

**«Уральский государственный педагогический университет»**  
**ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**  
Кафедра теоретической и прикладной лингвистики

**«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГЕРМАНИСТИКИ,  
РОМАНИСТИКИ И РУСИСТИКИ»**

**Часть II**

**МАТЕРИАЛЫ**  
ежегодной международной научной конференции  
5–6 февраля 2010 г.  
г. Екатеринбург, Россия

ЕКАТЕРИНБУРГ 2010

УДК 811.1/2  
ББК Ш 140/159  
А 43

Под редакцией  
доктор педагогических наук, профессор  
Н. Н. Сергеевой

Научный редактор  
кандидат педагогических наук, доцент  
Е. Е. Горшкова

- А 43 *Актуальные* проблемы германистики, романистики и русистики  
Материалы ежегодной международной научной конференции, Екатеринбург, 5–6 февраля 2010 г. [Текст] / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2010. – Ч. II – 371 с.

Сборник включает статьи докладов и сообщений, прочитанных в рамках конференции «Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики», организованных кафедрой теоретической и прикладной лингвистики, ГОУ ВПО «Уральского государственного педагогического университета» 5–6 февраля 2010 г. Для студентов, аспирантов и преподавателей, филологических и лингвистических специальностей высших учебных заведений.

УДК 811.1/2  
ББК Ш 140/159

## Оглавление

Общетеоретические проблемы германистики, русистики, индоевропеистики: исследования в области когнитивной лингвистики, дискурса и стилистики, литературоведения.....	7
<i>Ахмадеева С. А.</i> Особенности смыслообразования в рабочих тетрадах режиссера Г. М. Козинцева.....	7
<i>Барляева Е. А.</i> Когнитивная теория метафоры и символизм сознания.....	13
<i>Булгакова И. В.</i> Фразеологические единицы как средство выражения авторской оценочности (на материале романа Б. Келлермана «Голубая лента»).....	17
<i>Ваганова К. Р.</i> «История словесного портрета: Текст. Жанр. Коммуникативный акт (на материале деловых документов XVIII века)».....	21
<i>Ваганова Т. П.</i> Монетарная концептуальная метафора в английском языке.....	27
<i>Васильева В. А.</i> Политическая метафора как способ воздействия на массовое сознание и особенности формирования фигуры лидера на материале выступлений Барака Обамы (английский язык).....	30
<i>Вахтомина М. А.</i> «Лингвистические средства выражения афоризмов и парадоксов в пьесах Б. Шоу «Пигмалион» и «Человек и Сверхчеловек».....	35
<i>Воротникова Ю. С.</i> Когнитивные метафоры в инаугурационном дискурсе американских президентов XXI века (на примере речей Дж. Буша и Б. Обамы).....	42
<i>Гаврилова Н. В.</i> Функционально-стилистические особенности употребления делового языка в сфере международной экономики.....	49
<i>Гаранян О. А.</i> Прагматические особенности речевых актов с дескриптивной реализацией иллокутивной силы в жанре неформального интервью.....	54
<i>Данюшина Ю. В.</i> Коммуникационные основы дискурса.....	59
<i>Дедюхина А. С.</i> Когнитивный аспект семантики глаголов объединения.....	65
<i>Дмитриева О. А.</i> Лингвокультурный типаж как предмет лингвистического изучения.....	71
<i>Едличко А. И.</i> Анализ семантики политических интернациональных лексем (лексикографический аспект).....	77
<i>Завьялова Н. А.</i> Лексема «КАРТИНА» как манифестация визуальной культуры востока и запада.....	89
<i>Ивус О. Н.</i> К вопросу о взаимодействии категорий «заголовков» и «слоган».....	95
<i>Истратова Ю. А.</i> Древнее в контексте современности: аллюзия и мифологема во французской поэзии XX в. ....	100
<i>Кобозева М. А.</i> Признаки публицистического дискурса в речевых произведениях научно-популярного дискурса.....	104
<i>Кошкарлова Н. Н.</i> Межъязыковая и межкультурная асимметрия: сфера конфликтного дискурса.....	109
<i>Липская Л. И.</i> Актуальность минувшего: концепция литературного процесса в эссеистике Ж. Грака и П. Журда.....	115

<b>Моргун Е. А.</b> Семиосфера инаугурационного дискурса (на материале инаугурационных речей американских президентов).....	121
<b>Насилевич К. А.</b> Когнитивные основы анализа иллокутивного сценария косвенной просьбы.....	125
<b>Новичков А. А.</b> Фантастические миры фэнтези с точки зрения лингвистики.....	132
<b>Оразалинова К. А.</b> Вопросительные конструкции как косвенный способ выражения интенций несогласия, возражения, отказа в русском языке.....	139
<b>Отт К. А.</b> Особенности функционирования характеризующих перифрастических выражений в современном немецком публицистическом дискурсе.....	143
<b>Патюкова Р. В.</b> Приватная сфера коммуникации: дискурсологический аспект.....	148
<b>Печенкина Т. А.</b> Приемы усиления прагматического воздействия в печатной рекламе с количественными обозначениями.....	152
<b>Пименова М. В.</b> Язык и культура: проблемы категоризации.....	158
<b>Подвигина Н. Б.</b> Некоторые способы лексической объективации концепта «Покров» в произведении И.С. Шмелева «Лето Господне».....	172
<b>Разумкова Н. В.</b> Концепты 'ЦВЕТ' и 'СВЕТ' как о бъективация индивидуального речевого опыта (на материале стихотворений К. Батюшкова и О. Мандельштама).....	175
<b>Руфова Е. С.</b> Национальные художественные особенности русской литературы Якутии (на материале прозы П.Н. Черных-Якутского).....	180
<b>Рябкова А. В., Шевцова, А. Ю.</b> К вопросу о лингвокогнитивном стиле.....	184
<b>Саурбаев Р. Ж.</b> К вопросу о коммуникативных типах осложненного предложения в современном английском языке.....	188
<b>Скоробогатова Т. И.</b> Социокультурная память и ее отражение во фразеологии (на материале французского языка).....	195
<b>Трошева Т. Б.</b> Реализация стилистических возможностей литературного языка в русской речи патриарха Кирилла.....	200
<b>Трошина К. В.</b> Политический дискурс как феномен коммуникации.....	207
<b>Фесенко О. П.</b> Границы фразеологии в контексте когнитивной лингвистики.....	211
<b>Чернец Е. В.</b> К вопросу об официально-деловой письменной речи госслужащих.....	216
<b>Чиршева Г. Н.</b> Переключения кодов в речи американских студентов.....	220
<b>Чуханова А. В.</b> Современное жанроведение: проблемы, пути развития.....	227
<b>Шарычева Л. О.</b> Изменение семантической структуры имени прилагательного в условиях контекстуального употребления.....	230
<b>Шишкина Т. С.</b> Синтаксическая деривация констативных речевых актов в жанре неформального интервью.....	236
<b>Шкрабо О. Н.</b> Цветовая символика ада и рая в поэмах «Божественная комедия» Данте Алигьери и «Потерянный рай» Джона Мильтона.....	240

<b>Юдина О. Ю.</b> Сопоставительный анализ метафорических моделей «Управление – это мир животных» в российском и британском управленческом дискурсе .....	246
<b>Юнгера О. В.</b> Функции парцелляции в современном французском языке .....	251
Теория и методика обучения языку.....	<b>257</b>
<b>Булыгина М. М.</b> Когнитивные ресурсы языковой компетентности .....	257
<b>Бурухина Н. Г.</b> Использование музыки в образовательных целях на занятиях по немецкому языку на 1 курсе специального института / факультета .....	262
<b>Глушкова И. С., Пицугина М. С.</b> Ossi-Wessiwitze im interkulturellen DaF-Unterricht .....	265
<b>Горшкова И. В.</b> Формулирование тезиса эссе как реализация деятельностного подхода в обучении английскому языку .....	271
<b>Горшкова Е. Е.</b> Теоретические аспекты перевода молодежного сленга испанского языка .....	275
<b>Живова Ж. В.</b> Критическое мышление как составляющая вторичной языковой личности .....	286
<b>Жукова Е. С.</b> Суггестопедия и silent way .....	290
<b>Ибатова А. З.</b> Использование интегративно-деятельностного подхода при формировании готовности студентов к профессионально-ориентированному общению .....	292
<b>Карамзина Н. С., Елфимова К. С., Хостай И. С.</b> Роль библейской фразеологии в решении нравственных задач .....	297
<b>Коротенко Т. Н.</b> Содержание обучения профессионально-ориентированному чтению в техническом вузе в рамках компетентностного подхода.....	301
<b>Кузнецова М. Ф.</b> Аспекты развития иноязычной самообразовательной компетентности студентов педагогических колледжей.....	306
<b>Кустова А. Е.</b> Цели и задачи преподавания цикла лингвострановедческих дисциплин на факультете иностранных языков .....	311
<b>Любимова И. Г.</b> Специфика проявлений коммуникативного поведения немцев в межкультурном общении: лингводидактический аспект.....	314
<b>Махмудова А. Ж.</b> Обучение английскому языку в условиях многоязычия .....	320
<b>Меркушева О. В., Хрячкова Л. А., Попова М. В.</b> Коммуникативная подготовка студентов неязыковых вузов к иноязычному общению в профессиональной сфере .....	324
<b>Невмерзницкая Е. В.</b> Задачи национально-культурного образования в аспекте взаимосвязи языка и культуры .....	329
<b>Новикова В. В.</b> Проектная деятельность как средство решения задач профессионально-методической подготовки студентов педагогического вуза.....	332
<b>Овечкина Ю. Р.</b> Реализация технологий компетентностного подхода в оценивании студентов языкового вуза .....	339
<b>Роготничева Н. С.</b> Лингво-психологические основы развития лингво-нормативной компетентности .....	344

<b>Романов П. С.</b> Сущностные характеристики состояния тревожности студентов при изучении иностранных языков .....	350
<b>Симонова А. Ю.</b> Моделирование процесса формирования профессиональных умений у студентов в условиях иноязычной проектной деятельности .....	353
<b>Фреze О. В.</b> Анализ специфических языковых потребностей специалистов, работающих в области международного сотрудничества для проектирования курса «Электронная деловая переписка на английском языке» .....	360
<b>Чикунова А. Е.</b> Этапы работы с аутентичными видеоматериалами в процессе обучения английскому языку студентов экономических специальностей .....	367

**Общетеоретические проблемы германистики, русистики, индоевропеистики: исследования в области когнитивной лингвистики, дискурса и стилистики, литературоведения**

*Ахмадеева С. А.*

Краснодар, Россия, [ssvetozara@gmail.com](mailto:ssvetozara@gmail.com)

**Особенности смыслообразования в рабочих тетрадах режиссера  
Г. М. Козинцева**

В рабочих тетрадах Г.М.Козинцева (1905–1973) размышления о жизни и творчестве существуют в виде фрагментов, объединяемых системой авторских смыслов и культурных кодов (термин В.Ф.Петренко): многозначные слова, преобразованные фразеологизмы, цитаты, аллюзии, имена литературных персонажей, современников, названия произведений, фильмов, а также содержащие их высказывания. Эти высказывания оформляются как афоризмы и синтактико-семантические структуры – конструкции и синтаксической аппликацией (термин В.В. Казмина) [подробнее.: Рядчикова 1996]. В соответствии с эстетическими взглядами режиссера, его отношением к описываемому может изменяться модальность, оценочность и смысл этих построений. Поэтому, полагаем, синтаксическую аппликацию можно рассматривать как особенность смыслообразования в дневниковом тексте. В статье будут описаны различные типы конструкций с синтаксической аппликацией, выявленные в рабочих тетрадах Г.М.Козинцева – театрального и кинорежиссера, известного, прежде всего своими экранизациями романа Сервантеса «Дон Кихот» (1957), шекспировских трагедий и «Гамлет» (1964) и «Король Лир» (1971). Среди не реализованных замыслов – «Гоголиада» (1965), «Преступление и наказание» (1968) и «Братья Карамазовы» (1969) Ф.М. Достоевского и другие. Цитаты и образы из произведений Шекспира, Гоголя, Достоевского и других писателей появляются в рабочих тетрадах мастера в момент возникновения замысла спектакля, фильма и включаются режиссером в размышления. Имена персонажей употребляются в своем прямом значении и в переносном – как связующее звено между современностью и эпохой, к которой

принадлежит автор произведения, анализируемого в этом фрагменте. Эти прецедентные тексты включаются в афоризмы и конструкции с синтаксической аппликацией, в которых общая для двух предложений часть, словесно выраженная в первом и не выраженная во втором, может изменять свои морфологические, логические, модальные, семантические и функционально-синтаксические характеристики, реализуя когнитивную, семантические, коммуникативно-прагматические и креативные функции [подробнее см.: Рядчикова, Ахмадеева 1995: 44-46]; Ахмадеева 1996: 171-223].

*Конструкции с синтаксической аппликацией* – это «своеобразные построения, в которых за счет наложения последующей единицы на один или несколько элементов предшествующего построения оказывается возможным существование данной конструкции как одного, хотя и расчлененного целого. Структурные элементы из первой фразы получают ... иное лексическое или грамматическое значение при наложении второй фразы [Рядчикова 1996: 21]. Аппликативное построение включает в себя 1) исходное предложение (невосклицательное, восклицательное или вопросительное), чаще полное по структуре, 2) опорный компонент, содержащийся в нем и имеющий исходную форму и значение, 3) аппликативное предложение, непременно неполное структурно и семантически и восполняемое в процессе наложения [Рядчикова 1996: 22]. *Аппликативная метафора* – это совмещенная, обладающая практически всеми свойствами конструкций с синтаксической аппликацией и метафоры, синтактико-семантическая разновидность структурно расчлененных, но семантически целостных построений, в которой формируется или преобразуется метафорический смысл [Ахмадеева 2006: 15]. (В анализируемых примерах опорный компонент конструкции выделен **полужирным шрифтом**, а аппликативное предложение – *светлым курсивом*, абзацы обозначены косыми чертами): В таких конструкциях реализуется целый комплекс когнитивных, семантических, коммуникативно прагматических и креативных функций, направленных на формирование авторских смыслов, отражающих особенности лингвокреативного мышления автора. Рассмотрим конструкций с синтаксиче-

ской аппликацией в рабочих тетрадах Г.М. Козинцева и проанализируем особенности формирования в них авторских смыслов.

1. *Конструкция с синтаксической аппликацией с изменением модальности опорного компонента*: Все же приходится сказать: **мне повезло**. *Сравнительно*. //«Черное, лихое время» [Козинцев 1994: 4]. Эта фраза была написана в 1966 г. на обложки тетради 1949 г., полного трагических событий (повторный арест матери жены режиссера, кампания по борьбе с комполитизмом). Аппликативное предложение – модальное слово «Сравнительно» усиливает семантику вынужденности глагола «приходится» в исходном предложении и только подтверждает трагичность описанных в ней событий и судеб современников, ставших жертвами тоталитарной эпохи.

2. В *отрицательно-утвердительных аппликативных единствах* смысл образуется обыгрыванием категорий наличия и отсутствия существенных характеристик предмета речи: в исходном предложении что-либо отрицается, а в аппликативном – наоборот, констатируется, но другое: «Никакого катарсиса в «Лире» нет. Черта с два! Не катарсис, а каторга. //«Черное, лихое время» [Козинцев 1994: 190] (Ср.: Никакого катарсиса в «Лире» нет. [В «Лире» есть] не катарсис, а каторга). Отметим, что в смыслообразовании этой структуры задействована параномазия, сближающая понятия «катарсис» и «каторга». Эффект «обманутого ожидания» строится на столкновении типического (предполагаемого, заданного, традиционного, обыденного, само собой разумеющегося) и авторского (желаемого, необходимого в данных обстоятельствах, наиболее верного): ... В «Лире» я не **хочу** выражения характеров./*Предчувствие, предостережение истории. Силы находящейся над судьбами людей...* //«Черное, лихое время» [Козинцев 1994: 159] (ср.: В «Лире» я [**хочу** <выразить>] предчувствие, предостережение истории, силы находящейся над судьбами людей...). В данном примере апплицирование парцеллированного назывного предложения на выделенное в абзац исходное предложение с отрицанием того, что видят в шекспировской трагедии другие позволяет режиссеру увидеть в пьесе ис-

торический, эпохальный смысл, а саму историю представить как силу, управляющую человеческими судьбами.

3. Диалог с самим собой, который ведет автор дневника, обуславливает существование в рабочих тетрадах как дневниковом тексте *вопросно-ответных аппликативных единств*: «Что такое **идеальный монтаж?** *Выборка всех основных элементов действия и пропуск несущественных*» //«Тут начинается уже не хронология, но эпоха» [Козинцев 2004: 169]. В таких конструкциях опорный компонент – сказуемое двусоставного предложения, изменяющее свою синтаксическую функцию благодаря аппликации второй части (ср.: «Идеальный монтаж – [это] выборка всех основных элементов действия ...»). Если аппликативное предложение – метафора, оксюморон, название или реминисцентное личное имя собственное, это *вопросно-ответное метафорическое аппликативное единство*: Рецензия Симонова на спектакль «Современника» (Симонов К. Строгое искусство //Известия. 1973. 1 февраля – примеч. сост.) очень похожа на тексты на морально-этические темы, которые в наших фильмах произносят положительные герои. / Поскольку я сейчас занимаюсь Гоголем, жанр мне очевиден. Как бы **назвать его?** «*Выбранные места из выступлений на общих собраниях*». ... //«Чёрное, лихое время» [Козинцев 1994: 227]. Аппликативное предложение – измененное книги Н.В. Гоголя «Выбранные места из переписки с друзьями», подвергшейся разгромной критике в «Письме к Гоголю» В.Г. Белинского (которого любил режиссер и в 1948 г. создал над фильм о Белинском), подчёркивает негативное отношение автора не только к казенным «штампованным» речам, рецензии К.М. Симонова, но и этому гоголевскому произведению, так не похожему на любимые Козинцевым петербургские повести («Нос», «Шинель») и «Мертвые души» (замысел экранизации поэмы «Гоголиада» возникает в 1960-е гг., ему посвящена не одна запись в рабочих тетрадах).

4. *Аппликативная метафора, с элементами низкой предсказуемости, создающими «эффект обманутого ожидания»* (термин И.А. Арнольд): Так постепенно завелось, что утром, когда особенно погано на душе, от-

крываю тетрадь, пишу, и как-то становится – если не легче, то спокойнее. Так что это писание для меня нечто вроде лекарства, успокоительного «для нервов». Хоть с кем-то можно **по душе поговорить**. *С самим собой* //«Чёрное, лихое время» [Козинцев 1994: 205]. В этой аппликативной метафоре у опорного компонента «по душе поговорить» создается новый смысл, «обманывающий» ожидания читателя, для которого задушевная беседа – это диалог двух человек. В этом контексте выражена глубокая мысль режиссера о том, что, записывая свои мысли в дневник, человек в диалоге с самим собой обретает душевное спокойствие.

5. Наиболее часто в рабочих тетрадях Г.М.Козинцева используется *аппликативная метафора-контекст с наложением кумулятивного аппликативного предложения* (содержащего метафору, оксюморон, преобразованное название), подводящего итог размышлениям режиссера, на последнее предложение или на весь контекст из ряда номинативных предложений, в котором невозможно выделить опорный компонент: Театр комедии. «Карьера Бекетова». Драматургия Софронова: конфликт семейного и общественного. Сигнализирующий об отце сын, о муже жена./«Заговор обреченных»! //«Чёрное, лихое время» [Козинцев 1994: 27]. На исходный контекст из ряда номинативных предложений фрагмент апплицируется название пьесы драматурга Н.Е. Вирты, экранизированной в 1950 г. [Словарь современных цитат 1997: 69]. Сюжет пьесы, хорошо известный Г.М. Козинцеву, по его мнению, перекликался с сюжетом пьесы Софронова, где доноительство было основным способом продвижения по служебной лестнице и существования каждого члена семьи.

6. *Аппликативная метафора-контекст с дистантным расположением компонентов*: Есть какое-то ощущение бесконечной проекции одного и того же фильма – и пейзаж, и выражения лиц, и положения. **Нескончаемый фильм про пару: шведов, итальянцев, эскимосов, мексиканцев.** / Фокус в том, что нынче все это стало как бы сложным. «Такова жизнь». *Интеллектуальный стриптиз*. //«Тут начинается уже не хронология, но эпоха» [Козинцев 2004: 256]. В кино 1960-1970-х гг. фильмы о

любви стали нарочито сложными. В них чувства героев обнажены до предела, в таком кино больше говорится о психологических проблемах героев, какой бы национальности они ни были, чем о чувстве любви. Это кино и получило хлесткое название-оксюморон «интеллектуальный стриптиз».

*б. Аппликативная метафора с опорным компонентом-парным именем:* Кинопанорама. **Каплер и Бондарчук.** Не два человека, а *две несоприкасающиеся плоскости.* //«Черное, лихое время» [Козинцев 1994: 211]. Такая структура состоит из 1) исходного предложения = опорного компонента-«парного имени» (имен или фамилий двух сопоставляемых или противопоставляемых человек, персонажей), 2) аппликативного предложения – собирательного сочетания с числительными «два», «один» в одной из форм рода, числа и падежа и именного словосочетания – критерия сопоставления/противопоставления.

Итак, синтаксическое апплицирование в рабочих тетрадах Г.М. Козинцева – это один из способов создания системы авторских смыслов, выражающих этические принципы и эстетические взгляды режиссера. Существование в рабочих тетрадах как дневниковом тексте разнообразных аппликативных структур обуславливается их автокоммуникативностью дневниковых записей, их творческой направленностью и полифункциональностью. Реализация этих функций в тексте и их способность аппликативных конструкций соединять в себе на основе единства внешнего и внутреннего, духовного и материального образы различных культурных эпох делает проанализированные структуры средством анализа автором дневника описываемых им явлений культуры и искусства, собственного творчества.

### **Библиографический список**

- Ахмадеева С.А. Аппликативная метафора в тексте.- Краснодар: КубГУ, 2006. 293 с.  
Душенко К.В. Словарь современных цитат. — М., 1997.  
Козинцев Г.М. Время трагедий. — М: Вагриус, 2004.- 445 с. (Мой 20 век).  
Козинцев Г.М. “Черное, лихое время”: Из рабочих тетрадей. /Публикация В.Г. Козинцевой. — М: «Артист. Режиссер. Театр», 1994. — 240 с.

Рядчикова Е.Н., Ахмадеева С.А. Семантические функции конструкций с синтаксической аппликацией в художественном тексте. /Филология – Philologica /Краснодар. — 1995. — № 7. — С. 44-46.

Рядчикова Е.Н. Синтактика и семантика конструкций с синтаксической аппликацией. — Краснодар: КубГУ, 1996. — 260 с.

© Ахмадеева С. А., 2010

*Барляева Е. А.*

Санкт-Петербург, Россия, [lena6417@yandex.ru](mailto:lena6417@yandex.ru)

### **Когнитивная теория метафоры и символизм сознания**

В начале статьи нам бы хотелось отметить, что Дж. Лакофф и М.Джонсон, авторы известной книги «Metaphors We Live By», внесли весомый вклад в развитие когнитивной теории метафоры и заслужили тот ошеломляющий успех, которым пользуется эта книга сейчас. Однако утверждение, о том, что наше мышление насквозь метафорично, на наш взгляд, является некоторым преувеличением. Преувеличением в том смысле, что метафора не является первичным фактором, определяющим сознание человека. С нашей точки зрения, метафора является лишь языковой реализацией символа или следствием символичности нашего сознания. Для доказательства этого положения можно рассмотреть процессы символизации и метафоризации мышления. Многочисленные исследования утверждают, что символ в филогенезе и в онтогенезе первичнее знака. Л.С.Выготский, например, говорил о том, что комплексное мышление, представляет собой один из важнейших этапов развития ребенка. Комплексное мышление, по мнению Л.С.Выготского, характеризуется диффузностью, и именно этим объясняется нечувствительность такого типа мышления к противоречиям. Диффузность комплексного мышления проявляется в том, что один и тот же предмет может быть отнесен к разным группам предметов. Такой тип мышления, по мнению Л.С.Выготского, невозможен без слова, которое выступает средством обозначения комплексов конкретных предметов (или некоторых ситуаций). Слово при этом «выступает в качестве фамильного имени, объединяющего группы родственных по впечатлению предметов» [Выготский 2007: 164]. Комплексное

мышление, о котором говорит Л.С.Выготский, без сомнения, представляет собой символическое мышление.

Близкой точки зрения на развитие мышления придерживался и Ж.Пиаже. Несмотря на разницу в трактовке некоторых вопросов, касающихся развития языковых навыков, Ж.Пиаже, как и Л.С.Выготский, считает, что символическая функция является важнейшей для развития сознания и языка, причем язык представляет собой лишь частный случай символической функции. Исследования речи глухонемых, свидетельствующие о том, насколько глубоко могут развиваться различные виды символизации при отсутствии нормального развития артикуляционного языка, утвердило Ж.Пиаже в мысли о том, что символическая функция возникает до усвоения языка. Много внимания Ж.Пиаже уделяет и символизму взрослого мышления [Пиаже 1986].

Идеи Л.С.Выготского и Ж.Пиаже нашли свое подтверждение в современных исследованиях, которые утверждают, что комплексное или символическое мышление является доминирующим для детского сознания, и характерным для обыденного сознания взрослого человека.

