатов, процесса обучения и материалов (компьютер и другие приборы), местного поведения и глобальных событий, событий и явлений низшего уровня (учебники, классы) и высшего (геополитика и глобализация). Призма экологии в процессе изучения иностранного языка не ограничивает учащегося рамками его собственного опыта. Учащиеся включают не только «здесь и сейчас» процесса обучения, но и уже имеющиеся знания, предположения о будущих ситуациях, субъективные оценки, ассоциации с тем, что помнят, пережили или переживут, установление причинно-следственных связей, сравнение событий и ситуаций, установление аналогий и поиск различий, преимущества и недостатки. На векторе времени нужно отличать биологическое время человека, социологическое время организации и идеологическое время общества и раскрывать их во взаимодействии. Экологические параметры лингвистического исследования предопределили использование феноменологической позиции — от социологической до философской.

Таким образом, в связи со всем, сказанным выше, эколингвистический подход представляется нам эффективным для обучения иностранному языку. В рамках данного подхода преподаватель и учащиеся, с одной стороны, обладают многомерными ресурсами для обеспечения процесса обучения, а, с другой стороны, данные ресурсы являются ограниченными принципами системности и позволяют учащимся организовывать полученные знания в своеобразные прототипные модели, количество которых определяется уровнем владения языком. На любом уровне обучения преподавателю рекомендуется организовывать процесс обучения одновременно и методом *дедукции* и методом *индукции*, в центре которых стоят родовидовые отношений категорий, которые исходят из взаимообратного соответствия Человек — микрокосм / Мир — макрокосм, в котором один и тот же смысл может реализовываться в локальном и глобальном пространстве, биологическом, социологическом и идеологическом времени и обладать причинами, последствиями, решениями, пре-

имуществами, недостатками, аналогиями, различиями. Системность предложенного эколоингвистического подхода поможет выявить явления диффузии, симметрии и асимметрии на всех языковых уровнях изучаемого языка и в дискурсе в сравнении с родным языком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брунер Дж. Психология познания: за пределами непосредственной информации. М., 1977.
2. Гибсон Дж. Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М., 1988.
3. Джапаридзе З. Н. Перцептивная фонетика. Тбилиси, 1985.
4. Новейший философский словарь / под ред. А. А. Грицанова. Мн.: Изд-во В. М. Скакун, 1998.
5. Чарняк Ю. Умозаключения и знания // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 12: Прикладная лингвистика. Ч. 2 / под ред. В. А. Звегинцева. М., 1983.
6. Юнг К. Г. Психологические типы. СПб., 2001.
7. Bang J. Language and Ecology Ecolinguistics. Problems, Theories and Methods. Essays for the AILA' 96 Symposium, Research Group for Ecology, Language and Ideology, Odense University, Odense, 1996.
8. Capra F. The Hidden Connections — Integrating the Biological, Cognitive and Social Dimensions of Life into a Science of Sustainability, 2002.
9. Haugen E. The Ecology of Language // The Ecolinguistics Reader. Language, Ecology and Environment. London, New York, 2001.
10. Lakoff G. Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind University of Chicago Press, 1987.
11. Steffensen S. V. Language, ecology and society: An introduction to dialecticallinguistics. London, 2007.
12. Trampe W. Ökosysteme und Sprache — Welt — Systeme // The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment. London, 1996.

Л. В. КУШНИНА, А. В. РЫЛЬ

ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ ЦВЕТОМЕТАФОРЫ В СВЕТЕ ЭКОЛОГИИ ПЕРЕВОДА

АННОТАЦИЯ: В данной статье представляется понимание цветометафоры в рамках экологии перевода.

SUMMARY: *This article introduces the understanding of metaphor of color within the ecology of the translation.*

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: экология языка, экология перевода, цветометафора.

KEY WORDS: *ecology of language, ecology of translation, metaphor of color.*

Основные принципы экологии перевода мы сформулировали в предыдущих публикациях, обращая внимание на то, что в рамках переводческого пространства как синергетической модели перевода возможно вычленение особо-