Для того чтобы понять, как из символического сознания рождается метафора, можно рассмотреть процессы понимания и порождения метафоры, начиная с детского возраста. Если суммировать результаты исследований, посвященных процессам понимания метафоры у детей, можно сделать следующие выводы: во-первых, большинство метафор дети понимают буквально, причем буквализм до определенного возраста только возрастает; во-вторых, дети метафору не понимают совсем, более того, они ее отвергают; в-третьих, дети понимают отдельные метафоры правильно. Случаи буквализма объясняются тем, что сознание ребенка тесно связано с его практической деятельностью. Если какого-то признака у предмета ребенок в своей практической деятельности не обнаруживает, то этого признака не должно быть и в языке. Метафора, которая приписывает предмету какой-нибудь не свойственный ему признак, вносит логический диссонанс

в детское мировоззрение. Согласно экспериментальным данным дети 6-7 лет **не в состоянии понять и принять** простые метафоры-сравнения.

В то же время для целого ряда олицетворяющих метафор, связанных с явлениями природы, дети, причем более раннего возраста, дают вполне правильное объяснение. В качестве доказательства приведем экспериментальные данные из статьи А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьевой (возраст испытуемых – 3 - 4 года). Вот какое объяснение дают дети некоторым метафорам: **воет буря** – «дождь сильный»; «гроза гремит, дождь идет»; «ветер»; **море смеется и играет** – «в море можно купаться»; «море течет»; «море шумит»; «море синее»; **живая вода** – «воду пьют»; «ее можно пить»; **зима злится** – «снег, холодно; и ветер еще»; «зима дует»; **весна в окно стучится** – «тепло, ручейки бегут»; «весна, солнышко светит». [Шахнарович, Юрьева 1988: 108-118]. Эти примеры можно отнести к группе правильной интерпретации метафоры. Приблизительно такую же интерпретацию дали бы и взрослые люди. Таким образом, самыми простыми для понимания, в соответствии с результатами экспериментов, оказываются олицетворяющие метафоры. Как видно, правильное понимание таких метафор возможно в довольно раннем возрасте, и связано это с символическим восприятием окружающей действительности, восприятием, которое закладывается в детстве (возможно генетически на основе архетипов) в отношении некоторых предметов и явлений и не меняется в течение всей жизни). Ш.Балли называет олицетворение проявлением наследственных инстинктов и отмечает по этому поводу, что, человек, несмотря на воспитание, культуру и цивилизацию, остается неизменным на протяжении веков, продолжая приписывать некоторым предметам внешнего мира черты и стремления, свойственные человеческой личности» [Балли 1961: 221-222].

С нашей точки зрения доказательством символизма сознания может служить и процесс метафорического творчества. Как показывают исследования, создание метафор детьми носит антропоморфный характер, и является свидетельством символического восприятия действительности.

Это такие метафоры, которые могут встречаться и в речи взрослого человека, и их порождение носит неосознанный характер. В качестве доказательства приведем следующие высказывания: «Солнышко проснулось» (реакция ребенка 3.5 лет на появление солнца в пасмурный день); «Цветочки погасли. Как люди, состарились и погасли» (реакция на припорошенные первым снегом цветы; ребенку 3 года 11 месяцев) [Самойлова 2002: 10]. Такие метафоры можно было бы назвать первичными метафорами, так как, с нашей точки зрения, они являются порождением первичных символов или комплексов.

Активный процесс овладения метафорами начинается позднее к 12-14 годам, когда ребенок полностью овладевает понятиями, и у него начинает формироваться абстрактное мышление. Недаром Л.С.Рубинштейн сравнивает умение использовать метафору в речи с умением пользоваться алгебраическими формулами – и то, и другое свидетельствует об огромном сдвиге в мышлении, а также во взаимоотношениях мышления и речи [Рубинштейн 2005: 362]. Понимание отдельных метафор оказывается достаточно сложным и для старшего возраста (для подростков 13-15 лет). Школьное обучение, разъяснения учителя, а также специально разработанные методики овладения метафорой способствует лучшему усвоению и пониманию метафор. Но даже при таком специально организованном обучении в любом возрасте существует **определенный предел метафоричности**.

В заключении еще раз повторим, что наша точка зрения состоит в том, что сознание не метафорично, а символично. Метафора принадлежит сфере языка, а не мышления, а язык как живой организм «**навязывает**» метафору мышлению. В обычной связной речи мы не встретим и трех предложений подряд, в которых не было бы метафоры. Большинство таких метафор понимается и воспроизводится автоматически. А один из законов Клаперада, согласно Л.С.Выготскому, звучит так: чем более какое-нибудь отношение употребляется автоматически, тем труднее его осознать [Выготский 2007:198]. Этот закон можно отнести и к языковым единицам.

Доказательством этому может служить легкость использования метафор на родном языке, и трудность овладения идиомами, да и элементарной метафорической лексикой иностранного языка. Пожалуй, лишь тогда, когда мы сталкиваемся с переводом таких метафорических выражений на иностранный язык, мы начинаем задумываться, почему мы говорим именно так. Гете говорил: «Если то, что мы знаем, излагается другим методом или на чужом языке, то оно приобретает странную прелесть новизны и свежести» [Гете 1964: 334]. Можно сказать, что именно при переводе устойчивых метафор на иностранный язык, они приобретают эту «прелесть новизны и свежести», происходит их своеобразное «открытие», и человек начинает воспринимать их по-новому.

#### **Библиографический список**

- Балли Ш. Французская стилистика. М.: Издательство иностранной литературы, 1961. – 394 с.
- Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 2007. – 352 с.
- Гете. Избранные философские произведения. М.: Изд-во «Наука», 1964. – 520с.
- Пиаже Ж. Теория Пиаже. – История зарубежной психологии. М: Изд-во Московского ун-та, 1986. – С. 232-293.
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2005. – 713 с.
- Самойлова М.В. Развитие понимания и порождение метафоры у школьников. М.:
- Шахнарович А.М., Юрьева Н.М. К проблеме понимания метафоры. – Метафора в языке и тексте. М.: Наука, 1988. – С. 108-118.

© Барляева Е. А., 2010

***Булгакова И. В.***

Воронеж, Россия, [irina-v-bulgakova@yandex.ru](mailto:irina-v-bulgakova@yandex.ru)

#### **Фразеологические единицы как средство выражения авторской оценочности (на материале романа Б. Келлермана «Голубая лента»)**

Возникновение устойчивых словесных комплексов непосредственно связано с функционированием их в речи, так как фразеологизм всегда экспрессивно окрашен, несет в себе социальные и национальные черты и ориентирован на сферу коммуникации. В художественном тексте фразеологические единицы придают особую образность литературной речи,

являются частью особой палитры стилистических средств, к которой прибегает художник, чтобы полнее отобразить наблюдаемые им явления.

Актуальность нашего исследования обусловлена недостаточной исследованностью вопроса о специфике функционирования фразеологических единиц в языке отдельных писателей, в ткани художественного произведения, которое представляет собой «результат образного восприятия и изображения действительности писателем, тесно связанный с его мировоззрением» [Домашнев 1989: 6]. Анализ авторской речи художественного произведения позволяет выявить коммуникативный, оценочный характер фразеологических единиц.

В художественном тексте фразеологический образ «образует семантику широкого плана, обладающую способностью ситуативной конкретизации в тексте» [Чернышева 1975: 654]. Стремление автора к яркому, красочному изображению действительности обуславливает использование в художественных текстах идиоматических выражений, находящихся в рамках парадигмы «человек», проникающих в отдельных случаях из разговорной речи.

Особая функция фразеологических единиц связана не столько с наименованием предмета, сколько с приписыванием признака тому или иному субъекту действия. В художественном тексте фразеологические единицы практически не имеют нулевой модальности, а используются автором для иллюстрации позитивной или негативной модальности, то есть обязательно несут в себе авторскую оценку.

Для того, чтобы убедиться в этом, следует обратиться к теории коммуникации и достаточно внимательно изучить текст, создающий коммуникативный план автора и читателя. Коммуникативное задание автора в этом случае состоит в презентации коммуникации действующих лиц, причем так, чтобы введение диалога в текст было достаточно аргументировано. Автор должен представить коммуникантов, создать фон коммуникации, читатель должен быть знаком с характером речи коммуникантов, их намерениями и т.д. Как правило, автор начинает презентацию речевой си-

туации с введения читателя в ситуацию, которая по ходу диалога может расширяться, уточняться, прерываться, изменяться, она создает фон развития событий и связана с содержанием произведения.

Показательно в этом отношении начало диалога между Евой Кёнингсгартен и Мартой в начале романа Б. Келлермана «Голубая лента».

Автор вводит читателя в ситуацию, сообщая предысторию и причину подавленного состояния Евы, создает фон, на котором читатель, опираясь на авторскую характеристику персонажей, воспринимает содержание произведения. Такими языковыми знаками, несущими авторскую оценку, являются фразеологические единицы: *es gehen j-m viele Dinge (zur Zeit) durch den Kopf; der Erfolg war; ein Glück war*.

Фразеологические обороты, употребленные автором в презентации речевой ситуации, настраивают читателя на соответствующую оценку героев. Например, диалог старшего офицера Халлера с конструктором «Космоса» господином Шеллонгом автор предвдвуряет вступлением, в котором уже содержится характеристика персонажей.

Внутреннее состояние героев передается как на лексическом, фразеологическом, так и на синтаксическом уровне, на уровне реплик и внутренней речи персонажа. Постепенно происходит переход от внутреннего диалога Халлера с самим собой к внешнему диалогу с Шеллонгом. Авторская речь включает в данном случае внутреннюю речь героя. Внутри этих разновидностей речи в тексте романа используются элементы разновидности. Например, мы находим предложения, которые можно принять за реплику эмоциональной реакции: «*Haller hatte für all diese Hunde nichts übrig, er haßte sie, um es ganz offen zu sagen*» [Kellermann: 149].

В данном случае мы видим, как на языковом уровне передается эмоциональное состояние говорящего. Автор демонстрирует нам доказательство того, что эмоция неразрывно связана с оценкой: от простого неодобрения (*nichts übrig haben für etwas*), до ненависти (*haßten*). В репликах

эмоциональной реакции оценочная функция эмоций проявляется как экспрессивное одобрение или неодобрение, которое в данном случае относится к фактам реальной действительности. При этом инфинитив в реплике эмоциональной реакции используется в сопровождении атрибутивного прилагательного (*offen zu sagen*). Состояние эмоциональной напряженности побуждает Халлера к диалогу. Напряженность требует своей разрядки, и он изливает свою злобу Шеллону, найдя в нем благодарного слушателя.

В результате модификации основное значение фразеологизма *j-m ins Ohr raunen* усилено за счет включения в его состав дополнительных компонентов (*seinen grimmigen Unmut*). Основной образ фразеологизма сохраняется, но нарушение предсказуемости в линейной цепи (структуре фразеологизма) создает дополнительный эмоциональный эффект.

Передавая диалог между Халлером и Шеллонгом, автор прибегает к модификации фразеологизма *durch die zusammengepreßten Zähne sagen*, происходит замена одного из компонентов фразеологизма. Глагол *knurren*, по замыслу автора, должен нести в себе большую экспрессию, точнее характеризовать характер персонажа, чем нейтральный глагол *sagen*. В результате модификации основное значение фразеологизма усиливается.

Используемые автором разностилевые фразеологические выражения подчеркивают контрастность образов Халлера и Шеллонга. Например, для характеристики Халлера автор применяет преимущественно фразеологизмы, имеющие ярко выраженный разговорный оттенок: *j-m ins Ohr raunen* (надуть в уши, нашептать); *durch die zusammengepreßten Zähne knurren* (прорычать сквозь зубы); *j-n unter den Kämpfen einem andern entrisen* (кого-то отбить у кого-то).

С помощью варьированного повтора характерологической детали (*der kleine Herr, der unscheinbare Herr*) создается образ маленького, невзрачного, застенчивого человека, на фоне которого Халлер показан как человек грубый и ворчливый, что подчеркивается и на уровне фразеоло-

гии: «*Sie sind ein Narr!, sagte Haller grob und lachte verächtlich*» [Kellermann : 151].

Таким образом, фразеологические единицы в романе Б. Келлермана «Голубая лента» имеют большой заряд экспрессивности, несут стилистическую окраску, выполняют функцию авторской оценки и характеризуют не только речь коммуникантов, но и их внутреннее состояние.

### **Библиографический список**

Чернышева И.И. Немецкая фразеология и принципы ее научной систематизации / Л.Э. Бинович, Н.Н. Гришин // Немецко-русский фразеологический словарь. – М.: Русский язык, - 1975. – С. 651-656. Домашнев А.И. и др. Интерпретация художественного текста: учебное пособие / А.И. Домашнев, И.П. Шишкина, Е.А. Гончарова. – М.: Просвещение, 1989. – 208 с. Kellermann B. Das blaue Band / B. Kellermann. – Berlin: Verlag Volk und Welt, 1963. – 428 s.

© Булгакова И. В., 2010

***Вазанова К. Р.***

Омск, Россия, vaganova1988@mail.ru

**«История словесного портрета: Текст. Жанр.**

**Коммуникативный акт**

**(на материале деловых документов XVIII века)»**

XVIII век характеризуется в историко-лингвистической литературе как период активного формирования основ национального литературного языка и функциональных стилей. В этот период становятся актуальными вопросы соотношения нормы литературного языка и узуса деловой письменности, варьирования норм литературного языка в центре и регионах, эволюции узусных норм делового языка на протяжении XVIII столетия в результате взаимопроникновения приказного и канцелярского языка на периферии российского государства.

Делопроизводство XVIII века являлось важной стороной общественной жизни. Деловые бумаги, составлявшиеся в центральных и периферийных приказных учреждениях, касались всех сторон жизни русского общества, предназначались для всех социальных слоев. Об этом свиде-

тельствуют как наличие многочисленных документов конца XVII–XVIII вв., так и их разносторонний характер.

Не вторгаясь в область юриспруденции и дипломатики, в данном исследовании мы выдвигаем филологическую **проблему** интерпретации исторического рукописного делового текста. **Цель** данного описания – представление словесного портрета в составе жанровой системы русского документа, сложившегося в локальной канцелярской школе, ограниченно-го хронологически, как фрагмента общероссийской государственной системы, выявление общих закономерностей и специфических черт в каждом деловом жанре. Достижение **цели** представляется возможным на основе описания конкретного материала, вычленения в нём повторяющихся и индивидуальных элементов содержания и формы делового документа, а также на основе анализа соотношения особенностей частной ситуации и мер, предполагаемых адресантом для её разрешения.

Словесный портрет и история его формирования – актуальная проблема, с одной стороны, исторического документоведения (в лингвистическом и прагматическом отношении), с другой – лингвистической антропологии в её истории. Изучение словесного портрета в юридических документах с различной коммуникативной интенцией позволяет проследить историю письменности, выявить общее и различное на всех уровнях языковой системы.

**Материалом** для данного исследования послужили рукописные документы из фондов Государственного Архива Омской области (ГАОО): Ф. 1, Ф. 2 «Военно-походной канцелярии главного командира Сибирского корпуса (1710-1800 гг.)».

Делопроизводство XVIII века обусловило специализацию словесного портрета: он начинает выполнять функции современных ориентиров (по нему могли разыскиваться пропавшие или беглые люди). Первоначально процесс специализации фиксируется в жанрах распорядительной документации. Письменные предписания по вопросам розыска беглых людей могли оформляться в виде **указов**, основанием для создания кото-

рых служил определённый инициативный документ. Чаще всего в качестве такого документа выступал либо указ, поступавший от органов высшей власти («*Указъ ея императорского величества Тюменской воеводской канцелярии*», «*Указы его Императорского величества самодержца Всероссийскаго из Тобольскаго губернскаго правления*»), либо просьбы частных лиц, рапорты нижестоящих учреждений («*Указъ ис канцелярии заводовъ правления Нерчинскому горному началству*»). Решение по соответствующему вопросу шло после слов «*велено о сыску*», «*определено о сыску*», «*по указу о сыску*» и носило только распорядительный характер.

Указание на приметы внешности в деловой бумаге могло проявлять себя в названии документа. Так, в «*Указе из канцелярии главного правления заводов о сыске беглых людей с росписью беглецов и их примет*» от 8 июля 1741 г. даётся подробная *роспись* (или подробный *регистр*) словесных портретов беглых. Регистры могли либо прилагаться к указам непосредственно, либо рассылаться отдельно от них. Бежали представители самых различных слоёв населения: крепостные крестьяне, солдаты, духовные лица. Приведём примеры словесных портретов: «*Симонъ Усольцовъ ростом «2» аришинъ с вершикомъ волосомъ светлорусъ глаза карие лицемъ прищадровить собою подсадить от роду ему «28» летъ*», «*Работникъ Дорофей Паршуконъ ростом 2 аришинъ 4 : вершковъ глаза розокие носъ кверху прикрючился лицемъ рябовать говорить дребезговато отроду ему 26 : летъ*» [ГАОО, Ф. 1, Оп. 1, 193, Л, 15, 33].

На лексико-семантическом уровне элементы внешности имеют следующие особенности: в качестве обязательного компонента выступает описание таких анатомо-морфологических черт, как рост человека (*ростом 2 аришинъ с вершикомъ, ростом 2 аришинъ 4 вершков*) и его возраст (*от роду ему 28 лет, от роду ему 26 летъ*), цвет и форма глаз (*глаза карие, глаза розокие*), цвет лица (*лицемъ бель*), форма носа (*носъ кверху прикрючился*). В качестве доминантной характеристики даётся указание особых примет человека: *говорить дребезговато, на голове два рубца под правою рукою бородавка, на жепе на право ледвее чиревое пятно на левои ноге на*

*лопасте от посеку рubeць, лоб брить*. Синтаксическая конструкция типичная для деловых документов XVII-первой половины XVIII вв.: «существительное в форме Тв. п. + краткое прилагательное»: *волосомъ светло-русъ, лицемъ прищадровить, лицемъ рябовать*. Но также употребляется и конструкция «существительное в форме Им. п. + полное прилагательное»: *глаза розokie, глаза карие* (логический предикат находится в препозиции по отношению к характеризующему признаку). Это объясняется постепенной формализацией элементов словесного портрета на синтаксическом уровне.

Словесные портреты в указах достаточно информативные и отражают особое восприятие проблемы идентификации беглых людей: XVIII в. характеризовался довольно частой ссылкой крестьян. Побег как социальная форма протеста приобретали особую массовость в связи с освоением новых земель и строительством новых промышленных объектов. Таким образом, в этих деловых текстах преобладает семантическое поле внешности.

Из документов отчётно-исполнительного характера с указанием примет ссыльных или беглых людей наиболее активно использовались **рапорты (репорты)**. Данный тип памятников деловой письменности может быть определён как документ отчётного характера, составляемый нижестоящими учреждениями для вышестоящих. Он является важной составляющей присутственных мест. Структура документа, выделенные в нём реквизиты адресата и адресанта, графически выделенное самоназвание документа, клишированные выражения в его текстовой части свидетельствуют о том, что в последней трети XVIII в. в документообороте омских учреждений жанр рапорта уже сложился. В этом деловом документе могли указываться приметы ссыльного: например, в рапорте *«Омской главной комендантской канцелярии генерал – поручику И.И.Шпрингеру о побеге школьного учителя колодника Лукьянова»*, который был написан полковником и комендантом Декоментом 1 июня 1767 г., обнаруживаем портрет ссыльного колодника Игнатия Лукьянова: *«ростомъ был невысокого глаза*

*серые волосы черные с проседью*». На лексико-семантическом уровне можем выделить следующие элементы внешности: описание лица, цвета волос и глаз, описание особенностей ходьбы. В рапорте от 2 мая 1775 г. «Омской главной комендантской канцелярии генерал – поручику И.И.Шпрингеру о побеге ссыльного колодника Терентия Васнерева» находим описание внешности бежавшего ссыльного: «*a приметами росту средняго волосомь черень лицемь смугловать глаза карие кнутомь битъ ноздри рваны, на лбу трещена*» [ГАОО, Ф. 1, Оп. 1, Д. 193, Л. 226, 1775]. При этом в этой деловой бумаге используется номинация *примета* (это связано с процессом гиперонимизации признаков: начинает употребляться видовое понятие). В данный словесный портрет попадают элементы внешности, наиболее чётко подчёркивающие его индивидуальность и выделяющие его среди других людей: рост, цвет кожи, глаз и волос и особые приметы. На синтаксическом уровне продолжают употребляться конструкция «существительное в форме Тв. п. + краткое прилагательное»: *волосомь черень, лицемь смугловать*.

Составители рапорта принимали на себя функцию объективного наблюдателя и передатчика информации, оформление которой в структуре документа должно быть максимально свободным от личных оценок: в связи с данными интенциями словесный портрет в **рапортах** достаточно лаконичен и точен.

К уведомительным документам XVIII века с возможным указанием примет внешности относятся **объявления**, основными коммуникативными интенциями (в частности, рассматриваемых в исследовании объявлениях об исчезновении людей) которого являются сообщение о бегстве крестьян и просьба разрешить найти их и вернуть. Поскольку составитель объявления располагал информацией о пропавшем человеке, в этом документе обязательным становится описание внешности. В «*Объявлении Тобольского купца Андрея Пиленка в Петропавловскую коменданскую канцелярию*» находим словесный портрет бежавших крестьян-воров: «*первой Марка лицемь чистъ и присмугловать глаза карие, волосы и брови черные*

*на голове от посеку два рубца на правой ноге петно осмнадцати лет меровъ двух аришинъ», «второй Иванъ лицемъ смугль волосомъ чернъ глаза карие левой глазъ от болезни заплыль а по поговорке невелеречивъ заикаца у правой руки палцы косы».* В качестве доминантного признака внешности адресант выбирает именно особые приметы сбежавших людей, поскольку именно они могли чётко и полно индивидуализировать человека: *«на голове от посеку два рубца на правой ноге петно осмнадцати лет меровъ двух аришинъ»* и *«левой глазъ от болезни заплыль, а по поговорке невелеречивъ заикаца у правой руки палцы косы».* В объявлении даётся описание формы лица и цвет кожи (*присмугловать, лицемъ чистъ, лицемъ смугль*), цвета волос, бровей и глаз (*волосомъ чернъ глаза карие левой, волосы и брови черные на голове*) [ГАОО, Ф. 1, Оп. 1, Д. 193, Л. 260].

Нормированный характер фиксации делового акта в XVIII веке и необходимость постоянного приведения текста в соответствие с правовой практикой способствовали выработке механизма языкового выражения познавательного процесса – обобщения. Долгое время именно деловые тексты XVIII века оставались единственной сферой, где этот процесс развивался целенаправленно.

В данном исследовании важное место занимает региональный аспект изучения языка памятников омской деловой письменности XVIII века. В создаваемых на местах документах отражается как общий процесс стабилизации норм национального русского языка, так и действие узальных норм делового языка, определённых социолингвистической и социокультурной функцией этих документов в данном регионе. В каждом регионе складывалась в данный период времени особая языковая ситуация, заключающаяся в том, что узус деловой речи в том или ином регионе был уникален.

Ценность лингвистического материала омских региональных памятников состоит в том, что он обнаруживает такие особенности функционирования русского языка в исследуемый период, которые заставляют

иначе взглянуть на процесс становления русского литературного языка, на формирование делового языка как функционального стиля:

- в сфере делового общения в XVIII в. наиболее резко выявляется зависимость словесного портрета от функциональной направленности делового документа. Язык становится всё более формализованным в синтаксическом отношении: вырабатываются и закрепляются специфические конструкции;

- сопоставление текстов разной функциональной направленности показало, что сохраняется форма записи: указывается рост, возраст, телосложение, цвет кожи, глаз, волос. Отдельные компоненты словесного описания являются обязательными (рост, возраст, форма лица, цвет глаз), другие (форма носа, бороды, особые приметы) - факультативными, третьи обусловлены гендерными причинами.

#### **Библиографический список**

- Волков С.С. Принципы отбора деловых памятников Московского государства XVI - XVII вв. для лингвистического исследования // Актуальные проблемы лексикологии и лексикографии. - Пермь, 1972. - С. 103-107.
- Качалкин А.Н. Таможенные документы XVII в. как источник исторической лексикологии // Славянская филология: Сб. ст. Вып. 9. - М., 1973. С 18-24.
- Майоров А.П. Явочные челобитные как памятник русского языка XVI - XVII вв.: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. - М., 1987.
- Тарабасова Н.И. О некоторых особенностях языка деловой письменности // Источниковедение и история русского языка. - М., 1964. С. 157-172.
- Юнаковская А.А. Формирование лингвокультурологического поля сибирских городов одного региона. Тара и Омск (на основе лингвистических данных): монография / А.А. Юнаковская. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2008.

© Ваганова К. Р., 2010

*Ваганова Т. П.*

Екатеринбург, Россия, [vaganova.85@mail.ru](mailto:vaganova.85@mail.ru)

#### **Монетарная концептуальная метафора в английском языке**

В лингвистических исследованиях когнитивного направления метафоре отводится значительное место, поскольку она представляет базовый когнитивный процесс категоризации и концептуализации.

Дж. Лакофф и М. Джонсон пишут, что местоположение метафоры не в языке, а в той траектории, которая возникает в нашем сознании, когда мы концептуализируем одну мыслительную сферу в терминах другой. [Лакофф 2004: 202].

Американские исследователи рассматривают *концептуальные метафоры* как метафоры, формирующие особые информационные структуры, организуют информацию об области знания и определяют ее репрезентацию в памяти. Согласно теории концептуальной метафоры в основе метафоры лежит процесс взаимодействия между структурами знаний (фреймами и сценариями) двух концептуальных доменов – *сферы-источника* и *сферы-мишени*. Элементы сферы-источника структурируют менее понятную сферу-мишень, что составляет сущность когнитивного потенциала метафоры.

Метафора является механизмом, в результате которого образуется концепт, включающий в себя признаки, функционально значимые для лингвокультурного сообщества. На восприятие мира человеком значительное влияние оказывает встроенный в сознание концептуальный каркас, включающий как невербальные, так вербализованные базовые метафорические модели [Леонтьев 1965: 281]. По словам Э. Сепира и Б. Уорфа, *метафорические модели* – это своего рода типовые схемы, отражающие специфику ментальности на определенном этапе развития общества [Сепир 1993:123].

На материале английского языка было выявлено девять групп метафор со сферой-мишенью «деньги, материальные средства». Большую группу метафор, выявленных методом сплошной выборки образовали метафорические модели со следующими сферами-источниками – *артефактная метафора*, неразрывно связанная с деятельностью человека, с создаваемыми им вещами, которые определяют статус человека и его материальный достаток – *To have one's cake baked*; *антропоморфная*, показывающая, какую роль выполняет человек в обществе, и как он зарабатывает деньги. – *To make money*; *сенсорная*, представленные в ней метафорические модели возникли на основе чувственного опыта человека, т.е. в результате

восприятия окружающего мира органами чувств – зрения, осязания и обоняния. – *Hard money* (англ.яз.); *зооморфная метафора*, – раскрывающая отношение человека к деньгам через образы животных. – *Money makes the mare to go*; *физиологическая метафора* – описывает, какие действия должен сделать человек, чтобы получить или заработать деньги. – *To be on one's bones*; анализ метафорических моделей *фитоморфной метафоры* английского языка, показал, что представленные метафорические модели включают в себя элементы библейских образов – *Mint of money – Not to have a bean*. Дом для человека является одним из основных мест его обитания и его созидательной деятельности. Например, для англичанина денежное разорение ассоциируется с домом, у которого закрыты ставни – *To put up the shutters*; *метафора неживой природы*, связана с тратой денег, т.е. они могут уплыть – *To be in low water* (англ.яз.). *Путь, дорога* в сознании носителей английской культуры ассоциируется с денежным достатком – *To be in good way*.

При анализе комбинаторики моделей было установлено, что все метафорические модели английского языка обладают характерными синтаксическими моделями сочетаемости – V+N+prep./pron.+N, Adj+N, N+N и V+N.

Таким образом, можно сказать, что каждый естественный язык, отражает определенный способ концептуализации и восприятия окружающего мира, а выраженные в нем значения, образуют некую единую систему взглядов, являющейся обязательной для всех носителей языка.

### **Библиографический список**

- Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем [Текст] / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М. : Флинта, 2004. – 252 с.
- Леонтьев А. Н. Проблема возникновения психики [Текст] / А. Н. Леонтьев // Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : [Б. и.], 1965. – С. 5 – 27.
- Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии [Текст] / Э. Сепир. – М. : Прогресс, 1993. – 123 с.

© Ваганова Т. П., 2010

*Васильева В. А.*

Екатеринбург, Россия, [vasiljeva\\_valya@mail.ru](mailto:vasiljeva_valya@mail.ru)

### **Политическая метафора как способ воздействия на массовое сознание и особенности формирования фигуры лидера на материале выступлений Барака Обамы (английский язык)**

Метафора – предмет, о котором уже многое сказано. С античных времен и до наших дней метафора – причина разногласий и споров многих лингвистов. В контексте филологии и лингвистики (включая прагмалингвистику, психолингвистику и когнитивную лингвистику) теорию метафоры развивали такие ученые, как Роман Якобсон, Кеннет Бурк, Джордж Лакофф, Реймонд Гиббс, Умберто Эко; в России – Александр Афанасьевич Потебня, Виктор Петрович Григорьев, Нина Давидовна Арутюнова и многие другие.

Вслед за учеными Джорджем Лакоффом и Марком Тёрнером и их коллегами, мы считаем, что метафора не должна восприниматься лишь в качестве языкового и поэтического средства. Метафора – форма мыслительной деятельности, глубокая, организованная и фундаментальная. Метафора, по словам Кеннета Бурка, - «... is a device for seeing something in terms of something else. A metaphor tells us about one character considered from the point of view of another character...» [Paul Henle 1965: 192] (...средство, необходимое, чтобы увидеть одно в терминах другого. Метафора дает нам представление об одном предмете с точки зрения другого предмета...). Метафора описывает новую реальность, создает новое понимание мира и является когнитивным феноменом, влияющим на мышление человека, т.к. процесс метафоризации строится в основном на процедурах обработки и структурирования знаний. По мысли Дж. Лакоффа и М. Джонсона, «метафоры по сути своей являются феноменами, обеспечивающими понимание» [Лакофф Дж., Джонсон М. 2004: 208].

За теорией концептуальной метафоры Лакоффа и Джонсона последовал всплеск интереса к новому пониманию самой природы метафоры. Предложенный авторами подход к анализу метафорических выражений

стал активно применяться в сфере политики, способствуя расширению соответствующих исследований. Возрос интерес и к анализу дискурса политических деятелей. Этому причиной послужили особенности жизни в современном мире: развитие информационных технологий, увеличение роли средств массовой информации. В таких условиях метафора становится мощным орудием воздействия, и публичное слово приобретает особую значимость. Потому столь важным и необходимым является анализ произносимых политиками метафор, так как это «...дает возможность выявить их скрытые установки и цели» [Скребцова Т.Г. 2002: 2].

Из материала выступления-обращения нынешнего президента США Барака Обамы, мы выделили политические метафоры и проанализировали их воздействие на массовое сознание. Данное выступление – это обращение к народу США сенатора Барака Обамы 30 ноября 2007 года на заседании Национального комитета Демократической партии США. Сенатор Барак Обама – кандидат в президенты – указывает на необходимость изменений как во внутренней, так и во внешней политике государства, важность принятия экстренных мер по проведению реформ здравоохранения и образования. Причем, эта речь, в большинстве своем, - пример уровня «большой политики» [Потапчук Е.Ю. 2009: 2], где говорится не о реальном государственном управлении, а лишь о формировании и утверждении политических приоритетов и ценностей. Анализ использования политических метафор позволит определить видения и установки кандидата на должность президента.

В речи Б. Обамы, произнесенной на осеннем заседании Национального комитета Демократической партии США в 2007 году, всего было проанализировано 1814 единиц, из них выделили 21 реализацию нескольких видов метафор, которые соответствуют различным тематическим типам метафор в соответствие с классификацией Чудинова А.П [Чудинов А.П 2001]. Представлены следующие группы метафор: метафора дома, метафора механизма, социальная и милитарная метафоры. Рассмотрим, как

представлена каждая группа метафор, приведем конкретные примеры их реализации.

1) **Метафора дома: «country is a home»** (страна – это дом).

*...here's the good news - the name George W. Bush will not be on the ballot. ... We've been trying to hide that for a long time. Everybody has a black sheep in the family... [...есть и хорошие новости: в списке кандидатов не будет стоять имя Джорджа Буша. Мы долгое время пытались закрывать глаза на правду. Но факт остается фактом: в семье не без урода].*

2) **Метафора механизма: «country – a construction set»** (страна - конструктор)

*...to tackle problems that George Bush made far worse ... [...исправлять (букв. ремонтировать) положение дел, которое Джордж Буш только усугубил].* Глагол «to tackle» не несет прямого значения процесса механизации, но существительное «tackle» обозначает «инструмент, техническое средство», таким образом, мы видим, что страна и положение дел в стране представляется неким конструктором, механизмом, с которым Джордж Буш «играл» и который, из-за своего неумелого обращения, привел в негодность.

3) **Социальная метафора «politics – mission / predestination»**

[while a politician is a super agent or a Godlike creature] (политика – миссия особого рода / высшее предназначение [а политик – супер-агент / Богу подобный])

*...when House and Senate candidates in states like Missouri, and Nebraska, and Tennessee, and Virginia, and Indiana needed someone to come campaign for them, I was the one they called. [и когда кандидатам от Палаты представителей и от Сената штатов Миссури, Небраска, Теннесси, Вирджиния и Индиана нужен был кто-то, кто поддержал бы их – именно меня они попросили об этом].*

*...I have done more than any other candidate in this race to take on lobbyists (the only one - уникальность) - and won. They have not funded my campaign, they will not get a job in my White House (наложение ограничений, способ-*

*ность принимать решения за других)[...никто в этой гонке не сделал столько же, сколько сделал я, чтобы суметь бросить вызов лоббистам. Не они спонсировали мою предвыборную кампанию, им не будет места в моем Белом Доме.]* Здесь мы видим утверждение Б. Обамой своего высшего предназначения: помогать нуждающимся, вершить правду, налагать ограничения и принимать решения за других. Основной фокус его повествования – на уникальности и единственности его (Обамы) как лидера.

4) **Милитарная метафора: «politics – race/ fight/ war»** (политика – гонка/битва/война).

*That's why I'm in this race. I am in this race... [Вот почему я участвую в этой гонке...]*

*They are counting on the same bitter partisanship and the same electoral map we've had for far too long. [они все еще рассчитывают на ту же поддержку, и тот же расклад на выборах, что был долгое время до этого, слишком долгое время...]*

*I don't want to pit Red America against Blue America... [я не хочу сравнивать Республиканцев с Демократами...]* Политика воспринимается сквозь призму военных/ соревновательных действий со всеми сопутствующими им этапами и атрибутами: напряженность борьбы, вражеские ухищрения, заговоры и т.д. Метафора этого рода более агрессивная, нежели «метафора высшего предназначения», описанная выше. Здесь политический лидер не просто мнит себя способным вести за собой всю страну, но также считает себя вправе предпринимать активные действия по защите и обороне страны, если таковые потребуются.

Итак, в анализируемом нами выступлении Б. Обамы наиболее частотной является метафора «politics – mission / predestination» (политика – миссия особого рода / высшее предназначение), что говорит об особом настрое политика, его стремлении взять на себя ответственность за целую страну, помогать нуждающимся. Данная метафора формирует образ политика, который сумеет решить все проблемы в стране, и, словно некий мессия, принесет благо. Опять же все эти метафоры не предполагают конкрет-

но выполняемых действий, ведь образ супер-агента или Богу подобного человека ассоциируется с исполнением задуманного практически «магическим способом». Следующая по частотности метафора «politics – gas/e/ fight/ war» (политика – гонка/битва/война) уже говорит о серьезности намерений будущего лидера, его способности принимать подчас трудные решения. И все же, эта метафора не является главенствующей, так как на данном уровне «большой политики» происходит лишь формирование приоритетов и плана будущих действий. Политику необходимо «заинтересовать публику» своим образом, в данном случае, выбран образ мессии, что выглядит выигрышнее образа воина (особенно, если принимать во внимание операцию США в Ираке и общую внешнюю политику страны, против которой выступает большая часть населения). Образу мессии сопутствует другой образ, созданный метафорами «country is a home» (страна – это дом) и «country – a construction set» (страна - конструктор), - это образ дома, как воплощение американской мечты и «self-made man» — человека, добившегося успеха своим трудом.

Данное исследование является лишь частью работы по интерпретации образа политика и средств влияния на массовое сознание, так как помимо политической метафоры, представленной в речи лидера, существуют другие способы речевого воздействия (стереотипизация, аллюзии, обращение к авторитетам, риторические вопросы, градация семантических смыслов и т.д.), которые дают возможность наиболее полно и детально проанализировать образ политического лидера и его восприятие народом. Интересно также рассмотреть выступления одного лидера в разные периоды своего руководства: до вступления в должность и после вступления. Это позволит нам понять, каким образом изменились его приоритеты с течением времени, что поменялось в манере его правления, и как «большая политика» переходит в «малую», где важны конкретные действия и принимаемые решения. Кроме того, представляет особый интерес компаративистский подход к данной проблеме: интерпретация и сравнение дискурсивных практик лидеров различных стран.

### **Библиографический список**

- Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. – М., 2004. – 256 с.
- Потапчук Е.Ю. Роль метафоры в формировании политического имиджа // Материалы интернет-конференции «Современная Россия и мир: альтернативы развития (роль российских регионов в формировании имиджа страны)», секция 2, 2009 [*Электронный ресурс*], режим доступа: [http://community.livejournal.com/image\\_of\\_russia/18108.html](http://community.livejournal.com/image_of_russia/18108.html)
- Скрёбцова Т.Г. Метафоры современного российского внешнеполитического дискурса // *Respectus philologicus*, 2002. №1, [*Электронный ресурс*], режим доступа: <http://filologija.vukhf.lt/102/skrebcova.htm>
- Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000). Екатеринбург, 2001. – 238 с.
- Paul Henle Language, thought, culture / Roger W. Brown, Irving M. Copi, Don E. Dulaney. – Toronto, 1965.
- Источники: Remarks of Senator Barack Obama// Democratic National Committee Fall Meeting. Friday, November 30t, 2007. Washington, DC – [*Электронный ресурс*], режим доступа: [http://www.democraticunderground.com/discuss/duboard.php?az=view\\_all&address=132x3778744#3779059](http://www.democraticunderground.com/discuss/duboard.php?az=view_all&address=132x3778744#3779059); Text of President Obama's address on health care to the Joint Session of Congress //September 9, 2009. Washington, D.C. - – [*Электронный ресурс*], режим доступа: [http://www.whitehouse.gov/the\\_press\\_office/remarks-by-the-president-to-a-joint-session-of-congress-on-health-care/](http://www.whitehouse.gov/the_press_office/remarks-by-the-president-to-a-joint-session-of-congress-on-health-care/)

© Васильева В. А., 2010

*Вахтомина М. А.*

Тюмень, Россия, [rosaceaem@mail.ru](mailto:rosaceaem@mail.ru)

### **«Лингвистические средства выражения афоризмов и парадоксов в пьесах Б. Шоу «Пигмалион» и «Человек и Сверхчеловек»**

Темой нашей статьи является рассмотрение таких лингвистических средств, как афоризм и парадокс, которые раскрывают концептосферу «иррациональное» в пьесах Б.Шоу «Пигмалион», «Человек и сверхчеловек» в плане перевода. Афоризмы и парадоксы хорошо изучены в стилистическом плане, но мало осмыслены с точки зрения культурологии и философии, как особые лингвистические средства. Мало изучена афористика в пределах иррационализма, которая принадлежит концу XIX – началу XX в.в. – времени особого всплеска иррационалистических тенденций в западно – европейской культуре.

Интерес к творчеству выдающегося английского драматурга, критика и прозаика не ослабевает на протяжении второго тысячелетия, так как проблема цели существования человека в Мире, которую освещал Бернанд Шоу, актуальна для нашего времени. Его произведения сочетают комедию с политическими, социальными и философско – полемическими аспектами, дают импульс социальному сознанию читателя и зрителя, его эмоциям и представляют широкое поле для исследований в различных областях науки и искусства.

Вместе с Ибсенем, Гауптманом и Чеховым в начале XX века Шоу принял участие в создании драматургии нового типа – социальной драмы. Новаторство Шоу проявилось в такой сфере искусства, как драма идей, интеллектуальная драма. В своих пьесах Шоу старался вскрывать противоречия действительности, с которыми сталкивается обычный человек и которые порождают идейные конфликты, которые будоражат сознание читателя и зрителя, заставляют его мыслить. При этом в его пьесах используются такие яркие лингвистические средства, как афоризм и парадокс, которые наиболее емко раскрывают смысл идей, которых придерживается автор.

Афористика, в таком случае, представляется наукой о жизни, афоризмы могут указать человеку путь, мобилизовать волю на борьбу с препятствиями. Афоризмы также могут выполнять и воспитательную функцию: формировать моральные убеждения людей. Поучение афоризмами происходит механически, в силу их структурной особенности – лаконичности – они побуждают читателя к размышлению, служат катализаторами мысли, ускорителями возникновения идей и ассоциаций, становятся шедеврами стилистики и эффективным средством в борьбе с однообразием человеческой речи. Афоризм роднит с наукой свойство синтеза мысли, установление связи между явлениями. За рубежом в настоящее время ведется дискуссия о принадлежности афоризма науке – философии, а не литературе. [Федоренко, Сокольская 1990:4]

В словаре Ожегова дано следующее определение парадокса – «странное мнение, высказывание, расходящееся с общепринятыми мне-

ниями; научными положениями, в также мнение, противоречащее (иногда только на первый взгляд) здравому смыслу (логике)». [Ожегов 1986:423] В Толковом Словаре Даля дано следующее определение парадокса: «Парадокс – мнение странное, на первый взгляд дико, озадачивающее, противное общему».

Парадоксальность - форма парадокса, придаваемая для привлечения внимания, часто встречается в афористике. Примером такого явления может быть изречение Р. Тагора: «Тот, кто применяете силу, доказывает свою слабость». Здесь говорится о том, что применяющий силу – слаб в умении убеждать словом, значит, перед нами афоризм в парадоксальной форме.

Парадокс отличается от афоризма радикальным образом. На первом месте в нем стремление к необычности, новизне и оригинальности. У афоризма – стремление к истинности мысли. Различить две данные формы можно по правдивости суждения. Структура афоризма линейна. Структура парадокса – парабола: изложение отрывается от действительности, движется по кривой и опять возвращается к кривой, получив осмысливание. Объединяющими с афоризмом могут быть названы такие жанровые черты, как: литературное происхождение, лаконизм, завершенность и красочность суждения. Иррациональным явлением следует считать афоризм, так как, оперируя философскими категориями, он сразу принимается слушателями или читателями во всеобщем масштабе на веру. [Федоренко, Сокольская 1990:67]

Шоу выступал со своими драматическими произведениями в начале 90 –ых г.г. позапрошлого столетия, когда английский театр находился в состоянии глубокого упадка: господствовали развлекательные пьесы с запутанной интригой. В своих рецензиях о театре Шоу выступал с резкой критикой бессодержательной буржуазной драматургии. Он призывал театр обратиться лицом к современности, к насущным вопросам. «Я пишу пьесы с определённым намерением привить всему народу мои убеждения, - заявил Шоу». [Деннингхаус 1978: 45]

Намерение автора донести до зрителя и читателя свои идеи выражается и в выборе художественных (в частности, лингвистических) средств в произведениях. Так, он не только переделывает общепринятый сюжет мифа, легенды в пьесу с неожиданной развязкой, трактует по – своему мировоззрение и мотивы поведения главных героев старых мифов.

На лексическом уровне можно выделить присутствие в пьесе таких стилистико – лингвистических средств, как парадоксы, афоризмы, образные сравнения, фразеологические окказионализмы, а также такие высказывания, которые относятся к логическим умозаключениям, как силлогизмы, условные силлогизмы и силлогические окказионализмы, кроме того, поговорки и пословицы. В большей части пьесы речь главных героев Шоу содержит афоризмы и парадоксы. Сам драматург писал, что «Слово – плод мысли и чувства». [Ромм 1972: 38] Герой мифа, как правило, герой возвышенный. Так, работая над пьесой «Пигмалион» (1913), Шоу ориентировался на античный миф о скульпторе Пигмалионе. Мы сделали попытку разбить литературных героев на две группы согласно принципу «рациональное начало» - «иррациональное начало» и выявить их речевые особенности. Иррациональное выражается через таких героев пьесы, как Хиггинс, Элиза, мистер Дулиттл. В пьесе профессор Хиггинс выступает как учёный и создатель культуры нового типа, произошедшей из слепой стихийной силы творчества. Не задумываясь, он берётся обучить цветочницу светским манерам и правильному произношению. Высказываниям Хиггинса присуща афористичность: “If we [understood], would we ever do it [anything]?” [Shaw B. 1972: 33] («Мы никогда ничего не сделали бы, если бы понимали, что делаем»). В данных афоризмах автор раскрывает глубокую мысль о том, что действия человека увенчаются успехом обычно тогда, когда он действует, не рассуждая. [Шоу 1993: 37]

Элиза Дулиттл из героини, несущей иррациональное начало, которое находит выражение в речи героини, её линии поведения (цветочница говорит на диалекте восточного района Лондона) превращается в леди, которая совмещает в себе оба концепта рациональное и иррациональное

(её изначальную сущность и её новый жизненный опыт). В конце пьесы мы слышим от героини высказывание, которое по праву считается афоризмом, основанным на парадоксальности, так как в его второй части автор выражает неожиданную точку зрения о проблеме, о которой говорится в первой части: “You see, the difference between a lady and a flower girl is not ... in how she behaves, but how she’s treated” [Shaw B. 1972: 91] («видите ли, разница между леди и цветочницей заключается не ... в манере вести себя, а в том, как себя ведут с ними окружающие»). [Шоу 1993: 96]

В основу сюжета пьесы «Человек и Сверхчеловек» Шоу взял средневековую испанскую народную легенду о Дон Жуане. В основном, Джону Тэннеру принадлежат афоризмы, например, “To sincerely repent more sins that one’s really committed ... is as bad as confessing too little” [Shaw B. 1952: 128] («Каяться больше, чем грешила не лучше, чем каяться не во всё»), и большая часть парадоксов: «Morality can go to its’ father the devil» [Shaw B. 1952: 68] («Нравственность – к чёрту, её прародителю»), “An Englishman thinks he is moral when he is only uncomfortable” [Shaw B. 1952: 141] («Англичанин убеждён, что исполняет нравственный долг, когда он всего лишь терпит неудобства») и многие другие. В данных парадоксах видим отождествление понятий, обозначающих концепты «счастье» и «ад», «мораль» и «чёрт», «долг» и «неудобство». Поскольку в основе пьесы лежит противоборство двух полов, немало афоризмов посвящены женщинам: “It is a woman’s business to get married as soon as possible, and a man’s to keep unmarried as long as he can” («Всякая женщина должна стремиться как можно скорее выйти замуж, а мужчина как можно дольше оставаться холостым»), “You are a lady; and wherever ladies are is hell” [Shaw 1952: 130] («Вы – дама, а там, где дамы – всегда ад!»).

Учёные давно заметили, что универсальные понятия столь же интернациональны, сколь и национальны. Они могут различаться своим объёмом, ассоциативным рядом, валентностью и структурной организацией.

При сопоставлении англоязычного оригинала и русскоязычного литературного перевода нам удалось выяснить некоторые лексические,

синтаксические, стилистические и лингво – культурные особенности афоризмов и парадоксов. Афоризмы Шоу основываются на парадоксальности. В них наблюдается отождествление противоположных концептуальных понятий, наличие сравнительного оборота, а также градация. Парадоксы Б.Шоу представляют собой эффектные высказывания, неверные в смысловом отношении. В них наблюдается отождествление разнородных понятий, что привносит элемент абсурда, а также присутствует гипербола, выраженная через превосходную степень “most”, наречие образа действия “intensely” и временное наречие “never”.

На лексическом уровне в афоризмах и парадоксах широко применяются имена существительные, обозначающие концепты: hell (ад), paradise (рай), life (жизнь), impudence (бесстыдство), measures (достоинства) и др. Широко используются и имена прилагательные, характеризующие личность человека: unreasonable (безрассудный), cynical (циничный), cunning (коварный), disillusioned (разочарованный) и др. В основном используются глаголы мыслительной деятельности: в 1л.ед.ч.: “I know...”, “I think”. Обычно афоризм предваряется двоеточием: “I tell you: ...”.

В афоризмах и парадоксах как в английском оригинале, так и в русскоязычном переводе также наблюдается присутствие лексических оппозиций: heaven – earth (небеса – земля), heaven – hell (небеса – ад), heaven – reality (небеса – реальность), а physical eye (орган зрения) – a mind’s eye (орган духовного зрения), и т.д.; тождество некоторых понятий: consideration = fear (стремление считаться с другими людьми = страх), to avoid = to lie, to slander, to insinuate, to pretend (избегать = лгать, клеветать, злословить, лицемерить).

В составе афоризмов и парадоксов наблюдаются антонимические пары слов, сочетание которых даёт неожиданный (в некоторой степени, алогический) смысл всей фразе: analysed – adored (“men can be analysed – women merely adored”), deadliest – noblest (“it is out of the deadliest struggles we get the noblest characters”), etc.

Что касается грамматического аспекта, в основном, в построении обоих видов высказываний используется Present Indefinite Tense (настоящее неопределённое время), активный и пассивный залог, могут содержать сослагательное наклонение: "...so that the living organism could see...", "a mind's eye that shall see...", так и повелительное: "cultivate a little impudence...", "never lose a chance..." etc.

Нередко используется выделительный оборот: "It is N that..." в целях акцентирования внимания читателя на неожиданных выводах. Предложения могут быть начаты со слов: "Because...", "That's because...".

Помимо утвердительной формы, афоризм может принимать и вопросительную при трансформации которой очевидным является отрицательный ответ: "Have you ever met a good character where women are concerned?". Примером риторического вопроса служит следующий афоризм: "What is life but a series of inspired follies?"

В целом, сравнительный языковой анализ текстов показал, что при переводе афористичность и парадоксальность высказываний сохраняется. Однако существует разница в культурологическом аспекте английского и русского языков. Лексические единицы языка оригинала успешно служат для обозначения состояний души человека, интеллектуальных понятий, запас же лексических единиц русского языка превосходит запас лексических единиц английского, когда передаются оттенки эмоций, а также тончайшие психологические нюансы.

Афоризмы представляют собой сложные, отточенные синтаксические конструкции, потому что они чаще всего содержат глубокие философские обобщения. Парадоксам же свойственны более простые синтаксические конструкции, внешне построенные логически правильно, однако содержащие неверное в смысловом отношении умозаключение, в котором есть элемент абсурда как реакция на рассудочность буржуазного общества.

Афоризмы представлены как простыми, односоставными (иногда безличными), так и сложноподчинёнными и сложносочинёнными предложениями, парадоксы представлены чаще двусоставными предложениями.

**Библиографический список**

В.И.Даль.–Толковый словарь живого великорусского языка.–  
<http://dahl.org.ua/>

Ожегов С.И. Словарь русского языка/Под ред.Шведовой Н.Ю. – М.: Рус.яз., 1986. – 197с.

Федоренко Н.Т.,Сокольская Л.И.Афористика. – М.: Наука, 1990. – 419с.

Деннингхаус Ф.Театральное произведение Б.Шоу.–М.: Прогресс,1978. - 327с.

Ромм А.С. Шоу – теоретик. – Л., 1972. – 147с.

Shaw B. Pygmalion. Moscow: Higher School Publishing House, 1972. – 138 p.

Shaw B. Man And Superman. Baltimore, Maryland: Penguin Books, 1952. – 272 p.

© Вахтомина М. А., 2010

*Воротникова Ю. С.*

Тобольск, Россия, [vorotnikova-tgpi@yandex.ru](mailto:vorotnikova-tgpi@yandex.ru)

**Когнитивные метафоры в инаугурационном дискурсе  
американских президентов XXI века  
(на примере речей Дж. Буша и Б. Обамы)**

На современном этапе развития лингвистики, характеризующемся антропоцентризмом, то есть рассмотрением языковых явлений во взаимосвязи с человеком, его деятельностью и мышлением, новую интерпретацию получает понятие «метафора». В исследованиях, посвященных проблеме метафоры, подчеркивается ее важная роль в построении концептуальной и вербальной систем человека, ее активное участие в категоризации окружающего мира, процессах мышления и восприятия (Алексеева, 1998; Арутюнова, 1990; Баранов, Добровольский, 1997; Баранов, Караулов, 1991, 1994; Гаврилина, 1998; Громова, 1999; Демьянков, 1994; Кубрякова, 1999; Рахилина, 2000; Телия, 1988; Чудинов, 2001; Блэк, 1990; Дэвидсон, 1990; Жоль, 1984; Кассирер, 1990; Лакофф, Джонсон, 1990; МакКормак, 1990; Миллер, 1990; Ортега-и-Гассет, 1990; Ричардс, 1990; Серль, 1990; Fauconnier, 1999; Jackendoff, 1983; Turner, Fauconnier, 1995, 1998 и др.).

На заре нового тысячелетия не только поэтов и философов, но и лингвистов, литературоведов, психологов, социологов все чаще посещает мысль о том, что язык «окружает наше бытие как сплошная среда, вне которой и без участия которой ничто не может произойти в нашей жизни» [Гаспаров 1996]. Языковая среда, таким образом, тесно связана с сознанием и памятью личности: она не существует вне человека как объективная данность.

Исследования метафоры стали одним из важнейших направлений современной когнитивной науки, которая в изучении рассматриваемого феномена полностью отказалась от традиционного (идушего еще от Аристотеля) взгляда на метафору как "сокращенное сравнение" или характерного для генеративистики (Н.Хомский, Л.Н.Мурзин и др.) представления о метафоре как своего рода взаимодействию двух глубинных (базисных) структур, а также от присущей структурализму ориентации на изучение "собственно языковых" закономерностей метафоризации. Современная когнитивистика (Дж. Лакофф, М. Джонсон; А.Н. Баранов, Ю.Н. Караулов, Е.С.Кубрякова и др.) рассматривает метафору как основную ментальную операцию, как способ познания, структурирования, оценки и объяснения мира. Содержание когнитивных теорий метафоры отражает потребность общенаучного знания в решении проблем вербализации его новизны, а также проблем взаимодействия познавательного процесса, эмпирического опыта, профессионального достояния коллектива и его языковой компетенции. Метафора рассматривается как способ познания окружающей действительности, как способ создания картины мира, как ключевой элемент восприятия, мышления и языковой категоризации. Следовательно, концептуальная метафора отражает национальное, социальное и личностное самосознание, она формирует отношение человека к миру: человек не столько выражает свои мысли при помощи метафор, сколько мыслит метафорами, создает при помощи метафор тот мир, в котором он живет.

Метафоричность – один из важнейших признаков современной агитационно-политической речи: на уровне межгосударственных отноше-

ний политики нередко прибегают к метафорам для обоснования избранного курса, в иных ситуациях лидеры по аналогии связывают вопросы политики с событиями прошлого и т.д.. В этом смысле метафора выступает средством объяснения чуждых и незнакомых концептов в более доступных понятиях.

Высокая частотность обращения к метафоре подчеркивает значимость приема, но не обязательно свидетельствует об эффективности его использования в целях политического убеждения. Согласно теории Лакоффа и Джонсона, метафора обращается к общечеловеческому опыту, чтобы найти оптимальный способ передачи информации. Метафора создает ассоциацию между двумя понятиями. Ассоциация включает три элемента - тему (топик), средство выражения и основание.

Человек постигает неизвестное с помощью метафор, поскольку они способны проникать в суть идей, включенных в процессы понимания, которые, в свою очередь, строятся на предшествующем опыте. Это создает прием, посредством которого полученное сообщение упрощает сложный политический феномен и позволяет реципиенту быстро улавливать смысл. Поскольку основной функцией политической речи является изменение представлений адресата о политической реальности, своего рода переконцептуализация политического мира в сознании читателей и слушателей, то одним из важнейших средств такой переконцептуализации выступает метафорическая модель, которая позволяет представить какую-то сложную проблему как достаточно простую и хорошо знакомую, выделить какой-то аспект проблемы, сделать его более значимым либо наоборот отвлечь от него внимание общества, показать какой-то вариант развития событий как совершенно невозможный или наоборот вполне естественный.

По мнению многих исследователей, анализ метафорических словоупотреблений позволяет выделить некоторые сферы-источники для метафорической номинации объектов какой-либо части действительности, причем эти метафоры разворачиваются в целые метафорические модели. «Метафорическое моделирование – это отражающее национальное само-

сознание средство постижения, рубрикации, представления и оценки действительности в народной ментальности» [Чудинов 2001: 133]. Для современного политического дискурса характерно многообразие метафорических моделей, отражающих современную действительность и специфику восприятия этой действительности.

Исследователи отмечают, что, с одной стороны, политическая метафора во многом определяется общими закономерностями функционирования политического дискурса как исторически развивающегося явления, поскольку "вне широкой историко-культурной перспективы факты развития языка и литературы не получают исчерпывающего объяснения" [Будаев 2006: 33]. С другой стороны, не менее значима характеристика используемого речевого материала и хронологических рамок проводимого исследования.

Политическая метафора необычайно динамична, она понятна и действенна только "здесь и сейчас", и вместе с тем она согласована "с метафорической структурой основных понятий данной культуры" [Лакофф, Джонсон 1991], имеет национальные корни. В связи с этим интересно проследить специфику метафор, используемых президентами в инаугурационных речах, то есть в момент торжественной клятвы перед миллионами избирателей, которые находятся в своеобразном гипнотическом состоянии, присутствуя при эпохальном событии в состоянии всеобщего благоговения перед новым лидером страны, в момент наибольшей близости главы государства с народом.

Каждая эпоха и каждая нация своеобразны, поэтому и метафоры президентских посланий будут ситуативными, обусловленными актуальными национально-культурными ценностями и реалиями.

Возьмем, к примеру, инаугурационную речь Б.Обамы. Проведенный анализ показал, что она практически на треть состоит из метафор, при этом доминируют такие понятийные сферы как «война», «природа», «труд», «религия» и др.

Так, озвучивая факт пребывания страны в кризисе, Б.Обама идентифицирует его с войной «That we are **in the midst of crisis** is now well understood. **Our nation is at war**, against a **far-reaching network of violence and hatred**». При этом в скрытой форме в данном утверждении звучит обвинение в инициировании кризисной ситуации в сторону прежней администрации как бюрократической системе, породившей и развившей жестокость и стагнацию вследствие жадности и безответственности: Our economy is **badly weakened**, a consequence of **greed and irresponsibility** on the part of some, but also **our collective failure** to make hard choices and **prepare the nation for a new age**.

Нагнетение ужасающей ситуации в стране происходит через метафоричное описание всеобщего чувства страха за будущее страны («a **nagging fear** that America's decline is inevitable, that the next generation must lower its sights»), апеллируя к такой ценности американского народа как «благополучие и процветание родного государства»: в приведенной цитате как данность утверждается упадок США и пессимистический вариант развития страны в ближайшем будущем. В доказательство Б.Обама приводит описание последствий происходящего кризиса в такой манере, как будто страна пережила реальную военную атаку («**Homes have been lost; jobs shed; businesses shuttered.**»).

В совокупности с вышеперечисленными цитатами приведенные метафоры формируют очевидный образ разрушенной после военных действий страны, видоизменяя представления реципиента об экономическом кризисе с нейтрального фрейма на агрессивно негативный, создавая даже в какой-то мере панику относительно происходящего, поскольку прагматический потенциал данной метафорической модели имплицитно концептуальные векторы тревожности, повсеместной опасности, неуверенности в будущем и некоего фатализма. При этом модель «войны» предполагает два варианта решения - поражение или победа, из которых для США, как для могущественной державы, предпочтительнее второй сценарий. Именно на него делает ставку новый президент американского государства, который

для снятия всеобщего когнитивного напряжения от представленной катастрофического положения дел в США далее в своей речи антагонистически метафорично утверждает: «On this day, we gather because we have **chosen hope over fear, unity of purpose over conflict and discord**. On this day, we come **to proclaim an end to the petty grievances and false promises**, the recriminations and **worn-out dogmas** that for far too long have strangled our politics», когда приведенные метафоры нацелены на представление новой власти как некоей спасительной силы, способной обеспечить американцам светлое будущее и разрешить имеющиеся проблемы.

Что касается понятийной сферы «природа», то метафоры данной категории достаточно органично вплетены в инаугурационную речь при характеристике сложных для Америки исторических периодов «**the oath is taken amidst gathering clouds and raging storms**», «let us brave once more **the icy currents, and endure what storms may come**» а также при номинации «мирного времени» - «**the still waters of peace**».

В отношении истории США новый президент использует метафору «путешествие» в отличие от предыдущего лидера страны, номинирующего ход истории в терминах «летопись»: **This is the journey** we continue today. Отчасти переход на сравнение с путешествием подчеркивает активность и стойкость нации, которая подобно туристу преодолевает трудности, показывая свою самодостаточность и выносливость в сложных условиях.

В отличие от нового лидера страны инаугурационная речь прежнего президента, Дж.Буша мл., была намного скуднее в репертуаре источников метафоризации: можно с уверенностью утверждать приоритет отдается институту демократии и ключевому концепту – свободе, олицетворенному с Америкой. Стоит при этом отметить несколько агрессивный характер демократии, представленный в метафорах инаугурационной речи Дж.Буша:

(1) **The survival of liberty in our land increasingly depends on the success of liberty in other lands. The best hope for peace in our world is the expansion of freedom in all the world.**

В данном примере свобода представляется движущей силой позитивных мирных процессов, но проблемный характер развития свободы подчеркивается через негативно коннотированные лексемы *survival/expansion*, которые в контекстном окружении со словом *peace*, выступают в ситуативном фрейме «война-мир». В то же самое время имплицитруется не столько добровольное распространение принципов свободы в мире, сколько именно насаждение института демократии.

(2) **So it is the policy of the United States to seek and support the growth of democratic movements and institutions in every nation and culture, with the ultimate goal of ending tyranny in our world.**

В представленной выдержке США позиционируется как оплот демократии, которую государство стремится привить каждому народу и сделать неотъемлемой частью каждой культуры (несмотря на национальные особенности политических систем и традиций) в порыве покончить с тиранией. Данный призыв звучит в инаугурационной речи как своеобразный призыв к действию распространения американского стиля жизни, поскольку одной из своих целей инаугурационное обращение президента имеет – обозначить программу ближайших действий правительства.

(3) **We go forward with complete confidence in the eventual triumph of freedom. Not because history runs on the wheels of inevitability; it is human choices that move events. Not because we consider ourselves a chosen nation; God moves and chooses as He wills. We have confidence because freedom is the permanent hope of mankind, the hunger in dark places, the longing of the soul.**

И снова постулируется верховенство свободы не только в американском обществе, будучи базовой ценностью, но и во всем мире благодаря американской нации, благодаря своеобразной «божественной благода-

ти», снизошедшей на США, но которую именно Америке предназначено привнести в остальной мир.

Несмотря на значительную разницу источников сфер метафоризации, обоих президентов объединяет одно: оба лидера провозглашают приоритетную роль США в мире, приоритет политический, культурный, экономический и общественный благодаря не только господству ценностей свободы и индивидуальности, но и поддержке «высших» сил. Бесспорно, основные идеи инаугурационных речей упомянутых президентов – ложные прессуппозиции, но в то же самое время – это те прессуппозиции, которые воспринимаются большинством американцев как реальные факты истории и роли страны в мировом пространстве.

#### **Библиографический список.**

- Будаев Э.В., Чудинов А.П. Метафора в политическом интердискурсе. - Екатеринбург, 2006.
- Гаспаров Б.М. Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования. - М.: “Новое литературное обозрение”, 1996.
- Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под. ред. и с предисл. А.Н. Баранова. - М., 2004.
- Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000). - Екатеринбург, 2001.
- Lakoff G. Metaphor and war: The metaphor system used to justify War in the Gulf // D.Yallet (ed.). Engulfed in War: Just War and the Persian Gulf. Honolulu, 1991.
- Lakoff G., Johnson M. Metaphors we live by. Chicago, 1980.

© Воротникова Ю. С., 2010

*Гаврилова Н. В.*

Екатеринбург, Россия, natalvik\_2000@mail.ru

#### **Функционально-стилистические особенности употребления делового языка в сфере международной экономики**

Новые международные экономические и социальные условия побуждали к коммерческой и организаторской деятельности широкие массы населения. Данное обстоятельство выдвинуло на первый план необходимость обучения деловому языку, необходимость повышения лингвистической компетентности лиц, вступающих в социально-правовые отношения, руководящих действиями людей. Деловой язык, предусматривающий уме-

ние успешно вести деловые переговоры, грамотно составить текст документа, умение работать с документами, сегодня проникает во все сферы общественной жизни и составляет профессиональную культуру индивидуума.

Развитие многих отраслей профессиональных знаний ведет к отталиванию их терминологий друг от друга и от литературного языка в целом. В настоящее время помимо общелитературного языка имеются и другие формы существования, так, например, деловые языки. Деловой язык достоин самого пристального внимания лингвистов в силу ряда лингвистических факторов (деловой язык остается мало изученным феноменом в области лингвистического знания) и экстралингвистических факторов (развитие экономических, политических и торговых отношений способствуют развитию интереса к деловому языку) [Колтунова, 2000; Кожина, 2008].

С. Богданов, Л. Вербицкая, В. Катькало и Н. Кропачев определяют деловой язык, как язык любой функционирующей организации, чем бы она ни занималась: производством, торговлей, социальной работой или административной деятельностью. Деловой язык (например, *français des affaires*, *business English* или деловой русский) – это язык взаимодействия между активными субъектами деловой сферы, а также между этими субъектами и потребителями продуктов их деятельности [Колтунова, 2000;].

Специфика делового языка международной экономики состоит в том, что столкновение, взаимодействие экономических интересов и социальное регулирование осуществляется в правовых рамках. Чаще всего люди вступают в деловые отношения, чтобы юридически оформить взаимодействия в данной сфере. Другой специфической особенностью делового языка международной экономики является его регламентированность, то есть подчиненность установленным правилам и ограничениям.

При анализе делового общения основополагающими являются стилиобразующие критерии, такие как социальные и статусные роли; неоднородность делового языка в стилистическом плане лежит в основе мно-

гообразия речевых ситуаций делового общения, которые в зависимости от стадии переговоров определяют речевые формы, речевой этикет и этикет поведения. Язык делового общения в сфере международной экономики отражает статику мысли и сконцентрирован на структуре высказывания для ее оформления с помощью стандартизированных средств, клише, идиом и метафор.

Функциональный стиль и речевой жанр, определяющие особенности употребления делового языка в сфере профессионального общения, определяют структуру и языковое оформление специальных текстов. Надо заметить, что практика функционирования языка свидетельствует о том, что речевые жанры достаточно редко встречаются в чистом виде (за исключением устойчиво-нормативных жанров: тезисов, заявлений, научных докладов и др.), что вполне согласуется с положением о естественности языка. Речевые жанры, таким образом, часто предстают как образцы, прототипы, зафиксированные в «показательных» специальных текстах [Кожина и др., 2008, с. 125].

Как отмечает М.Н. Кожина, деловому языку свойственны довольно заметные различия между жанрами и подстилями. Так, широта сферы делового общения позволяет различать более частные стилевые разновидности – подстилевые, жанровые и другие, однако вопрос об их выделении еще не получил окончательного решения [Кожина и др., 2008, с. 328-329].

Несмотря на различия в содержании и разнообразии подстилей и жанров, деловой стиль международной экономики в целом характеризуется рядом общих черт и обладает обязательными качествами, такими например, как:

- 1) Употребление канцелярских штампов;
- 2) Введение специальной терминологии, не имеющей синонимов в общепотребительной лексике;
- 3) Ограничение возможности лексической сочетаемости слов;

- 4) Преобладание имен существительных (гораздо больше, чем в научном стиле);
- 5) Сжатость, максимальная краткость, компактность изложения, лаконизм формулировок, экономное использование языковых средств;
- 6) Широкое использование терминологии, номенклатурных наименований (юридических и др.), наличие особого запаса лексики и фразеологии, включение в текст сложносокращенных слов, аббревиатур;
- 7) Полное отсутствие эмоционально-экспрессивных речевых средств;
- 8) Достоверность и объективность;
- 9) Безупречность в юридическом отношении, то есть стандартность языка при изложении типовых ситуаций делового общения.

Сущность делового языка международной экономики заключается в том, что он имеет в своей основе научный характер и в то же время постоянно соприкасается с обыденной жизнью. Деловой язык международной экономики обладает типичной для подъязыка внутренней структурой (фонетический, морфологический, синтаксический, лексический уровни).

В зависимости от различных признаков деловой язык международной экономики может быть представлен следующими формами: 1) устной – письменной (с точки зрения формы речи); 2) диалогической – монологической (с точки зрения однонаправленности/ двунаправленности речи между говорящим и слушающим); 3) межличностной – публичной (с точки зрения количества участников); 4) контактной – дистантной (с точки зрения положения коммуникантов в пространстве).

Вышеперечисленные формы составляют характерные особенности делового языка международной экономики. Однако только его устная и письменная формы, а также его формы реализации монологическая и диалогическая относятся к области исследования лингвистики.

М. В. Колтунова отмечает, что устная форма делового языка, в которой реализуются диалогические отношения, представлена жанрами

деловых переговоров, встреч, и т.п. Совещания, собрания представляют собой особый тип протокольного общения, в котором по большей части задействована монологическая речь, существующая в двух формах – устной и письменной. Письменная форма делового языка, которая строится на диалогических отношениях, в свою очередь, представлена всеми видами деловых писем, документами, фиксирующими социально-правовые отношения [Колтунова, 2000].

Типы документов различаются по содержанию и по форме. Они объединены набором языковых средств, традиционно используемых для передачи деловой информации. Е. Кажоле-Ланжьер разделяет все многообразие деловых документов на два вида: 1) внутренние – документы, циркулирующие внутри одного предприятия, организации (уставы, распоряжения, программы и др.); 2) внешние – документы, служащие для контактов с другими (контракты, договоры и др.) [Цит. по: Савченко, 2001].

Рассматривая деловой язык международной экономики, можно отметить то, что, с одной стороны, международная экономика как наука репрезентирует научный стиль, с другой стороны, исследуемый язык, функционирующий в документах определенной организации (например, Всемирная торговая организация), относится к деловому стилю. При этом, на пересечении деловой и научной речи, а, следовательно, на периферии каждого из этих функциональных стилей находится текст данных документов и стиль соглашения как жанра.

### **Библиографический список**

- Богданов, С. Деловой язык новой России [Электронный ресурс] 2007. – Режим доступа: <http://www.izvestia.ru/debate/article3106897> свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.
- Савченко, Т.В. Проблемы межкультурного взаимодействия в деловом общении (на материале письменных текстов деловых бумаг русского, французского и английского языках) [Электронный ресурс] 2001 – Режим доступа: <http://language.psu.ru/bin/view.cgi?art=0068&lang=rus> свободный. Загл. с экрана. – Яз. рус.
- Кожина, М.Н. Стилистика русского языка: учебник. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 464 с.

Колтунова, М.В. Нормы. Риторика. Этикет [Электронный ресурс] 2000. – Режим доступа: <http://www.lifeknow.ru/index.php?a=1&b=38&c=psyholo&module=articles> свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.

© Гаврилова Н. В., 2010

*Гаранян О. А.*

Ростов, Россия, [ophelia.wps@rambler.ru](mailto:ophelia.wps@rambler.ru)

### **Прагматические особенности речевых актов с дескриптивной реализацией иллюкутивной силы в жанре неформального интервью**

К существенным факторам анализа речевого жанра неформального интервью мы относим акцентируемую М.М. Бахтиным идею диалогичности речевого общения. Рассмотрение любого речевого жанра как высказывания в диалоге [Кожина 1999], а также привлечение внимания к определяющей роли экстралингвистической действительности в конструировании сообщения: «ближайшая социальная ситуация и более широкая социальная среда всецело определяют – притом, так сказать, изнутри – структуру высказывания» [Бахтин 1993: 94].

Реализуя на речевом уровне свое языковое сознание, партнеры по диалогическому взаимодействию зачастую порождают смысловое и эмоциональное содержание, актуальное только для данного взаимодействия. В конкретной ситуации общения каждый раз вырабатывается новая конвенция согласования позиций партнеров, за счет чего происходит расширение их индивидуальных картин мира новыми концептами, что дает возможность вести диалог дальше. Постигание смысла через когерентность дискурсивных ограничений, а также восприятие себя как связующего звена в диалогическом взаимодействии ситуативно порождает эмоциональный опыт проникновения в суть смысла реплики партнера по взаимодействию, связанности с моделируемой речевой ситуацией, элементом которой выступает собеседник. По мере развертывания межличностного взаимодействия с данным собеседником указанный опыт уточняется, корректируется под влиянием конвенций, социальных схем, интенциональной структуры и

модальности неформального интервью. Это оптимизирует как участие интервьюера в диалогической интеракции с интервьюируемым, так и понимание им смысла реплики собеседника.

В процессе инициации иллокутивного акта модусы высказывания реализуются при непосредственном употреблении в речевой ситуации, т.е. с использованием языковых средств, которые предполагают как говорящего, так и слушающего. Подобное употребление языковых средств можно назвать репрезентативным. Если же смысл речевого акта проясняется через описание иллокутивной силы, то подобную реализацию можно назвать дескриптивной. Речевой акт в этом случае приобретает косвенное, контекстуально связанное значение, обрамленное соответствующим пропозициональным отношением.

Данная реализация предполагает такие лексические элементы, которые неявно указывают на иницируемый иллокутивный акт. Например, диалогическая реплика «*I want to ask whether p*» (где *p* – определенная пропозиция) выявляет тот факт, что говорящий реализует интеррогативное значение не непосредственным образом, а через описание ситуации отсутствия у него определенного знания. В данном случае адресат при опоре на свою языковую компетенцию призван выявить, используется ли данное высказывание в декларативном значении или же вопросительное значение иницируется посредством другой формы с нерепрезентативным употреблением. При дескриптивной реализации иллокутивного акта в когнитивном сознании слушающего наблюдается транспозиция от прямой ментальной переработки пропозиционального содержания к контекстной переработки данного содержания. Наши наблюдения свидетельствуют, что в жанре неформального спонтанного интервью последний тип реализации иллокутивного акта предстает достаточно частотным. В следующем примере этот тип представлен на уровне реплики интервьюируемого.

Ср.: (1) – *You can get an Oscar in any case... – Now the only question is when we're going to get it...* (*Vanity Fair*, 2009, Dec.11). В ответной реплике интервьюируемого сегмент *question* служит номинацией иллоку-

тивного акта, хотя интеррогативный речевой акт в данном случае не реализуется. В концептуальном плане данный сегмент служит средством связности диалогических реплик спонтанного интервью в единое пропозициональное содержание, которое реализуется как просьба дать совета. Посредством обозначенной реплики реагирующий собеседник (интервьюируемый) предопределяет общий фонд знаний с интервьюером в отношении последующей возможности реализовать просьбу дать совет, которая дескриптивно может быть представлена как иллюкуция высказывания.

Очевидно, что при инициации подобных структур иллюкуций и пропозиций реализуются на различных уровнях. Признавая, что пропозициональный акт [*we're going to get it*] реализуется на уровне прямого значения с иллюкуцией вопроса [*when we're going to get it?*], которая получает дескрипцию в пропозиции [*Now the only question is when we're going to get it*], интервьюер вводит данную иллюкуцию в ситуацию спонтанного неформального общения. На следующем этапе он осуществляет рефлексии иллюкуции на неявном уровне значения. Диалогическая характеристика иллюкутивного акта, таким образом, ориентируется не на пропозициональное содержание *p*, а на участников интервью. Согласно нашим наблюдениям, подобная ориентация является типичной для стадии рефлексии иллюкутивного акта в жанре неформального спонтанного интервью. На данной стадии интервьюер транспонируется из пространства коммуникативного действия в пространство наблюдения, восприятия или знания. При восприятии описательной реализации речевого акта роль интервьюера в неформальной беседе трансформируется из действующего участника взаимодействия в рефлексирующего собеседника, занимающего созерцательную позицию. В примере (1) сегмент [*the question when*], таким образом, проблематизирует иллюкутивный акт как такой, который – с учетом пропозиционального акта *p* (в данном случае *this will be obtained*) – осуществляется участниками интервью без реализации действия *p*, непосредственно соотносящегося с интервьюером или интервьюируемым. Подобное высказывание – в терминах теории речевых актов – можно представить как пробле-

матизированную просьбу дать совет, характеризующуюся этикетным характером.

В следующем примере интервьюер предвидит и осуществляет вербализацию дополнительной потребности для обнаружения причин уместности *p* (посредством сложноподчиненного предложения с изъяснительным придаточным): (2) – *...I've written a lot for that show. I think a lot of us are brought on for a certain kind of conceptual thing that they think we are good at and I'm sure that Diana is all that comfortable with that stuff or interested in it... – Now I want to ask whether you enjoy the show and the people you mentioned...* (*Vanity Fair*, 2008, May, 21). Реплика-реакция в данном случае семантизирует вербализацию процесса когнитивной переработки пропозиционального содержания предшествующей реплики интервьюируемого. Иллокуция вопроса этой репликой не реализуется. Когда подобные речевые действия содержат модальные компоненты, компоненты, номинирующие акты рефлексии, восприятия, говорения, то модус высказывания не является средством реализации иллокуции, поскольку говорящий – через лексические средства – уточняет, как пропозициональное содержание реплики должно быть в когнитивном плане переработано слушающим. Так, в последнем примере интервьюер инициирует высказывание, контекстуально связанное с актуализованной ситуацией неформального общения. Подобные реплики являются индикатором того, что они являются средством связи неформального интервью в единый дискурс. В этом отношении речевое действие реализуется как указание на то, о чем говорится, какая пропозиция подвергается вопросу или рефлексии. Участники интервью прибегают к таким репликам, чтобы репрезентировать пресуппозиции собеседника, осуществить связь этих пресуппозиций с собственным знанием в последующем речевом действии.

В следующем примере реплики интервьюера, содержащие дескрипцию иллокутивной силы реализованных в них высказываний, каузируют интервьюируемого к активному вовлечению в неформальную беседу. Интервьюируемый, в свою очередь, признавая пресуппозиции интервьюе-

ра, вербализует их и интерпретирует с учетом своих профессиональных знаний: (3) – ***I get the sense that it's a very collaborative process.*** – *Oh yeah. It's fantastic. There's no hierarchy with the writers... Everybody gets along incredibly well here. An interesting thing about the way this show is run is that everybody's so invested, not only in the show as a whole but also in their particular episodes. They'll write it, obviously, but then they'll also get involved in the casting process, and they'll be on the set when the director is directing, and if they have a different idea for the script than what the director is thinking they'll discuss it. So from beginning to end, they're super involved, whereas on some other shows, you write a script and then you're done.* – ***I'd think that on some shows they might worry about the director telling the writer, "This is my job, get out of here."*** – *No, the directors are really collaborative, too. It's kind of great all around – sort of a perfect storm of greatness (Vanity Fair, 2009, March 5).* Содержание ответных реплик может быть редуцировано до пропозиций иницирующих реплик. Другими словами, интервьюируемый дает ответ, посредством адаптации своих профессиональных знаний к пресуппозициям интервьюера, их расширению, что и было исходно запрограммировано последним. Пример (3) иллюстрирует тот факт, что в основе реализации диалогических реплик с дескриптивной реализацией иллюкутивной силы лежит предвосхищение определенной интерпретации со стороны собеседника, которое вербализуется адресантом в «символическом поле» соответствующих реплик. Данные реплики служат цели балансирования фонда общих знаний между участниками спонтанного диалогического взаимодействия на пропозициональном уровне. Речевые акты с дескриптивной реализацией иллюкутивной силы обеспечивают фрейм для соответствующей пропозиции, приобретают функциональность в спонтанном диалогическом дискурсе. В жанре неформального спонтанного интервью достаточно частотными предстают случаи, когда говорящий предвидит, что адресат проявляет непоследовательность между тем, что он сказал и последующей реакцией собеседника, что было сказано ранее и априорным признанием пресуппозиций собеседника. В данном отношении речевые

акты с дескриптивной реализацией иллюкутивной силы могут служить целям инициации последовательности взаимодействия между участниками интервью, прагматической связности диалогических реплик в единый дискурс. Последовательность взаимодействия в этом случае предполагает когерентные отношения между языковыми выражениями в смысле их формального порядка осуществления. Более того, последовательность взаимоотношения имеет отношение к конструированию целостности фрагментов диалогического дискурса (например, в случаях перебивания собеседниками друг друга, отсутствия взаимопонимания, отклонения от темы интервью). При возникновении заминки участники интервью прибегают к анализируемым речевым актам для заполнения паузы, таким образом синхронизируя когнитивные процессы своего сознания, «реанимируя» последовательность взаимодействия в рамках спонтанного дискурса.

#### **Библиографический список**

Бахтин, М.М. (Волошинов В. Н.) Марксизм и философия языка. – М.: Лабиринт, 1993. – 189 с.

Кожина, М.Н. Речевой жанр и речевой акт (некоторые аспекты проблемы) // Жанры речи. Вып. 2. – Саратов: Колледж, 1999. – С. 52-61.

© Гараян О. А., 2010

*Данюшина Ю. В.*

Москва, Россия, [jjj72@mail.ru](mailto:jjj72@mail.ru)

### **Коммуникационные основы дискурса**

Управление коммуникацией и информационными потоками является одной из центральных задач современных прикладных лингвистических исследований.

В настоящее время многие исследователи видят дискурс и коммуникацию как соотносимые понятия, нередко трактуя дискурс как реализацию (вербализацию) коммуникации, как коммуникативное событие или процесс коммуникативной деятельности. Так, известный западноевропейский теоретик дискурсологии Т. ван Дейк сопоставляет термины «дискурс» и «коммуникация», определяя дискурс как использование языка, коммуни-

кативное событие (communicative event) [Dijk 1997: 1-5]. В отечественной лингвистике также развивается аналогичный подход: М.Ю.Олешков определяет дискурс как «семиотический процесс совокупной коммуникативной деятельности взаимодействующих сторон в рамках коммуникативной ситуации...»[Олешков 2007: 8].

**Коммуникация** может рассматриваться в общем смысле как процесс взаимодействия его участников, заключающийся в передаче эмоционального и интеллектуального содержания с целью изменения деятельности коммуникантов в определенном порядке.

Существует множество определений и моделей коммуникации. М.Люстиг и Дж.Кестер [Lustig & Koester 2005: 29-30] определяют коммуникацию как символический процесс, в котором люди создают общие значения (“shared meanings”), процесс динамический, последовательность выделяемых, но взаимосвязанных шагов. Согласно Л.Самовару и Р.Портеру [Samovar & Porter 2003: 8], коммуникация – “динамический транзакционный влияющий на поведение процесс, в котором люди поступают намеренно, чтобы вызвать или уточнить определенный ответ у другого человека”. Позже Самовар, Портер и МакДэниел [Samovar, Porter & McDaniel 2008: 8] развили дефиницию коммуникации как «управление сообщениями с целью создания значения» (“the management of messages with the objective of creating meaning”) и приписали коммуникации определители интенциональности и взаимодействия (intentionality and interaction) (перевод везде наш).

Р.Гибсон [Gibson 2002] считает коммуникацией обмен значением, вовлекающий послание и получение информации между отправителем и получателем (вербальными и невербальными средствами); при этом смысл полученный может отличаться от смысла посланного. В модели Гибсона идея или чувство посылаются от источника, закодированные в символы, и передаются через канал (например, письменный). Затем посланное интерпретируется (декодируется) получателем в определенном контексте, не-

смотря на наличие шумов, препятствующих успешному общению, и формируется ответ / реакция получателя.

Сходную модель (структуру и составляющие) предлагают З.Уест и Л.Тернер [West & Turner, 2006], идентифицируя 8 компонентов коммуникации: отправитель, послание, канал, получатель, ответная реакция, обратная связь, физическое и контекстуальное окружение, шум: физический, психологический, физиологический (например, головная боль, мешающая правильному восприятию), семантический (например, сленгизмы, затрудняющие понимание). Таким образом, реализуется кодовая модель коммуникации “ввод – кодирующее устройство – кодирование (информации, смысла) – передача сигнала (информации) по каналу связи (с неизбежным шумом, помехами) – получение – декодирующее устройство – декодирование – вывод”.

Чейни и Мартин [Chaney & Martin, 2005] также говорят о значимости коммуникационных барьеров: физических (время, среда, средства связи, например, телефон), культурных (этнические, религиозные, социальные различия), перцептивных (восприятие сказанного со своей точки зрения), мотивационных (ментальная инерция слушающего), связанных с отсутствием у слушающего подобного опыта в жизни, и иных.

Вышеописанные современные западные модели коммуникации основываются на базовой схеме передачи информации, предложенной американцами К.Шенноном и У.Уивером еще в середине прошлого века (Shannon & Weaver, 1949). Эта «линейная» модель изначально включала пять элементов: источник информации, передатчик, канал передачи, приемник и конечную цель, расположенные в линейной последовательности. В дальнейшем модель была расширена в «модель послания» (message model), или «кодовую модель» (code model) и включала источник, кодирующее устройство, сообщение, канал, декодирующее устройство и приемник, а также понятия шума и избыточности (шум означает внешние факторы, которые искажают сообщение, нарушают его целостность и возможность восприятия приемником; избыточность означает повторение элемен-

тов сообщения для предотвращения коммуникативной неудачи, то есть, средства против шума). Затем статичность модели Шеннона была компенсирована Н.Винером добавлением понятия обратной связи (feedback) (Винер 1983).

С точки зрения исследования дискурса в коммуникационных моделях необходимо учитывая влияние многочисленных факторов, например, мотива и цели, которые определяют весь ход коммуникации (Леонтьев 1997; Залевская, 1992; Зимняя 1993), а также обстоятельства общения – контекст, включающий условия, место и время общения, психосоциосферу участников. Для целей дискурсивного анализа важным фактом являются социальные обстоятельства и требования коммуникативной ситуации, что отражено в дескриптивных социалингвистических моделях коммуникативной ситуации: схема Дж. Фишмана состоит из социально значимых элементов (социальная ситуация, сфера общения, коммуникативная сеть как совокупность ролевых отношений, связь участника общения с другими людьми и взаимодействие между коммуникантами). Модель Д.Берло включает социальную систему, культуру, установки, знания; модель Д.Хаймса охватывает ключ, инструментарий, нормы и жанры (приводится по: Леонтович 2003:60).

Интеракционные трактовки коммуникации и дискурса основаны на принципе взаимодействия в социально-культурных условиях ситуации, когда вся коммуникативная социальная практика объясняет природу формирования смыслов в общении. Согласно этим моделям целью коммуникации является не трансляция информации и манифестация намерения, а демонстрация смыслов (Schiffrin 1994; Макаров 1998). Интерпретация этих смыслов становится критерием успешности и главным предназначением коммуникации. При этом реципиент может вывести смыслы, отличные от задуманных говорящим. М.Л.Макаров считает, что именно интеракционный подход наиболее полно соответствует принципам дискурсивной онтологии.

Дискурс является интерактивной прагматически-ориентированной деятельностью. С точки зрения прагматики дискурс представляет собой интеракцию участников общения, эмоциональный и информационный контакт, оказание воздействия друг на друга, использование различных коммуникативных стратегий и их вербальное и невербальное воплощение в практике общения. Для прагматического анализа коммуникации в целом и дискурса в частности применяются методы, обеспечивающие рассмотрение языковых структур в их взаимозависимости с коммуникационными функциями, с характеристиками адресанта и адресата и контекстом. Прагматический анализ затрагивает такие составляющие дискурса, как контекст, ситуацию (дейксис), фоновые знания собеседников (пресуппозиции), их владение нормами этикета, а также передачу информации невербальными и паравербальными средствами общения (жестами, мимикой и т.п.).

Если принять за основу прагматического рассмотрения дискурса авторитетное определение российских лингвистов Е.С.Кубряковой и О.В.Александровой [Кубрякова, Александрова 1973:19] – «под дискурсом следует иметь в виду когнитивный процесс, связанный с реальным рече-производством, созданием речевого произведения, текст же является конечным результатом процесса речевой деятельности...», то можно говорить о близости понятий «дискурс» и «речевой акт». Поэтому теория речевых актов (J.Austin, J.Searle) с идеей о том, что «язык есть действие» зачастую используется анализе дискурса.

Дискурс погружен в контекст конкретной ситуации, эта референция (соотнесенность дискурса с контекстом) реализуется в категории дейксиса, то есть, в указании на параметры ситуативного и социального контекста. Ситуативный контекст актуализирует коммуникантов и их локализацию в пространстве и времени (личный, пространственный и временной дейксис). Социальный контекст актуализирует взаимоотношения между коммуникантами и их отношение к окружающей действительности. К категории дейксиса традиционно относят местоимения, наречия времени и

места, видовременные форм глагола, а также лексические единицы, задающие параметры коммуникативной ситуации (пространственные, временные и социальные).

В дискурсе отражается взаимозависимость лингвистических, прагматических и социолингвистических категорий, поэтому методы прагматики могут успешно применяться для исследования лексико-структурных характеристик дискурса в нескольких направлениях: для исследования значений высказывания (при рассмотрении модально-коммуникативного аспекта высказывания с точки зрения намерения), в изучении референции (соотнесение дискурса с действительностью), в развитии теории речевых актов (выделение единиц речевой деятельности) и конверсационного анализа.

В целом, подобное разнообразие коммуникационных моделей и подходов подчеркивает многогранность самой коммуникации, которая рассматривается не как механический процесс обмена сообщениями, а как феноменологическое пространство, где опыт наполняется значением и смыслом, придавая структуру и цельность.

Исходя из трактовки дискурса как коммуникации, мы полагаем возможным применить принципы моделирования коммуникации к исследованию дискурса. В результате можно получить **комплексную коммуникационно-прагматическую модель дискурса**, включающую как линейные, так и интеракционные аспекты общения, производство (синтез) и интерпретацию (анализ) смыслов в контексте ситуации, и делающую упор на взаимодействии коммуникантов в дискурсе.

#### **Библиографический список**

- Кубрякова Е. С., Александрова О. В. Виды пространств текста и дискурса // Категоризация мира: пространство и время. М., 1997.
- Олешков М.Ю. Системное моделирование институционального дискурса. Дис. ... док. филол. наук. – Нижний Тагил, 2007.
- Леонтович О.А. Русские и американцы: парадксы межкультурного общения: монография. - М.: Гнозис, 2005.
- Chaney, Lillian and Martin, Jeanette. Intercultural Business Communication, Prentice Hall, 2005.
- Dijk T.A. van. Discourse as structure and process. Vol. 2. London: Sage, 1997.

- Gibson, Robert. Intercultural Business Communication (Oxford Handbooks for Language Teachers). Oxford University Press, USA. 2002.
- Lustig, Myron and Jolene Koester. Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures. Allyn & Bacon; 5th ed. 2005.
- Samovar Larry, Porter Richard and McDaniel Edwin. Intercultural Communication: A Reader. 12th ed. Wadsworth, Cengage Learning, 2008.
- Samovar, Larry A., and Richard E. Porter. Communication Between Cultures. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co., 2003.
- West, R. and Lynn Turner. Introducing Communication Theory: Analysis and Application. McGraw-Hill; 3rd ed. 2006.

© Данюшина Ю. В., 2010

*Дедюхина А. С.*

Екатеринбург, Россия, [dedyukninaanna@gmail.com](mailto:dedyukninaanna@gmail.com)

### **Когнитивный аспект семантики глаголов объединения**

Для отношения часть-целое очень важную роль играет прогностическая функция восприятия. Накопленный опыт позволяет человеку совершать ментальные манипуляции, предвосхищая возможные результаты физического воздействия на объект: объединение, слияние, совмещение т.п. Такое предвидение ситуации с объединением частей в целое превращается в домысливание вероятного результата, а воздействие субъекта на объект, есть сложная когнитивная операция осмысления любого объекта действительности. Принцип объединения частей в целое имеет важное значение как для осмысления целого, так и понимания роли части для целого.

В огромном поле предикатов партитивной семантики выделяется группа глаголов и глагольных сочетаний, в семантике которых партитивное отношение части и целого может быть представлено в виде дефиниций гиперсем либо «часть» / «part» или её вариантами *элемент, секция, подразделение; element, component, member, fraction, subdivision, section*, и семы «целое», выраженной словом широкой семантики “целое” / “whole” и её разновидностями *система, группа, состав; body, number, group, thing* и т.п.. Рассмотрим предикаты партитивной семантики «объединения». Типовая семантика данных глаголов: соединять что-либо с чем-либо.

Анализ предикатов отношения «целое<=>часть», показывает, что нередко в них аргумент «целое» получает дополнительную экспликацию: *собрать вместе, составить систему, соединить воедино; to join in a group, to assemble into a whole, to unite or be united into a relationship, to connect or fasten things together, to come together and become connected.*

Материалом для нашего исследования послужили высказывания из «Национального корпуса русского языка» ([www.ruscorpora.ru](http://www.ruscorpora.ru)) и «Британского национального корпуса» ([www.natcorp.ox.ac.uk](http://www.natcorp.ox.ac.uk)).

Цель данной статьи проанализировать особенности функционирования предикатов партитивной группы «объединения» в русском и английском дискурсах.

Учитывая семный анализ предикатов, можно перейти к лексико-семантической классификации предикатов партитивной семантики группы объединение материальных объектов. **Базовая модель:** субъект – предикат объединения – объект.

**Первая подгруппа** состоит из глаголов, которые объединены КЛС «объединение объектов чем-либо, при помощи чего-либо», например: *клепать*, «соединять металлические части чего-л. с помощью специально приспособленного для этого стрежня», *заклепывать*, *крепить*, *скреплять*, *свинчивать*, *вязать*, *паять*, *закреплять*, *фиксировать*:

(1) *Добавлю, что ролевики обладают потрясающим усердием и целеустремленностью, потому что сидеть и клепать кольчугу — 15 000 колечек!* (Дмитрий Светлаков. Ледовое побоище // «Пятое измерение», 2003).

В английском языке это такие глаголы, как *to rivet* "fasten with rivets"; *to fasten, brace up, clamp pin (together) clip, to screw up, screw together; to knit, to solder; to fix, to secure*:

(2) ***They were then further riveted, welded, or soldered and various parts strengthened even further by doubling or even trebling the rings.*** (Warriors of Christendom. Matthews, John and Stewart, Bob. Poole: Firebird Books Ltd, 1988, p83).

Человек соединяет что-либо, части чего-либо с помощью различных инструментов: заклепок, спиц, стрижней и т.п.

**Вторая подгруппа** глаголов включает предикаты с семой «соединять части чего-л. в плотную массу, подвергая сжатию с помощью специальной машины для обработки материала давлением или с помощью тяжелого предмета»: *прессовать, спрессовать, сколачивать*:

(3) *Мустыгины закрутят какую-нибудь сногшибательную аферу — и постучатся какие-то таинственные деятели, принесут ключи от отдельных квартир, а уж он, Андрей Сургеев, искусник на все руки, сам **сколотит стеллажи** для книг, смастерит шкафы и полки, расставит загодя купленные книги и заживёт припеваючи.* (Анатолий Азольский. Лопушок // «Новый Мир», № 8, 1998).

В английском языке: *to press* «to apply or exert weight, force, or steady pressure on», *to compress, to knock together, to nail together*:

(4) *The quarters were pressed together in a compressed air jig, and then placed on a bench and the panels, mouldings and windows fitted to them.* (The railwaymen: Wolverton 1838–1986. West, Bill. Buckingham: Barracuda Books Ltd, 1987, p75).

Типовая семантика: человек соединяет что-л., части чего-либо, подвергая давлению, сжатию.

**Четвертая подгруппа**: человек соединяет что-л., с помощью какого предмета, например: *связывать* «соединять что-л. разъединенное или отдельное, части чего-л. в одно целое, закручивая и стягивая их веревкой, ремнем, жгутом и т.п. с целью изготовления чего-л.»: *затягивать, стягивать*:

(5) *Старуха связала толстым жгутом простыни и стала прикреплять их к балконным перилам.* (Г. П. Данилевский. Беглые в Новороссии (1862)).

В английском языке: *to bind* “to tie together with rope”; *to tighten, to pull together to tie up, to lace up*:

(6) *While some of the men held the weight of the body in place, others bound the forelegs, and the hind legs, together with rope.* (Against a peacock sky. Connell, Monica. London: Viking, 1991, p. 45).

**Пятая подгруппа:** объединение жидких, вязких, тягучих, сыпучих веществ: *месить, смешивать, перемешивать, путать* «соединять что-л. разнородное с чем-л. переворачивая и взбалтывая круговыми движениями с помощью каких-то инструментов, предметов, образовав раствор, смесь»; *ссыпать, цементировать, мешать, сливать, слить, клеить, склеивать*:

(7) *Обычай ссыпать золу в одно определенное место неподалеку от жилья был распространен у многих народов.* (Марина Сахарова. Зольная кукла (2004) // «Народное творчество», 2004.10.18).

В английском языке: *to mix (up), to stir, to agitate, to mingle (with, together), to merge (into, with) to blend; to merge, to stick together, to glue together, to paste together to cement, to case-harden*:

(8) *Collections of painted wooden toys and colourful glass **mingle with plain bamboo and bare floorboards.*** (Country Living. London: The National Magazine Company Ltd, 1991, pp. 4-180).

Типовая семантика: человек соединяет какие-л. жидкие, вязкие, тягучие, сыпучие вещества.

В данной подгруппе объект должен быть обязательно смесью, скоплением, который можно объединить в однородное целое.

**В шестую подгруппу** входят предикаты с семой «соединять металлические части чего-л., заполняя промежутки расплавленным металлом или сжимая с сковывая их в раскаленном виде»; *слеплять, смыкать, сплавлять, месить, смешивать, перемешивать, сваривать*:

(9) *Для хай-тека характерно использование металла (причем **металлические конструкции сварены болтами-гайками, на клепках**); пластмассы (пластмассовые водопады и растения).* (Анна Соколова. Взгляд из дома: что новенького? (2002) // «Биржа плюс свой дом» (Н. Новгород), 2002.11.18).

В английском языке: *to weld (together)* “to fasten in position or bring together”, *to model*, *to stick*; *to join*, *to connect*, *to attach*, *to splice (to onto together)*; *to alloy*, *to melt*, *to fuse*; *to mix (up)*, *stir*, *to agitate*, *mingle (with, together)* *merge (into, with)* *blend*:

(10) *Muscle tears set solid, discs weld together.* (Talking it over. Barnes, J. London: Pan Books Ltd, 1992, p. 99).

**Седьмая подгруппа** состоит из предикатов с семой «соединить концы чего-л. (шнура, веревки, бинта, нитки и т.п.)»: *застёгивать*, *скреплять* *сцеплять* *схватывать*, *сдавливать*, *стискивать*, *сшивать*:

(11) *Леша остался без рубашки, а она уже застегивала пуговики на рубашке другому, старалась, напяливая через голову галстук, и зелень мундира скоро всё под собой скрыла.* (Олег Павлов. Карагандинские девятины, или Повесть последних дней // «Октябрь», № 8, 2001).

В английском языке: *to bind up*, *to tie up firmly*, *to button oneself up*, *to fasten oneself with a fastener*, *to hook*, *to hitch*, *to couple*, *to sew together*:

(12) *She buttoned up, put on her shorts, slung her bag over her shoulder and walked to the edge of the sea, then back again.* (Nudists may be encountered. Scott, Mary. London: Serpent's Tail, 1991, p. 89).

Типовая семантика: человек объединяет что-л., используя его части.

**Восьмая подгруппа** объединяет предикаты с семой «объединение однородных частей» *вить*, *свивать*, *крутить*, *скручивать* «соединять что-л. узкое, длинное (нить, пряди, проволоку, стебли растений и т.д.) с целью изготовления чего-л.»; *заплетать*, *плести* «соединить узкие, длинные части чего-л. (пряди волос, ленты, нити и т.п.) в одно целое, перевивая их друг с другом»; *нализывать* *насаживать*:

(13) *Помню, как Гендель Стржельчика сочинял "Аллилуйю", нализывая каждую ноту, как бусы.* (Сати Спивакова. Не всё (2002)).

В английском языке: *to weave* “form by twisting parts together”; *to nest*, *to build*; *to braid*, *to plait*:

(14) *I see my task as a weaver who is looking for **threads to weave together**.* (Action. World Assoc for Christian Comm, 1991, p. 143).

Объекты такого рода объединения обычно однородные: камешки, бусинки, пряди волос, стебельки и т.п.

Типовая семантика: человек соединяет что-л. в одно целое обычно в определенном порядке для определенных целей.

В **девятую подгруппу** входят два предиката с семой «соединиться, образуя целое в процессе роста»: *срастаться, сращивать*:

(15) *Одни виды имеют вертикальное корневище с тонкими придаточными корнями, у других видов на корнях образуются веретенообразные клубни (их называют клубнекорни), которые **срастаются в пучок или цепочкой**.* (С. А. Курганская. Акониты // «Первое сентября», № 38, 2003)

В английском языке: *to joint, to splice, to knit*:

(16) *This is a length of film with **ends spliced together** to permit continuous repetition.* (A handbook of English Language Teaching terms and practice. Seaton, Brian. London: Macmillan Press Ltd, 1982, p. 54).

Типовая семантика: человек или приборы соединяют что-л. в процессе роста или живая ткань соединяется в процессе роста.

Когнитивный подход к данному исследованию имеет своим условием, что вся роль в образовании языковых значений принадлежит языковой личности как участнику коммуникации, наблюдателю и носителю опыта и знаний. Сегодня представляется невозможным ответить на основные вопросы языкознания вне рассмотрения принципов, определяющих познавательную деятельность человека.

Рассматриваемые подгруппы предикатов партитивной семантики в русском и английском языках обнаруживают аналогии в характере и направленности семантических связей, что подтверждает универсальность как ментального представления процесса объединения объектов материального мира, так и их представления в языковом мышлении.

© Дедюхина А. С., 2010

*Дмитриева О. А.*  
Волгоград, Россия, [dmoa@yandex.ru](mailto:dmoa@yandex.ru)

### **Лингвокультурный типаж как предмет лингвистического изучения**

Теория лингвокультурных типажей является одним из этапов развития лингвокультурологии как отдельной научной парадигмы. Изучение личности в лингвокультурологии учитывает достижения персонологии в области психологии, социологии и лингвистики. С позиций психологии личность моделируется как динамическое образование, особое внимание уделяется нейрофизиологическим и девиантным характеристикам личности, с позиций социологии личность определяется как представитель социальной группы, акцентируются социально значимые признаки микрогрупповой и макрогрупповой идентичности личности, с позиций лингвистики личность рассматривается как индивидуальный либо типовой носитель коммуникативных норм и речевых проявлений лингвокультуры, на первый план выступает речевой портрет человека, с позиций лингвокультурологии личность представляет собой лингвокультурный типаж – обобщенный образ личностей, чье поведение и чьи ценностные ориентации существенным образом влияют на лингвокультуру в целом и являются показателями этнического и социального своеобразия общества.

Лингвокультурный типаж является разновидностью концептов в том плане, что представляет собой квант переживаемого знания о типичном представителе общества. Культурологические и лингвострановедческие исследования русской и французской языковых картин мира показывают, что смысловая этнокультурная специфика прослеживается в концептах, поведенческих стереотипах и реалиях. Расширительно трактуя когнитивно-аксиологическую модель концепта, включающую понятийный, образный и ценностный компоненты, мы предлагаем описывать концепты, поведенческие стереотипы и реалии в трех аспектах: 1) определение дефиниционных признаков объекта, 2) описание проявления объекта через его

прямые и опосредованные перцептивные характеристики, 3) объяснение значимости объекта для соответствующей культуры.

Понятие «лингвокультурный типаж» пересекается с понятиями «языковая личность», «модельная личность», «роль», «стереотип», «амплуа», «персонаж», «имидж» и «речевой портрет».

Языковая личность, рассмотренная в аспекте типизированного лингвокультурного своеобразия коммуникативного поведения, становится лингвокультурным типажом. Иными словами, понятие языковой личности является более широким, а изучение лингвокультурного типажа – один из подходов изучения языковой личности. В первую очередь, выделение типов строится на оценке степени влияния на поведение представителей соответствующей культуры. При этом можно выделить этнокультурный тип в целом, получающий оценочную квалификацию со стороны представителей других лингвокультур, и тот или иной социокультурный тип в рамках соответствующей лингвокультуры, например, французский буржуа. Эти социокультурные типы рассматриваются как модельные личности, которые подражают либо которым противопоставлены представители той же самой культуры. Главная характеристика модельной личности – установление ценностных ориентиров поведения. Иначе говоря, модельная личность представляет собой культурогенный фактор развития общества. Но общество в целом состоит, разумеется, не только из модельных личностей. Языковая личность – это сложное образование, будучи изменяющимся единством, в котором сосуществуют различные социально-ситуативные роли, модусы поведения, уровни коммуникативной компетенции, кроме того, сугубо индивидуальные, идиосинкратические особенности. Лингвокультурный типаж представляет собой определенную модельную личность с набором уникальных характеристик, свойственных данной культуре, т.е. это символ культуры внутри культуры, и возможно для представителей других национально-культурных сообществ. Но в отличие от модельной личности, которая выступает как эталон поведения и пример для подражания, лингвокультурный типаж подобным примером не является (ср., на-

пример, модельную личность «учитель» и лингвокультурный типаж «бомж»). Кроме того, в коммуникативном массовом сознании типаж может иметь положительную и отрицательную характеристику. С изменениями ценностных ориентиров в социуме модельная личность может переоцениваться в глазах общества, переходить в разряд лингвокультурных типажей. Это связано с идеологичностью типажа, например, модельная личность «комсомолка». Данная модельная личность на протяжении всего периода советской идеологии имеет совершенно четкую перцептивно-образную, понятийную и ценностную характеристики. «Комсомолка, активистка, красавица» со сменой идеологии теряет статус модельной личности и сейчас представляется скорее как типаж с определенными позитивными и негативными характеристиками для носителей русской культуры.

Анализируя границы понятий «лингвокультурный типаж» и «имидж» мы констатируем, что имидж представляет собой обобщенный портрет личности, своеобразный ореол, создаваемый вокруг личности с целью ее популяризации в массовом сознании и оказания эмоционально-психологического воздействия, тогда как лингвокультурный типаж – обобщенный портрет языковой личности, характеризующейся значимостью в культуре и ценностными приоритетами. Итак, лингвокультурный типаж имеет определенные точки пересечения с имиджем, отличаясь от последнего многомерностью и большей объективностью. Если имидж формируется сознательно, являясь инструментом для обработки общественного мнения, то типаж возникает стихийно в результате развития общества. В редуцированном варианте типаж способен превратиться в имидж. Совокупность типажей является слепком культуры, совокупность имиджей представляет собой некий инструментарий для воздействия на адресата, и хотя этот инструментарий неизбежно содержит определенные характеристики культуры, такие характеристики подчеркнуто объективны

Термин «амплуа» характеризуется устойчивостью свойств., т.е. подразумеваются типовые театральные роли, соответствующие возрасту, внешности и стилю игры актера: трагик, комик, герой любовник, субретка,

инженю, простак. В массовом понимании речь идет о более широком смысле слова амплуа. Амплуа передает обобщенный тип с суммой определенных свойств, например, представителя какой-то профессии: «У актера Александра Домогарова новое амплуа – телеведущий ток-шоу», т.е. амплуа актера сменяется на амплуа ведущего ток-шоу, меняется шаблон поведения, свойственный этим профессиям.

Критерий, по которому мы можем приблизить «лингвокультурный типаж» и «роль», – это коммуникативное поведение. Другими словами, в социологическом плане каждому лингвокультурному типуажу присуще выполнение или воплощение определенной роли, роль – это поведение, определяемое названием, социальным статусом, выполняемой функцией в системе социальных отношений; г) ожиданиями окружающих: (поведение буржуа, светского человека, и т.д.). Ролевое поведение строится по образу и имеет границы, исполнитель роли наделен определенной свободой действий. Так, можно говорить о роли учителя, родителя, но нельзя о роли человека вообще или зевающего человека, т.к. слишком общие характеристики или единственный признак не позволяют составить роль.

Важнейшие смысловые дистинкции понятия «лингвокультурный типаж» состоят в типизируемости определенной языковой личности, значимости этой языковой личности для культуры, наличии ценностной составляющей в концепте, фиксирующей такую языковую личность, возможности ее как фактического, так и фикционального существования, возможности ее конкретизации в реальном индивидууме либо персонаже художественного произведения, возможности ее упрощенной и карикатурной репрезентации, возможности ее описания с помощью специальных приемов социалингвистического и лингвокультурологического анализа.

Стереотип как готовая схема восприятия относительно устойчивый и упрощенный образ социального объекта (группы, человека, события, явления и т. п.), складывающийся в условиях дефицита информации как результат обобщения личного опыта индивида и нередко предвзятых представлений, принятых в обществе.

Лингвокультурные типажи характеризуются следующими признаками: узнаваемость и ассоциативность, рекуррентность, хрестоматийность, широкая узнаваемость, знаковость (символичность), яркость, типичность, прецедентность.

Форма реализации в дискурсе лингвокультурного типажа может быть представлена в виде прецедентного имени: например, поручик Ржевский ассоциируется с гусаром, и соответственном коммуникативном поведении, Мими Пансон - с гризеткой. Будут ли узнаваемы прецедентные имена типажа в другой культуре, зависит от степени встроенности типажа в когнитивную базу чужой культуры. Не все типажи характеризуются прецедентными именами, кроме того, имя может терять или сохранять потенциал прецедентности при трансляции в чужую культуру или приобретает другое.

Прецедентное имя типажа является его символом: Д'Артаньян всегда будет именем символом мушкетера-гасконца, с эталонным набором определенных качеств: храбрый, авантюрный, любвеобильный, честный мушкетер с четко выводимой ценностной шкалой приоритетов: преданность королю (королеве, любимой женщине, друзьям), шепетильность, и т.д.

Говоря о феномене прецедентности, следует сказать о прецедентной ситуации (эталонной, идеальной, с определенными коннотациями) как о важном аспекте в описании лингвокультурного типажа. Типаж может характеризоваться одной или несколькими прецедентными ситуациями. Кроме того, сама прецедентная ситуация способна обозначить лингвокультурный типаж, не упоминая его имени, к примеру, фраза «Витийством резким знамениты, Сбирались члены сей семьи» (Пушкин) является прецедентной ситуацией для типажа «декабрист», не называя его, а указывая на такие релевантные признаки данного типажа, как фразерство (витийство резкое), собрание, сплоченность (сей семьи).

Предлагаем исследовательскую модель описания лингвокультурного типажа, включающую следующие компоненты: 1) паспорт лингво-

культурного типажа (внешний образ, одежда, возраст, гендерный признак, происхождение, место жительства и характер жилища, сфера деятельности, досуг, семейное положение, окружение, речевые особенности), 2) социокультурная справка, 3) дефиниционные характеристики, 4) ценностные характеристики.

Существует определенная динамика представления о типаже со стороны его современников и представителей нашего времени. Современники обращают внимание на все характеристики типажей, в то время как для представителей нашего времени на первый план выходят ценностные характеристики типажа. Методика описания типажа глазами его современников включает, прежде всего, анализ текстов художественной литературы и эпистолярного наследства, а для понимания специфики осмысления типажа в сознании представителей нашего времени релевантными являются социологические методы исследования (анкетирование и интервьюирование информантов).

Коммуникативное поведение представляет собой сложно организованное взаимодействие носителей той или иной культуры, направленное на взаимовлияние и информирование друг друга. В рамках коммуникативного поведения разграничиваются осознаваемые (контролируемые) и неосознаваемые (неконтролируемые) поведенческие образцы. Эти образцы (паттерны) имеют сложную структуру и подсознательно копируются людьми под влиянием общих механизмов социальной адаптации. Механизмы социальной адаптации вырабатываются в ходе исторического развития общества и символически закрепляются в виде системы ценностей. Характерной стороной лингвокультурного типажа является направляющий потенциал в коммуникативном поведении представителей общества. Данный признак разворачивается в сознательном выборе коммуникативных стратегий представителей лингвокультуры, ценностно обусловленные аксиологической шкалой, характерной для определенного типажа.

Регуляторы коммуникативного поведения людей можно условно разбить на три класса: 1) жесткие социальные прескриптивы, запрещаю-

щие либо предписывающие те или иные поступки членов общества в рамках социальных классов и поведенческих стереотипов, свойственных людям определенного класса, возраста и пола, 2) мягкие социальные прескриптивы, реко рекомендующие определенные поступки членов общества для оптимизации общения и соблюдения баланса общественных и индивидуальных интересов, 3) нулевые социальные прескриптивы, оставляющие индивидуумам право на выбор того или иного типа утилитарно маркированного поведения. Жесткие социальные прескриптивы закреплены в кодексах, архетипах, моральных нормах, суевериях и других регуляторах коммуникативного поведения. Мягкие социальные прескриптивы соответствуют правилам здравого смысла.

Нулевые прескриптивы устанавливаются как значимые отсутствия жестких и мягких прескриптивов в той или иной культуре сравнительно с другими культурами. Так, сравнительные описания русской и французской лингвокультур свидетельствуют о том, что жесткие прескриптивы в данных культурах совпадают, в то время как мягкие и нулевые прескриптивы обнаруживают незначительное расхождение. Такое положение дел объясняется цивилизационной общностью русской и французской ментальности.

### **Библиографический список**

Дмитриева О.А. Лингвокультурные типажи России и Франции 19 века. – Волгоград: Перемена, 307с.

© Дмитриева О. А., 2010

*Едличко А. И.*

Москва, Россия, [aedlichko@rambler.ru](mailto:aedlichko@rambler.ru)

### **Анализ семантики политических интернациональных лексем (лексикографический аспект)**

Бурное развитие политических и социальных отношений между разными странами в настоящее время обуславливает появление новых наименований и пополнение политического вокабуляра интернациональными лексемами, или интерлексемами.

Под **интерлексемами** понимаются «лексические единицы, которые имеют графическое, фонематическое и морфологическое сходство, обладают полностью или частично совпадающей семантикой не менее чем в трех как близкородственных, так и неблизкородственных языках мира, выражают понятия из разных сфер жизни (экономики, политики, науки, культуры, быта и др.), являются новообразованиями или заимствованиями из классических и современных языков и выявляются на синхронном срезе [Едличко 2009: 6]».

Поскольку содержательный изоморфизм и степень распространенности в различных языках являются важными условиями интернациональности слов, целесообразно рассматривать семантическую общность (СО) политических интерлексем в трех языках – русском (РЯ), немецком (НЯ) и английском (АЯ) языках. Основной единицей сопоставления является в данном исследовании лексико-семантический вариант (ЛСВ), эквивалентный терминам «семема» и «значение». ЛСВ интернациональных лексем анализируются на основе лексикографических источников.

Опираясь на логические схемы возможных формально-смысловых соответствий между знаками, которые включают тождество, подчинение (включение), перекрещивание (пересечение) и противоположность (отсутствие общей части), можно выделить *относительно полную СО и неполную (частичную) СО (с двумя разновидностями – включением и пересечением семантики)*. Безэквивалентный тип отношений, предполагающий отсутствие общей части, неприменим для такой лексической категории как интерлексема, однако может быть использован при анализе отдельных ЛСВ многозначных интерлексем.

Внесем оговорку относительно наименования «относительно полная семантическая общность». Многие современные ученые указывают на тот факт, что категорию семантической эквивалентности нужно воспринимать с определенной долей условности [Манакин 2004: 125; Тер-Минасова 2004: 60]. Данный постулат базируется на результатах лингвистических исследований.

тических исследований последних десятилетий, связанных с изучением проблем взаимодействия языка и культуры. Детальное изучение *национально-культурного аспекта* лексического значения слова, получившее начало в работах представителей лингвострановедческой теории слова Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, и продолжающееся сегодня в рамках лингвокультурологии, не позволяет делать категоричные заявления о наличии лексико-семантической *эквивалентности* слов различных языков. В связи с этим, считаем правомерным говорить об *относительно* полной СО.

Такой тип межъязыковых лексических соответствий как **относительно полная СО** наблюдается, как правило, у моносемантических интерлексем. К ним относятся:

- а) существительные со значением деятеля (как правило, обозначающие последователей политических течений): *антисемит* / (der) *Antisemit* / *anti-Semite*, *антифашист* / (der) *Antifaschist* / *anti-Fascist*, *марксист* / (der) *Marxist* / *Marxist*, *пацифист* / (der) *Pazifist* / *pacifist*, *расист* / (der) *Rassist* / *racist*, *экстремист* / (der) *Extremist* / *extremist* и др.;
- б) названия общественно-политических течений: *антисемитизм* / (der) *Antisemitismus* / *anti-Semitism*, *неофашизм* / (der) *Neofaschismus* / *neo-fascism*, *панамериканизм* / (der) *Panamerikanismus* / *pan-Americanism*, *панафриканизм* / (der) *Panafrikanismus* / *pan-Africanism*, *монархизм* / (der) *Monarchismus* / *monarchism*;
- в) интерлексемы, называющие формы и способы осуществления внешней и внутренней политики: *геноцид* / (der, das) *Genozid* / *genocide*, *погром* / (der, das) *Pogrom* / *pogrom*, *колониализм* / (der) *Kolonialismus* / *colonialism*, *аннексия* / (die) *Annexion* / *annexation*, *апартеид* / (die) *Apartheid* / *apartheid*, *депортация* / (die) *Deportation* / *deportation*;
- г) номинации различных процессов: *эскалация* / (die) *Eskalation* / *escalation*, *глобализация* / (die) *Globalisierung* / *globalization*;

- e) названия режимов, состояний: *авторитаризм* / (der) *Autoritarismus* / *authoritarianism*, *науперизм* / (der) *Pauperismus* / *pauperism*;
- f) наименования денежных единиц: *евро* / (der) *Euro* / *euro*, *доллар* / (der) *Dollar* / *dollar*.

Большая часть (80%) названных моносемантов обозначает явления, которые появились, как правило, относительно недавно – в XX в. и, следовательно, значение этих слов, в большинстве случаев, не успело подвергнуться переосмыслению.

Рассмотрим данный тип отношений на некоторых примерах. Относительно полную СО демонстрируют интерлексемы *марксист* / (der) *Marxist* / *marxist*, относящиеся к одному денотату. При сходной семантической структуре данных лексических единиц (т.е. все три слова имеют по 1 ЛСВ), наблюдается относительно полная СО: (РЯ) «*Марксист. Сторонник, последователь марксизма*» [Бакеркина 2002: 148]; (НЯ) „*Marxist, der; Vertreter, Anhänger des Marxismus*“ [Duden 2003]; (АЯ) “*Marxist – someone who agrees with Marxism*” [Longman 2005: 1010].

Известно, что слова, идеологически маркированные в советскую эпоху и период существования двух Германий, изменили свою коннотативную языковую окраску в постсоветский период. В современных политических и толковых словарях относительно нейтральные дефиниции названных интерлексем не отражают никаких социально значимых коннотаций.

Анализ дефиниций показывает, что коррелирующие семемы включают в себя эквивалентные, или универсальные, семы: в ЛСВ всех слов входит категориальный признак одушевленности, действия, неодушевленности. Для получения более четкой картины следует обратиться к словарным дефинициям терминов *марксизм* – (der) *Marxismus* – *marxism*. Они толкуются следующим образом: (РЯ) «*Марксизм. Созданная К. Марксом и Ф. Энгельсом политэкономическая теория, содержащая идеи построения коммунистического общества*» [Бакеркина 2002: 147-148]; (НЯ) „*Marxismus, der; von Marx u. Engels begründete Lehre, die auf einer mit der*

*Methode des dialektischen Materialismus erfolgenden Betrachtung der Gesellschaft beruht u. die die revolutionäre Umgestaltung der Klassengesellschaft in eine klassenlose Gesellschaft zum Ziel hat*“ [Duden 2003]; (АЯ) „**Marxism** – the system of political thinking invented by Karl Marx, which explains changes in history as the result of a struggle between social classes” [Longman 2005: 1010].

Метод семантического развертывания позволяет нам получить более полные сведения о сопоставляемых единицах. Таким образом, становится понятно, что *марксист* – это «сторонник, последователь созданной К. Марксом и Ф. Энгельсом политэкономической теории, содержащей идеи построения коммунистического общества». Подобные подстановки можно произвести с интерлексемами немецкого и английского языков.

Заметим, что в каждом толковании номинации имеет место, с одной стороны, универсальное, общее. С другой стороны, эксплицируется также конкретизирующая информация, которая, однако, характерна для одного и того же денотата (Ср.: (РЯ) *idee построения коммунистического общества*; (НЯ) *die revolutionäre Umgestaltung der Klassengesellschaft in eine klassenlose Gesellschaft*; (АЯ) *struggle between social classes*). Это, однако, не нарушает целостности представления о существующем в настоящее время понятии и не устраняет интернациональность в ЛСВ сравниваемых слов. Однако коннотативная составляющая данных значений, находящаяся в сфере неязыкового знания, сохраняется в языковом сознании носителей определенного языка, которые еще не так давно были по разные стороны идеологических лагерей.

Относительно полная СО наблюдается не только в категории одноклассных единиц. Некоторые многозначные слова (например, *коммунист* / (*der*) *Kommunist* / *communist*, *федерализм* / (*der*) *Föderalismus* / *federalism*) также могут проявлять общность семантики во всех ЛСВ.

В качестве примера рассмотрим интерлексемы *коммунист* / (*der*) *Kommunist* / *communist*. Заметим, что дробность выделения значений в словах сопоставляемых языков неодинаковая: семантическая структура

русского и немецкого слов репрезентируется двумя ЛСВ, тождественными в обоих языках: (РЯ) «**Коммунист** 1) сторонник коммунизма (полит. течения) [Бакеркина 2002: 125] 2) член коммунистической партии» [Крысин 2006: 377], (НЯ) „**Kommunist, der a) Anhänger, Verfechter des Kommunismus; b) Mitglied einer kommunistischen Partei**“ [Duden 2003].

Языковые единицы *коммунист* / (*der*) *Kommunist* имеют общее денотативное значение, называющее определенное понятие. Как показывает анализ лексикографических источников, вплоть до середины 90-х гг. XX в., в русскоязычных толковых словарях и словарях иностранных слов фиксировалось лишь значение «член коммунистической партии» (ср. Краткий 1947: 180; Краткий 1952: 189; Ожегов 1995: 282). ЛСВ «*сторонник коммунизма*» фиксируется в словарях русского политического языка относительно недавно (ср. Бакеркина 2002: 125), что можно объяснить экстралингвистическими причинами: построение коммунистического общества в СССР считалось исторически неизбежным фактом, поэтому противников этой общественно-экономической формации не должно было быть.

Важно отметить, что исследуемые единицы имели раньше, во время существования СССР и других социалистических государств Восточной Европы, определенные коннотации в каждом языке. Известно, что в период холодной войны понятия *коммунизм*, *коммунист* вызывали негативные ассоциации в немецкоязычном социуме ФРГ и англоязычных стран, что находило соответствующее отражение в словарных пометках. Такие пометы еще сохраняются в некоторых современных словарях (ср. *esp. of Soviet Communism* [OED, IV, 2000: 581]), и языковая память носителя языка еще хранит коннотативную информацию, поэтому уместно говорить об *относительно* полной СО.

Структура английской интерлексемы *communist* имеет одно значение, которое, однако, идентично по семантическому объему двум семьям русского и немецкого слов, ср.: “**Communist** – *someone who is a member of a political party that supports communism, or who believes in communism*” [Longman 2005: 308]. Как видно, приведенные дефиниции

свидетельствуют об относительно полной СО лексических единиц сопоставляемых языков, семантические расхождения не на уровне ЛСВ, а на уровне смысловых оттенков (например, уточняющая сема надежды в ЛСВ английского слова либо сохраняющаяся коннотативная информация) не изменяют восприятие смысла.

**Неполная СО** предполагает неполное совпадение и несовпадение означаемых и наблюдается в многозначных интерлексемах. Неполная СО имеет две разновидности: отношение включения и отношение пересечения в зависимости от того, на чем основывается совпадение лексических значений сопоставляемых слов. Необходимо отметить, что в полисемантах достаточно сложно выявить «чистый» тип. Как правило, наблюдаются различные виды отношений. Это отчасти можно объяснить двумя причинами. Во-первых, в статье сопоставляется семантическое содержание слов трёх языков (в отличие от традиционно сравниваемых пар). Во-вторых, нередким расхождением является несовпадение семантических структур полисемантов в РЯ, НЯ и АЯ, что связано с особенностями лексической системы отдельно взятого языка (например, в силу разного времени появления в неблизкородственных языках и, соответственно, разной степени семантической ассимиляции). Однако анализ также показывает, что, помимо названных отношений, ЛСВ исследуемых единиц в значительной степени семантически адекватны друг другу.

Рассмотрим пример, демонстрирующий отношения включения. Этот тип семантических отношений нередко рассматривается как *отношения гипо- и гиперонимии* (А. Л. Зеленецкий 2004: 199; И. М. Кобозева 2009: 101; В. Н. Манакин 2004: 131).

Для иллюстрации сказанного обратимся к примеру. Интерлексема *шовинист / (der) Chauvinist / chauvinist* трактуется в словарях следующим образом: рус. «**Шовинист** - приверженец шовинизма» [Крысин 2006: 889], нем. „**Chauvinist**, der; (abwertend): 1. j-d, der sehr nationalistisch ist u. andere Völker verachtet 2. Chauvi (ein Mann, der so handelt, als ob Männer den Frauen überlegen seien)“ [Langenscheidts 1998: 198], англ. “**chauvinist**

*1. someone, especially a man, who believes that their own sex is better or more important than the other sex 2. someone who believes that their own country or race is better or more important than any other*" [Longman 2005: 250].

Как показывает анализ дефиниций, русское слово содержит 1 значение, объем которого является достаточно широким. Семантические структуры немецкой и английской лексем, напротив, семантически сложнее и включают в себя по два узких, более конкретных ЛСВ. Во-первых, значения немецкой лексемы (*der*) *Chauvinist* (1) «*тот, кто настроен националистично, кто презирает другие народы*» и ЛСВ 2 английской единицы *chauvinist* «*тот, кто верит, что его страна или раса лучше и важнее, чем чужая*» находятся в отношении относительной СО (эквонимии). Во-вторых, ЛСВ 2 «*мужчина, считающий, что мужчины превосходят женщин*» немецкого слова включено в ЛСВ 1 английской единицы «*кто-то, особенно мужчина, который полагает, что его пол лучше или важнее, чем другой пол*» (в семный состав значения-соответствия английского слова входит, помимо ЛСВ 2 НЯ, сема пола, под которой подразумевается не только мужчина, но и женщина). И, наконец, суженные значения №1 немецкой и №2 английской лексем включаются в семантический объем русского коррелята-гиперонима.

Широкая, однако, малоинформативная дефиниция русского слова *шовинист* – «*приверженец шовинизма*» [Крысин 2006: 889; Бакеркина 2002: 278; Ожегов 1995: 887] позволяет нам с помощью метода семантического развертывания (опираясь на словарное толкование «*шовинизм*» в словаре Л. П. Крысина) трактовать данное понятие следующим образом: *шовинист* – *приверженец крайнего национализма, проповедующий национальную и расовую исключительность <...>*. Как видно, полученная интерпретация не содержит компонентов, номинирующих мужчину, не уважающего или угнетающего женщин (в РЯ понятие «*мужской шовинизм*» выражается словом *сексист*). Следовательно, значения №2 НЯ и №1 АЯ находятся в отношениях безэквивалентности с анализируемым ЛСВ русской лексемы.

Аналогичная ситуация наблюдается в интернациональных лексемах с семантическими структурами, содержащими до 2 ЛСВ: *оккупант / (der) Okkupant / occupant*, *коалиция / (die) Koalition / coalition*, *неонацист / (der) Neonazi / neo-Nazi*, *пропагандист / (der) Propagandist / propagandist*, *квота / (die) Quote / quota*, *террорист / (der) Terrorist / terrorist*, *фашист / (der) Faschist / fascist*, и других единицах.

Политические интерлексемы, которые обладают СО, имеют, тем не менее, национальные особенности, характерные для определенной этнолингвистической общности. Эти особенности выявляются, как правило, на уровне отдельных значений.

**Безэквивалентный тип отношений** наблюдается между многозначными интерлексемами, в семантической структуре которых достаточно часто актуализируются дифференциальные ЛСВ.

Так, помимо основного политически маркированного значения, лексема *chancellor* (АЯ) содержит еще некоторые семемы, эксплицирующие национальные особенности сферы высшего образования в Британии и США: **“Chancellor a) the person who officially represents a British university on special occasions; b) the person in charge of some American universities”** [Longman 2005: 244]. В иерархии Федерального правительства Германии канцлер, как известно, занимает ведущий пост, однако данное понятие в НЯ более широкое. Лексическая единица *(der) Kanzler* имеет достаточно разветвленную семантическую структуру, в состав которой входит также и семема *„leitender Beamter in der Verwaltung einer Hochschule“* [Duden 2003], которая отсутствует в семантической структуре слов РЯ и АЯ.

Следует заметить, что в современной России слово *канцлер* не имеет референтной группы, которую бы оно обозначало. В отличие от АЯ и НЯ, в семантической структуре русской лексемы, помимо интернациональных ЛСВ (№ 2, 3, 4), выделяется также и дифференциальный ЛСВ, вышедший из употребления (№ 1): **Канцлер 1. ист. В царской России: высший гражданский чин. 2. В нек-рых странах: премьер-министр. 3. ист. В нек-рых феодальных государствах Европы: начальник королевской кан-**

*целяриш, хранитель печати. 4. В сочетаниях: канцлер казначейства – в Великобритании: министр финансов; лорд-канцлер – спикер палаты лордов* [Крысин 2006: 333].

Анализ дефиниции интерлексемы (*der*) *Kandidat* позволил выявить две такие дифференциальные ЛСВ как (1) «*студент старших курсов*» (или, точнее, последних семестров: в Германии, как известно, отсчет обучения в вузе начинается не с номера курса, а с номера семестра): „*Student höheren Semesters*“ и (2) «*тот, кого экзаменуют на итоговом экзамене в университете*» („*Prüfling im abschließenden Examen an einer Universität*“) [Duden 2003].

В семантической структуре русского слова *кандидат* наблюдаем метонимию (соотношение «звание – человек, имеющий это звание»). Приводимый толковыми словарями ЛСВ подчеркивает иерархию в научной среде: «*Кандидат. Младшая ученая степень, а также лицо, имеющее эту степень*» [Ожегов 1995: 258] (заметим, что в советском русском было также понятие «кандидат в члены партии»).

Позиционирование церкви как руководящего общественного института в течение длительного периода в большинстве стран не могло не наложить отпечаток на семантику слов, уже достаточно долго функционирующих в языках. Поэтому *minister* в английском социуме является также священником в некоторых церквях: “(the Title of) the superior of certain religious orders” [NSOED 1993: 1782].

Немецкая лексическая единица (*der*) *Administrator*, имеет, кроме интернационального значения «руководитель», ещё и суженный, специализированный ЛСВ, обозначающий управляющего приходом в католической церкви: „(kath. Kirche) *Pfarrverweser*“ [Duden 2003].

Реализация национальных ЛСВ проявляется, как было проиллюстрировано, и в области переносных значений. Перенос наименования по внутреннему сходству наблюдается также у русской лексемы *политик*, метафорическое значение которой трактуется следующим образом: «*тот, кто умело и тонко действует в отношениях с другими людьми*» [Бакерки-

на 2002: 201] и ее английского коррелята: *"politician - someone who is skilled at dealing with people or using the situation within an organization to gain an advantage"* [Longman 2005: 1266].

На семе «сходство» формируется также и семантика ЛСВ русского слова *мафия* и английского *mafia/maffia*, эти переносные значения зафиксированы аутентичными источниками: *«Мафия. перен. Организованная группа людей, тайно и в нарушение закона действующая в своих интересах»* [Крысин 2006: 468] и *«Mafia. In the U.S. and elsewhere, an organized secret society existing for criminal purpose»* [OED, XIX, 2000: 181-182]. Однако такое значение не выявлено в НЯ.

Метафорический дифференциальный ЛСВ, отражающий своеобразие национальной русской культуры, представлен также и в жаргонизме «авторитет» в РЯ: *«Авторитет. жарг. В уголовной среде: лицо, пользующееся неограниченной властью в той или иной группе правонарушителей»* [Крысин 2006: 36].

Анализ дефиниций показывает, что метонимический перенос свойствен достаточно большому количеству исследуемой лексики. Примером соотношения значений по смежности могут служить многие слова, среди них английская лексема *dynasty*. Нами выявлен один из её метонимических ЛСВ, который означает не только ряд правителей, но и период их правления: *«Dynasty - a period of time when a particular family ruled a country or area»* [Longman 2005: 491]. Заметим, что данное количественно-временное значение отсутствует в словарях РЯ и НЯ.

В заключение отметим, что СО является неизменным признаком интернациональных лексем и прослеживается как в структурно совпадающих единицах, так и в словах с семантически алломорфными структурами. Универсальность семантики различия данных слов четко проявляется при синхронном сопоставлении интернациональных коррелятов в исследуемых языках. Основными типами межъязыковых лексических соответствий являются относительно полная СО и неполная СО. Относительно полная СО наблюдается в интерлексемах с идентичными структурами: в большинстве

моносемантических интерлексем и некоторых полисемантах. Данные слова имеют минимальные различия в семантическом объеме. Неполная СО наблюдается в триадах, единицы которых обладают как идентичными, так и разными семантическими структурами и имеют универсальные (интернациональные) и дифференциальные (национальные) ЛСВ.

В многозначных интернациональных словах наиболее явно проявляется соотношение интернациональных и национальных особенностей. Существенным показателем является наличие национального коннотативного компонента в интернациональном значении и существование дифференциальных ЛСВ. СО политических интерлексем обусловлена различными причинами как лингвистического, так и экстралингвистического характера. Общность денотата обуславливает появление интерлексем и, соответственно, является важной для признания слова интернациональным. Универсальность жизненного опыта в области политики, общественно-политическая ситуация, характерная для мира в целом и глобальное распространение многих явлений также вызывают к жизни одинаковые образы.

#### **Библиографический список**

- Бакеркина, В. В. Краткий словарь политического языка / В. В. Бакеркина, Л. Л. Шестакова. – М.: АСТ: Астрель, 2002. – 288 с.
- Зеленецкий, А. Л. Сравнительная типология основных европейских языков / А. Л. Зеленецкий. – М.: Академия, 2004. – 252 с.
- Едличко, А. И. Семантика политических интерлексем в статике и динамике (на материале русского, немецкого и английского языков): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2009. – 22 с.
- Кобозева, И. М. Лингвистическая семантика / И. М. Кобозева. – Изд. 4-е. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 352 с.
- Краткий словарь иностранных слов / под ред. И. В. Лёхина, проф. Ф. Н. Петрова. – Изд. 4. – М.: Изд-во иностр. и нац. словарей, 1947. – 480 с.
- Краткий словарь иностранных слов / под ред. И. В. Лёхина, проф. Ф. Н. Петрова. – Изд. 7-е, стереот. – М.: Изд-во иностр. и нац. словарей, 1952. – 488 с.
- Крысин, Л. П. Толковый словарь иноязычных слов / Л. П. Крысин. – М.: Эксмо, 2006. – 944 с.
- Манакин, В. Н. Сопоставительная лексикология / В. Н. Манакин. – Киев: Знання, 2004. – 326 с.
- Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АЗЪ, 1995. – 928 с.

Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – 2-е изд., дораб. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 352 с.  
Duden. Deutsches Universalwörterbuch. CD-ROM. – 5. Aufl. - Mannheim, 2003.

Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. // Hgg. D. Götz, G. Haensch, H. Wellmann. – М.: Mapт, 1998. – 1248 с.

Longman Dictionary of Contemporary English / dir. D. Summers. – 4<sup>th</sup> ed. – Edinburgh: Pearson Longman, 2005. – 1950 p.

The New Shorter Oxford English Dictionary (on historical Principles): V. 1-2 / Ed. by L. Brown. – Oxford: Clarendon Press, 1993. – 3767 p. (NSOED)

The Oxford English Dictionary: V. 1-20 / Prep. by J. A. Simpson, E. S. C. Weiner. – 2<sup>nd</sup> ed. – Oxford: Clarendon Press. – 2000. (OED)

© Едличко А. И., 2010

**Завьялова Н. А.**

Екатеринбург, Россия, [st.conference@rambler.ru](mailto:st.conference@rambler.ru)

### **Лексема «КАРТИНА» как манифестация визуальной культуры востока и запада**

Данная статья посвящена анализу словарных дефиниций лексемы «картина» и значений фразеологических единиц (ФЕ) с компонентом «картина» в английском, японском, китайском и русском языках. ФЕ мы понимаем как существующую в лексической системе языка на данном этапе ее исторического развития комбинацию минимум из двух словесных знаков, характеризующуюся раздельнооформленностью, номинативностью, устойчивостью, идиоматичностью и коннотативностью [Гузиков 2004: 113].

Обратимся к анализу словарной дефиниции лексемы “picture” и последующему ее сопоставлению со значениями ФЕ с данной лексемой.

**Picture** (сущ.) **1.** a drawing, painting or photograph, etc. – рисунок, картина, фотография. *Atticus drew/painted a picture of my dog.* **2.** an image seen on a television or cinema screen – изображение на кино или телевизионном экране. **3.** the pictures (old-fashioned) – the cinema screen – кинотеатр. *Let's go to the pictures tonight.* **4.** an idea of a situation – ситуация, положение. *After watching the news, I had a clearer picture of what was happening.* **5.** something you produce in your mind, by using your imagination or memory – плод воображения, фантазия, воспоминание. *I have a very vivid picture of the first time I met Erik.* **6.** photofit (picture) – a picture which represents as closely as possi-

ble a person's memory of a criminal's face by putting together photographs of eyes, hair, etc. from a set showing different types of features – картинка фоторобота. 7. picture book – книга с картинками. 8. picture frame – рамка для книги. 9. picture messaging – sending and receiving pictures on a mobile phone – отправка и получение сообщений с картинками по мобильному телефону. 10. picture postcard – a postcard with a picture, usually a photograph of a place – открытка с изображениями или фотографиями живописных мест. 11. picture rail – a horizontal piece of wood fixed high on a wall from which pictures can be hung – рейка для картин, деревянный брусок на стене, указывающий на место, на которое можно повесить картины.

Picture (глагол.) 1. to imagine something – представлять нечто в воображении. *Picture the scene – the crowds of people and animals, the noise, the dirt.*

Обратимся к семантическому анализу ФЕ с компонентом *picture*. Нами были проанализированы 20 англо-американских ФЕ, в рамках анализируемого материала были выделены следующие семантические группы: «положение, ситуация, состояние», «визуальные характеристики», «коммуникативно-речевые обороты». Группа **«положение, ситуация, состояние»**. **Big picture** – исчерпывающее представление, полная картина происходящего. (Сочетается с глаголами **get ~; have ~; give someone ~; know ~; see ~; show someone ~**). *The sales manager gave us all the big picture this morning, and I'm more confused than ever. Picture perfect* – идеальное состояние. *At last, everything was picture perfect. Nothing less than a picture-perfect party table will do. To paint a [bleak/rosy etc.] picture of something* – описывать, представлять ситуацию определенным образом. *The article paints a bleak (= hopeless) picture of the future. He painted a rosy (= happy) picture of family life. To put somebody in the picture* – объяснять истинное положение вещей. *Jim had no idea what was going on until I put him in the picture.* Следует отметить, что в данной подгруппе принято уточнять степень состояния при помощи прилагательных-модификаторов и определенного и неопределенного артиклей: **the big picture, picture perfect, a**

**bleak/rosy picture.** ФЕ данной группы описывают не только пребывание в определенной ситуации, но и, напротив, выпадение из нее. **Out of the picture** – не имеющий значения, мертвый. *Now that Tom is out of the picture, we needn't concern ourselves about his objections. With her husband out of the picture, she can begin living as she pleases. Withers is out of the picture with a leg injury, so Jackson is in goal today.* **To paint a black picture of somebody or something** – описание ситуации или человека в мрачных тонах. В данной группе выделим особую подгруппу **«степень информированности о положении, состоянии»**. **In the picture** – быть хорошо информированным. Сочетается с глаголами **be ~; keep someone ~; put someone ~**. *Please, keep me fully in the picture. John found out about the plan. He's in the picture, so take care.* **The whole picture** – знание важнейших фактов и их последствий. *You're just taking into account Melissa's views of the situation but of course that's not the whole picture.* ФЕ данной группы составили 40 %.

Группа **«визуальные характеристики»**. **Be the picture of (health/innocence etc.), picture of (good) health** – иметь (здоровый/невинный) вид. *The doctor says I am the picture of good health. Each of the children is the picture of health.* **Pretty as a picture** – чрезвычайно красивый, привлекательный. Нередко употребляется с парным союзом **as – as**. *Sweet little Mary is as pretty as a picture. Their new house is pretty as a picture.* **Picture postcard** – чрезвычайно красивое, живописное место. *A picture postcard cottage.* **Picture window** – большое окно, из которого открывается великолепный вид, панорама. *The new house with a picture window is really impressive.* **To be a picture** – чрезвычайно красивый, привлекательный. **Picture someone as someone or something** – представлять кого-либо в ином образе. *Just picture me as Santa Claus! I can't picture you as a doctor.* **Picture someone in something** – 1. Представлять кого-либо в иной одежде. *I can just picture Tony in that baseball uniform. Can you picture yourself in a dress like this?* 2. Представлять кого-либо в новом интерьере, месте. *I can just picture you in that car! Can you picture yourself in jail?* **Somebody's face is a picture** – иметь удивленный или рассерженный вид. *Her face was a picture when I*

*told her the news. Picture is worth a thousand words* – изображение намного красноречивее слов. *It's much easier to learn how machines work by looking at pictures, rather than by hearing someone describe them. A picture is worth a thousand words. The newspaper editor decided to devote more space to photographs of the disaster than to text, since a picture is worth a thousand words.* **Every picture tells a story** – внешний вид человека может многое рассказать о его жизни. ФЕ данной группы составили 50 %.

Группа **«коммуникативно-речевые обороты»**. **Do I have to paint (you) a picture?; Do I need to paint you a picture?; Do I have to spell it out (for you)?** – Мне это, что, нарисовать? (раздраженно). *Mary: I don't think I understand what you're trying to tell me, Fred. Fred: Do I have to spell it out for you? Mary: I guess so. Fred: We're through, Mary. Sally: Would you please go over the part about the square root again? Mary: Do I have to paint you a picture? Pay attention! Get the picture?* – Понятно? *Things are tough around here, and we need everyone's cooperation. Get the picture? 'He doesn't want her but he doesn't want anyone else to have her, you know?' 'I get the picture.'* В данной группе ФЕ с компонентом *picture* выступают либо в качестве реплики-побуждения к дальнейшему действию (*Do I have to paint (you) a picture?; Do I need to paint you a picture?*), либо как ответ на ранее поставленный вопрос (*I get the picture*). ФЕ данной группы составили 10 %.

Проведенный анализ англо-американских ФЕ с компонентом *picture* показал, что самую многочисленную группу составляют ФЕ «визуальные характеристики» - 50 %, далее следует группа «положение, ситуация, состояние» - 40 %, «коммуникативно-речевые обороты» - 10 %. Значения данных групп отражает и расширяет объем значений лексемы *picture*.

Японская лексема *e* («картина») имеет следующие словарные дефиниции. **1.** Картина, изображение, рисунок, иллюстрация. **E ni suru** – нарисовать, написать. **E no aru** – иллюстрированный, с картинками. **E no yona** – живописный, как на картинке. Отметим следующие сочетания **enogu** – краска, **ehon** – книга с картинками.

В японском языке нами были выделены 7 ФЕ с компонентом *e* - «картина». Их можно разделить на следующие группы. Группа **«духовные качества человека»**: **egokogo** – «картинное сердце» – человек с эстетическими взглядами, увлеченный живописью (14,2 %). Группа **«предметы религиозного культа»**: **ema** – «картинная лошадь» – религиозная вотивная картина нередко с изображением лошади; **emaden** – «храм с картинными лошадьми» – храм с религиозными вотивными картинами нередко с изображением лошади (28,6 %). Группа **«качество предмета (эфемерность)»**: **enikaitamochi** – «похожий на нарисованную лепешку моти» – нечто эфемерное, маловероятное, замок на песке; **esoragoto** – «дело, похожее на картинное небо» – нечто эфемерное, маловероятное, замок на песке. Группа **«визуальные характеристики»**: **eninaru** – «стать картиной» – красивый, привлекательный; **eniegaitayo** – «настоящая картина» – точное изображение, нечто очень похожее (28,6 %). Отметим, что все группы малочисленны, слабо структурированы.

В китайском языке нами были проанализированы 6 ФЕ с компонентом *huà* - «картина». Их можно разделить на следующие группы. Группа **«качество предмета (эфемерность)»**: **huà bǐng chōng jī** – «рисовать лепешки, чтобы уголить голод» – создавать видимость, утешать себя несбыточными надеждами (16,7 %). Группа **«духовные качества человека»**: **huà hǔ bù chéng fān lèi quǎn** – «силился нарисовать тигра, а получилось жалкое подобие собаки» – браться не за свое дело; **huà hǔ huà pí nán huà gǔ, zhī rén zhī miàn bù zhī xīn** – «не оживет нарисованный тигр на картине, он – лишь кожа сухая без дышащей плоти под ней, так и знание о человеке – неполно, ибо непостижима душа» – чужая душа – потемки (33,3 %). Группа **«способ действия»**: **huà lóng diǎn jīng** – «оживить нарисованных драконов, начертав зрачки в их глазах» – нанести завершающий штрих; подчеркнуть самое существенное. **Huà shé tiān zú ... duō cǐ yì jū** – «дорисовать змее ноги – значит переборщить» – абсолютно излишне и некстати. **Huà dì wéi lào** – «нарисовать жесткие границы» – поставить определенные рамки кому-либо; ограничить свободу действий (50%).

Сравнивая японо-китайский материал, можно отметить следующие особенности. Специфической группой данных ФЕ является группа «качество предмета (эфемерность)», «душевные качества человека». Отметим специфическую для японского языка группу «предметы религиозного культа» (28,6 %). В китайском языке самую многочисленную группу составляют ФЕ группы «способ действия» (50%). Обращают на себя внимание идентичные в лексико-семантическом отношении японская ФЕ (**enikaitamochi** – «похожий на нарисованную лепешку моти») – нечто эфемерное, маловероятное, замок на песке) и китайская ФЕ (**huà bǐng chōng jī** – «рисовать лепешки, чтобы утолить голод») – создавать видимость, утешать себя несбыточными надеждами. Думается, что в данном случае следует говорить о заимствовании из китайского. Данные ФЕ составили специфическую для японо-китайского материала группу «качество предмета (эфемерность)». Отметим общую для японского и английского языков группу «визуальные характеристики». Специфическими для английского языка являются группы «положение, ситуация, состояние», «коммуникативно-речевые обороты».

Обращаясь к анализу лексемы русского языка «картина», мы находим следующие дефиниции. **КАРТИНА**, -ы, ж. **1.** Произведение живописи. *Картины русских художников. Развесить картины.* **2.** То же, что фильм (разг.). **3.** Изображение чего-л. в художественном произведении. *Картина быта.* **4.** То, что можно видеть, обозревать или представлять себе в конкретных образах. *Картина природы. Картины детства. Картина мира.* **5.** Вид, состояние, положение чего-н. (книжн.). *Картина запустения. Картина ясная – нужно действовать.* **6.** Подразделение акта в драме. *Пьеса в трех действиях, семи картинах.* **7. картина**, в знач. сказ.

В рамках фразеологии нами была выделена 1 ФЕ: **живые картины** (устар.) – мимические сцены без слов. Думается, что ФЕ **«Не так страшен черт, как его малюют»** можно также отнести к данному ряду, так как глагол «малевать» семантически близок к глаголу «рисовать». Данная ФЕ означает, что кто-то «испытывает излишнее волнение, страх перед

кем-либо, чем-либо неизвестным, или в ответ на чьи-либо угрозы, запугивание. *Ну вот, Андрей Сергеевич, как хорошо все кончилось! Выходит, что зря волновались. Не так страшен черт, как его малюют.* Новиков-Прибой. Цусима». Можно сделать вывод о том, что в русском фразеологическом дискурсе лексемы «картина», «рисовать» представлены незначительно – всего 2 ФЕ.

### **Библиографический список**

*Гузикова В.В.* Лингвокультурологическая специфика фразеологических единиц английского языка (на материале прозы С.Моэма и ее переводов на русский язык) : дис. ... канд. филол. наук / В.В. Гузикова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б.и.], 2004. – 240 с.

*Китайско – русский словарь идиом.* Более 6000 словосочетаний / С.Ю.Сизов. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2005. – 317, [3] с.

*Мыслители Древнего и Средневекового Китая* / сост. Г.В. Остапченко. – М. : ООО «Издательство АСТ»; Харьков : Торсинг, 2003. – 348 с.

*Словарь современного английского языка:* <http://dictionary.cambridge.org>

*Словарь русского языка:* в 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. – 3-е изд., стереотип. – М. : Русский язык, 1985 – 1988.

*Японско-русский фразеологический словарь.* Около 4000 фразеологических единиц / С.А. Быкова. – 2-е изд. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. – 439, [9] с.

*March, Robert M.* The Japanese Negotiator. Subtlety and Strategy Beyond Western Logic / Robert M. - Tokyo and New York: March Kodansha International, 1990. – 285 p.

© Завьялова Н. А., 2010

***Ивус О. Н.***

Уссурийск, Россия, [oliya-05@mail.ru](mailto:oliya-05@mail.ru)

### **К вопросу о взаимодействии категорий «заголовок» и «слоган»**

Первое, с чем сталкивается читатель при знакомстве с любым художественным произведением, газетной публикацией, рекламой – это заголовок. Заголовок является своеобразным компасом, который помогает читателю не только легко, быстро и безошибочно ориентироваться в разнообразном материале, например, газеты, но и ознакомиться с её содержанием, отобрать для себя наиболее интересное и затем приступить к чтению [Ляпина О.А. 2002:3].

В современной лингвистике накоплен уже достаточно большой опыт

изучения заголовков в различных аспектах: синтаксическом (Шахматов А.А., Виноградов В.В., Есперсен О.), функционально-стилистическом (Лебедева Л.А., Харченко Н.П.), лексико-грамматическом (Шамелашвили М.А.), когнитивно-функциональном (Васильева Т.В.), структурно-графическом (Спиркина А.Л.). При этом долгое время изучение заголовков велось в описательном плане, причем интерес большинства исследователей был направлен на рассмотрение заголовков художественных произведений (Блисковский, Р.А. Будагов, Е.В. Джанжакова). В немецкой литературе проблема заголовков затрагивается, в основном, в пособиях по журналистике и газетному делу [Ляпина О.А. 2002:6].

Объединяющий момент всех перечисленных выше аспектов является понятие «заголовок рекламы», которому в настоящее время уделяется огромное внимание. Известно, что современная реклама как продукт научно-технического прогресса общества выполняет ряд значимых функций в сфере массовой коммуникации [Шидо К.В. 2002:3]. Исключительное разнообразие рекламных заголовков дает неисчерпаемые возможности создания различных типов классификаций. Х. Кафтанджиев дает один из гармоничных способов классификации заголовков рекламы в зависимости от их содержательных характеристик:

1. Заголовок-приказ.
2. Заголовок-новость.
3. Заголовок-лозунг.
4. Рациональный заголовок.
5. Эмоциональный заголовок.
6. Заголовок, возбуждающий любопытство.
7. Притягивающие внимание заголовки. [сайт]

Представляется целесообразным обратить наше внимание на заголовок-лозунг. На наш взгляд заголовок-лозунг – это своего рода девиз, притягивающий внимание потребителей к какому-либо товару. Здесь же считаем необходимым отметить, что в современном английском языке и понятие *slogan* определяется как «лозунг», призыв, девиз. К середине XX века

слово *слоган* стало употребляться и применительно к коммерческой рекламе. Долгое время его синонимами выступали такие словосочетания, как *ударная строка, рекламный лозунг, рекламный заголовок, рекламный девиз, рекламная фраза* [Романенко Я.Н. 2007:58]. Учитывая все выше изложенное, можно утверждать, что «заголовок» и «лозунг» - понятия равнозначные, хотя до сих пор ведутся споры по этому поводу. Рассмотрим данную проблему более подробно и попытаемся ответить на вопрос: являются ли «заголовок» и «слоган» равнозначными или абсолютно противоположными понятиями.

С одной стороны, одни ученые считают, что, так как слоган в отличие от заголовка может быть применен в рекламных целях самостоятельно, без дополнительного текста, то эти понятия объединять нельзя [сайт]. Дульянинова А.Г. относит слоган и заголовок к текстовым знакам рекламного дискурса, где слоган как текстовый знак является автосемантическим, а заголовок – это целостный и относительно автономный знак, представляющий собой текст по принципу «часть вместо целого» [Дульянинов А.Г. 2009:156]. Интересна позиция Шидо К.В., которая считает, что рекламный слоган отличается от рекламного заголовка положением по отношению к рекламному тексту и функциональными параметрами [Шидо К.В. 2002:11].

С другой стороны, существует и другая точка зрения. Сторонники мнения (Е. Песоцкий), что «заголовок» и «слоган» – тождественные понятия - мотивируют его тем, что они составляются по одним и тем же законам и выполняют одну и ту же функцию [сайт]. Учитывая мнения исследователей и опираясь на собственные наблюдения, мы выделяем следующие функции заголовка и слогана:

1. *Номинативная функция* заголовка и слогана состоит в том, что они называют текст. Выступают в качестве его имен, знаков:

*Мяков – номер один!* [сайт]

*LAND CRUISER – 50 лет по дорогам мира.* [там же]

2. *Информативная функция* проявляется в том, что заголовок и слоган в сжатой форме выражают основное содержание озаглавливаемого материала:

*Осторожно: изжога!* [там же]

*KLM. THE RELIABLE AIRLINE.* [там же]

3. *Прагматическая функция* заключается в том, что заголовок и слоган своей формой привлекают читателей к товару, вызывая интерес, любопытство, недоумение, удивление. При этом заголовок и слоган воздействуют на потребителя, заставляют обратиться к товару [Ляпина О.А. 2002:7]:

*Как не растерять здоровье, делая карьеру.* [сайт]

*Три слагаемых женской красоты.* [там же]

4. *Рекламная функция* заголовка и слогана проявляется в высокой частотности выразительных средств языка [Орел М.А. 2009:9]. Для этой цели используются различные стилистические средства (аллитерация, повтор звукоочетаний, гипербола, метафора, каламбур и др.) [Шидо К.В. 2002:14] и графические средства (шрифтовые выделения, использование цвета, линеек, рисунков, приемов верстки, которые придают тексту зрительную выразительность, облегчающую процесс восприятия текста) [Фэн Сюэцин 2007:129]:

*SOFTWARE ARE POWERS THE INTERNET* [Пищерская Е.Н. 2009:332]

*Functional... Fashionable... Formidable...* [там же]

*Let the Train Take The Strain* (British Rail). [Шидо К.В. 2002:14]

5. *Мнемоническая функция* заголовка и слогана помогает запоминанию каких либо товаров [сайт]:

*Квартира ваша – мебель наша.* [там же]

*Обувь наша – прибыль ваша.* [там же]

Таким образом, рассмотрев функции заголовка и слогана, мы приходим к следующему выводу: заголовок и слоган – яркая фраза, которая отражает основную идею рекламной кампании и может функционировать как самостоятельный рекламный текст [Романенко Я.Н. 2007:57]. Считаем необходимым отметить, что количество людей, которые замечают слоганы

и заголовки, в несколько раз больше количества людей, которые читают всю рекламу [Пищерская Е.Н. 2009:330]. Этот факт подтверждают исследования психологов, которые показывают, что около восьмидесяти процентов читателей уделяют внимание только заголовкам и слоганам [Ляпина О.А. 2002]. Поэтому важно, чтобы слоган и заголовок был заметным, интересным, часто неожиданным и легко запоминался. Хороший слоган и заголовок должен отличаться максимальной информативностью сообщения и минимальным количеством слов. Это не просто забавная игра слов, а информация способная мотивировать адресата к совершению определенных действий. [Пищерская Е.Н. 2009:330].

Итак, в связи с выше изложенным, можно утверждать, что понятия рекламный «заголовок» и «слоган» - равнозначны.

#### **Библиографический список**

- Васильева Т.В. Заголовок в когнитивно-функциональном аспекте. [Электронный ресурс]/ Т.В. Васильева, 2005. <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/179154.html> (дата обращения: 4.11.2009). Дульянинов А.Г. Знаковое пространство рекламного дискурса: противопоставление знаков в плане выражения// Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. Сер.: Филология. 2009. №2(6). С. 156-163.
- Кафтанджиев Х. Тексты печатной рекламы. [Электронный ресурс]/ Х.Кафтанджиев <http://zagolovok.info/book.htm> (дата обращения: 07.11.2009).
- Ляпина О.А. Структурные, функциональные и прагматические особенности немецкого газетного заголовка: автореф. дис. ... канд. филол. наук/ О.А. Ляпина. – Воронеж, 2002 – с.21.
- Мокшанцев Р.И. Психология рекламы. Москва-Новосибирск.: ИНФАРМ-Сибирское соглашение, 2002. С. 94-95
- Орел М.А. Перевод газетных заголовков: история, теория, культурная традиция: автореф. дис. ... канд. филол. наук / М.А. Орел. - Москва, 2009 – с. 22.
- Песоцкий Е. Современная реклама: теория и практика. Рекламный заголовок, слоган. [Электронный ресурс]/ Е. Песоцкий [http://polbu.ru/pesocky\\_advertising/ch12\\_i.html](http://polbu.ru/pesocky_advertising/ch12_i.html) (дата обращения: 12:45).
- Пищерская Е.Н. Слоган как реализация стратегии самопрезентации в рекламном дискурсе// Проблемы концептуальной систематики языка, речи и речевой деятельности. Материалы 3-й всероссийской научной конференции. Иркутск. ИГЛУ. 2009. С. 331-335.

Романенко Я.Н. Свечки! Горят ярче печки! Из истории рекламного слогана // Научно-популярный журнал Российской академии наук «Русская речь». М.: Наука. 2007. №5. С. 57-63.

Фэн Сяоцинь. Некоторые стилистические особенности привлечения внимания в заголовках современных русских газет//Языковое образование в аспекте взаимодействия культур. Материалы II международной научно-практической конференции 18-19 апреля 2007г. Уссурийск. 2007. С. 129-132.

Шидо К.В. Рекламный слоган как особый жанр английских рекламных текстов: автореф. дис. ... канд. филол. наук / К.В. Шидо. - Саратов, 2002 – с. 22.

Шмаков А. Слоган и заголовок в печатной рекламе. [Электронный ресурс]/ А. Шмаков <http://www.idlazur.ru/art38.php> (дата обращения: 7.11.2009).  
Заголовки с прецедентными текстами в современной публицистике. [Электронный ресурс]/<http://www.nauka-shop.com/mod/shop/productID/43599> (дата обращения: 7.11.2009).

© Ивус О. Н., 2010

*Истратова Ю. А.*

Екатеринбург, Россия, [juliaistratova@list.ru](mailto:juliaistratova@list.ru)

### **Древнее в контексте современности: аллюзия и мифологема во французской поэзии XX в.**

Под аллюзией в широком смысле понимают риторическую фигуру, заключающуюся в ссылке на историческое событие или литературное произведение, которые предполагаются общеизвестными. Таковы, например, выражения: пиррова победа, демьянова уха и т. п. Иногда аллюзия представляет целую выдержку из произведения (см., напр., интернет-ресурс «Литературная энциклопедия»). Аллюзией в поэзии называют стилистическую фигуру, содержащую явное указание или отчётливый намёк на литературный, исторический, политический или мифологический факт, закреплённый в текстовой культуре или в разговорной речи (см., напр., интернет-ресурс «Википедия»). Мифологические аллюзии занимают во французской поэзии особое место.

«**Мифологемы** — коллективные и индивидуальные — являются именами собственными, либо выступают в функции имен собственных. Говорить ... о содержании имен собственных или, тем более, пытаться разложить это содержание на компоненты было бы бессмысленно. Однако каждое слово, а мифологема — особенно, помимо своего референциально-

го значения и вне зависимости от того, обладает ли оно сигнификативным значением или нет, в памяти говорящего / слушающего включено в некоторый круг привычных ассоциаций, понятных только носителю данной культуры. Подобного рода ассоциации могут материализоваться в виде постоянных эпитетов или других слов-спутников, сопровождающих, как правило, появление данной мифологемы в тексте» [Лотман 1982: 395].

Мифологема — ёмкий и действенный художественный приём, благодаря которому упоминание лишь одного слова (как правило, имени того или иного персонажа, действующего лица) может вызвать целый ряд нужных автору ассоциаций. Содержание мифологемы составляют архетипы (образы), «архэ» вещей — основа и начало мира. По мнению исследователя живой мифологии Карла Густава Юнга, в понятии «мифология» первая основа означает ‘слово, речь, предание’, вторая — ‘собирать’, т. е. слово в целом нужно понимать как ‘собрание воедино’. Понятие «мифологема» означает «повествование». Сравнительное изучение мифов разных народов показало, что похожие мифы существуют в различных частях мира, и что сходный круг тем, сюжетов, описываемых в мифах, затрагивает широчайшую область коренных вопросов мироздания. В мифологии мы встречаем первую *воспринятую* форму архетипа — мифологему. Соответственно, архетипы отличаются от первых *переработанных* их форм. Они не обладают конкретным содержанием, это всего лишь бессодержательные формы, которые заполняются жизненным опытом.

В середине 1950-х гг. Ролан Барт опубликовал серию очерков о всеобщей мифологизации современного сознания. Так, по его мнению, образ жизни среднего француза пропитан «мифологизмами». В исследованиях Барта ведущим в определении мифа является слово. Все, что покрывается дискурсом, может стать мифом. И вообще, если рассуждать глобально, то миф, полагает Р. Барт, является маркирующей качественной характеристикой современного общества, при этом мифологизация – признак всех социумов [Барт 2001: 303]. В узком значении «мифологема» — развернутый образ архетипа. Как переработанные формы архетипов, ми-

фологемы — продукты воображения и интеллектуальной интуиции. По словам К. Г. Юнга, «миф не является объяснением, выдвинутым для того, чтобы удовлетворить научное любопытство, миф — это воссоздание первобытной реальности в форме повествования» [Юнг 1996: 261].

Нас интересуют отношения, связывающие историю, миф и поэзию; отголоски событий давних дней, нашедших отражение в стихах, благодаря которым последние приобретают живость и определённую историческую или некую «временную» аллюзию. Обращение к мифу или некому историческому событию — бесприигрышный ход: это может быть одно-единственное слово, которое не нуждается в комментариях, разумеется, для того, кто осведомлён. Мифологическая направленность интересна лаконичностью: подчас бывает достаточно в определённом контексте коснуться того или иного события, попросту упомянуть и мгновенно станет ясна суть повествования.

Сатурн (Saturne) — аллюзивное имя и одновременно центральная фигура одноименного стихотворения современного французского поэта Жоржа Брассенса, страстного ценителя мифологии. Из справочной статьи словаря «Мифы народов мира» узнаем, что Сатурн (Saturnus) — исконный национальный древнеримский бог, культ которого был одним из самых распространенных в Италии. Святилища Сатурна можно было встретить всюду; многие местечки и города полуострова наз. по имени бога; сама Италия, по преданию, именовалась в древности Сатурновой землей (Saturnia).

В стихотворении «Saturne» перед читателем Сатурн предстает как олицетворение беспощадного времени. С первых же строк он «входит» в стихотворение, Брассенс дает нам прочувствовать напряжение, угрюмую молчаливость бога.

En allant son chemin, morose  
Pour se désennuyer un peu  
Il joue à bousculer les roses,  
le temps tue le temps comme il peut  
[Brassens 2004: 179-180].

Ход печальный свой совершая  
От вселенской тоски, видать  
Он сшибает цветы, скучая  
Чтоб как-то вечность скоротать  
[Аванесов 2002: 72-73].

Поэт наделяет Сатурна мирским, земным времяпрепровождением, в то время как «зловещие» эпитеты подчеркивают суровость хода времени («mogose» — фр. «угрюмый»). Неявная антитеза, присутствующая в первом четверостишии стихотворения, позволяет ярче выделить образ неумолимого бога Времени.

Il porte un *joli* nom, *Saturne*,  
Mais c'est un Dieu *fort inquietant*  
[Brassens 2004: 179-180].

Пусть *Сатурн* и звучит *красиво*  
Но *страх* внушает этот бог  
[Аванесов 2002: 72-73].

Это стихотворение, одно из многих («Je me suis fait tout petit», «Le blason», «La non-demande en mariage» и др.) посвящено возлюбленной поэта. Он нежно обращается к ней, как бы оправдываясь, прося прощения за время, уносящее с собой очарование юных лет. Время, олицетворенное Сатурном.

Поэт использует несколько способов интродукции мифологем в ткань стихотворения: 1) мифологическое имя собственное упоминается в названии текста; в таком случае мифологическому персонажу, как правило, посвящен весь сюжет стихотворения; 2) мифологема появляется в тексте стихотворения; 3) мифологема-имя собственное в стихотворении не упоминается, но мифологический персонаж обозначен косвенно по каким-либо признакам; 4) данная мифологема употребляется совместно с другой или другими мифологемами, вступая в сложное взаимодействие образов и аллюзий.

### **Библиографический список**

- Аванесов, А. Г. Брассенс в русском переводе / А. Г. Аванесов. — М.: Стратегия, 2002. — 128 с.
- Барт, Р. Смыслы мифа: мифология в истории и культуре / Р. Барт // Сб. в честь 90-летия проф. М. И. Шахновича. Сер. «Мыслители». Вып. 8. — СПб., 2001. — С. 300-305.
- Лотман, Ю. М. Литература и мифы / Ю. М. Лотман // Мифы народов мира: 2 т. — М., 1982.
- Юнг, К. Г. Душа и миф. Шесть архетипов / К. Г. Юнг. Государственная Библиотека Украины для юношества, 1996. — 384 с.
- Brassens, Georges. Poèmes et chansons. P.: Seuil, 2004. — P. 179.

© Истратова Ю. А., 2010

*Кобозева М. А.*

Ставрополь, Россия, k123411@mail.ru

### **Признаки публицистического дискурса в речевых произведениях научно-популярного дискурса**

Наиболее общей и значимой характеристикой публицистического дискурса представляется его идеология, то есть те мировоззренческие и ценностные установки создателей принадлежащих ему произведений, на основании которых интерпретируется действительность и результаты такой интерпретации воплощаются в текстах [Демьянков 1989: 172].

Каменева В.А. трактует идеологию как лингвокогнитивную категорию, «включающую представления о социальном устройстве общества, содержащую информацию о социальной иерархии, социальном статусе групп и вытекающих правах и обязанностях» [Каменева 2007: 7]. Как видим, в своем определении автор акцентирует внимание на релевантных для его исследования аспектах идеологии дискурса, а именно на представлениях о социальном устройстве общества и закономерностях его устройства, при этом идеология публицистического дискурса включает набор установок и ценностей, присущих доминирующей социальной группе [Каменева 2007: 7]. Здесь можно уточнить, что идеология как система ценностей и установок, воплощаемых в публицистическом дискурсе, не должна обязательно принадлежать доминирующей социальной группе, поскольку идеологией обладает едва ли не всякая более или менее организованная социальная группа. Однако следует согласиться, что действительными возможностями идеологического воздействия на адресата через произведения публицистического дискурса обладает именно доминирующая социальная группа или несколько таких групп, не обязательно конкурирующих.

Здесь же следует сказать о формирующем свойстве произведений публицистического дискурса, под которым понимается их способность влиять на систему оценок читающего сообщества, способность формировать общественное мнение с помощью идеологизированных концепций и

интерпретаций, то есть оказывать идеологическое воздействие на массового читателя [Добросклонская 2000: 184, 193].

Сказанное самым непосредственным образом относится к научно-популярному дискурсу, идеология которого с наибольшей ясностью и однозначностью отображается в принадлежащих ему речевых произведениях. Мы имеем в виду, прежде всего, мировоззренческие установки субъектов, ответственных за обнародование речевых произведений публицистического дискурса, и авторов этих произведений. Сама по себе принципиальная позиция автора научно-популярной статьи, согласно которой основная задача этого речевого произведения состоит в трансляции научного знания, отображении процессов познания мира, представляет собой идеологическую позицию, поскольку противопоставленные по этому основанию речевые произведения религиозного, религиозно-мистического и оккультного характера изначально, по своей идеологии не могут быть отнесены к научно-популярному дискурсу. Таким образом, одной из базовых когнитивных составляющих научно-популярного дискурса следует считать его идеологию как совокупность установок на трансляцию собственно научного знания, полученного научными методами и подвергнутого верификации научными способами.

Заслуживает внимания предлагаемое В.А. Каменевой в рамках задач ее исследования определение публицистического дискурса, который автор трактует как символическую систему, «идеологически структурированную печатными средствами массовой информации в большей степени в соответствии с интересами доминирующей социальной группы» [Каменева 2007: 11]. Если под доминирующей социальной группой понимать научное сообщество, то данное определение в полной мере применимо и для научно-публицистического дискурса по соображениям, приведенным в предыдущих абзацах. Научное сообщество как носитель идеологии дискурса представляет собой закрытую систему, не допускающую иных идеологических вторжений в свою среду, благодаря чему это сообщество, собственно, и сохраняет свой статус научного.

Существенным представляется вопрос о функциях публицистического дискурса как семиотической системы, выполняющей определенную социальную роль.

В.А. Каменева выделяет следующие функции публицистического дискурса: воздействующую, информационную, рекламную, развлекательную, функцию конструирования социальной действительности [Каменева 2007: 11]. Рассмотрим каждую из функций применительно к произведениям научно-публицистического дискурса.

С воздействующей функцией связано идеологическое воздействие, осуществляемое авторами на адресатов посредством речевых произведений публицистического дискурса. Цель такого воздействия состоит в целенаправленном изменении структуры убеждений адресата и, как следствие, в целенаправленном изменении его социального поведения [Каменева 2007: 9]. Эта функция публицистического дискурса, как представляется, в полной мере присуща и научно-популярному дискурсу, так как, во-первых, сама по себе репрезентация научного знания именно в доступной для неподготовленного адресата форме преследует цель усвоения этого знания, то есть изменения научной картины мира в сторону ее расширения и пополнения, и, во-вторых, предполагается, что построение научной картины мира окажется решающим для адресата фактором в принятии им решений, лежащих в основе его социального поведения – от осуществляемых им речевых актов (например, принятия на себя научно обоснованных обязательств) до физических поступков (например, в случае болезни идти к врачу, а не к знахарке).

Информационная функция представляется одной из составляющих воздействующей функции научно-публицистического дискурса, так как именно информация, рассматриваемая как фактор, влияющий на принятие решения, является не чем иным, как определенными изменениями в когнитивной сфере адресата. То есть получение определенного объема сведений, связанных с построением того или иного фрагмента научной

картины мира, приводит к таким изменениям в когнитивной сфере адресата, которые влияют на принятие им решений. Однако, как пишет Т.Г. Добросклонская, «механизм функционирования СМИ предполагает не только и даже не столько отражение окружающей действительности, сколько, и это гораздо более важно, ее интерпретацию, комментариев, оценку, способствующие формированию определенного идеологического фона» [Добросклонская 2000: 193], и сказанное в полной мере можно отнести к характеристикам произведений научно-популярного дискурса, поскольку явления окружающей действительности не просто описываются в них, хотя и такое вполне возможно, но интерпретируются с научной точки зрения, то есть объясняются в соответствии с правилами и установками научного познания, когда превыше всего ценится объективный подход к исследованию явления.

Учитывая популяризаторскую функцию научно-популярного дискурса [Чернявская 2007: 42], следует также сказать, что именно описание явлений действительности, в том числе явлений, недоступных невооруженному взгляду, входит в стандартный набор функций научно-популярного дискурса. Однако и такое описание будет неизменно имплицитной декларацией идеологии научно-популярного дискурса, поскольку изначально включает в себе мировоззренческую позицию: описание явления невозможно без описания его онтологических свойств и системы причинно-следственных связей, в которых оно существует – и то и другое предполагает существование определенных мировоззренческих позиций: появление человека можно объяснять и с эволюционистских позиций, опираясь на определенные научные данные, и с креационистских, опираясь на Священное Писание.

Рекламную функцию публицистического дискурса в отношении научно-популярного дискурса следует трактовать как популяризаторскую. Если цель рекламного дискурса состоит в убеждении потенциального покупателя купить тот или иной товар или услугу, то цель научно-популярного дискурса состоит в убеждении читателя в необходимости

приобретать научное знание, выстраивать и расширять научную картину мира.

Развлекательная функция как таковая не присуща научно-популярному дискурсу, однако, с другой стороны, произведения этой разновидности дискурса не читаются под давлением обстоятельств или по причине некоей социальной необходимости, в большинстве своем они читаются в часы досуга, и это чтение может быть вызвано не только жадной познания, но и праздным любопытством, при этом и тот и другой мотивы выполняют позитивную роль по отношению к популяризации научного знания, и поэтому произведения, его пропагандирующие, рассчитаны, в том числе и на облегченное восприятие. Сказанное позволяет говорить также о развлекательной функции научно-популярного дискурса, которая, однако, не так ярко выражена при реализации, как другие функции.

О функции конструирования социальной действительности можно говорить в том случае, если произведение научно-популярного дискурса пропагандирует ее определенное устройство как более востребованное или пригодное в социально-экономическом или ином другом плане. В широком смысле функцию конструирования социальной действительности для научно-популярного дискурса следует трактовать как функцию конструирования действительно вообще – с точки зрения ее устройства и научно-познавательной точки зрения. Добросклонская Т.Г. пишет о многократном повторении интерпретаций в текстах СМИ, что приводит к созданию устойчивых образов, что справедливо также для научно-популярного дискурса, посредством которого у читателей создаются устойчивые образы, формирующие научную картину мира.

Важным свойством публицистического дискурса является его интертекстуальность, то есть присутствие в произведениях публицистического дискурса прецедентных текстов, представленных в той или иной форме (цитаты, крылатые слова, пословицы, поговорки, афоризмы, девизы, лозунги) [Бриченкова 2007: 4]. Под прецедентным текстом предлагается понимать любую характеризующуюся цельностью и связностью последова-

тельность знаковых единиц, обладающую ценностной значимостью для определенной культурной группы [Слышкин 2000:28]. Прецедентные тексты свойственны также научно-популярному дискурсу, однако здесь следует уточнить, что для этого типа дискурса репрезентация прецедентных текстов более характерна в виде цитат и переложений, хотя в научно-популярных произведениях могут присутствовать – хотя и в гораздо меньшем количестве – также пословицы, поговорки, афоризмы, что объясняется их экспрессивностью [Чернявская 2007: 45].

Описанные выше публицистические черты, свойственные произведениям научно-популярного дискурса, позволяют с большей точностью определить конституирующие свойства этой разновидности научного дискурса, что, в свою очередь, предоставляет возможность исследовать научно-популярные тексты с более определенных теоретических позиций.

#### **Библиографический список**

Бриченкова Е.С. Прецедентные высказывания в русскоязычном публицистическом дискурсе и их место в преподавании русского языка как иностранного: Автореф. ... канд. филол. н. – Москва: Изд. Госуд. инст-та русск. языка им. А.С. Пушкина, 2007. – 22 с.

Демьянков В.З. Интерпретация, понимание и лингвистические аспекты их моделирования на ЭВМ. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. - 172 с.

Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиа-текстов: Опыт исследования современной английской медиа-речи. - М.: МАКС Пресс, 2000. – 288 с.

Каменева В.А. Лингвокогнитивные средства выражения идеологической природы публицистического дискурса (на материале американской прессы): Автореф. ... д-ра филол. н. – Кемерово: Изд. КГУ, 2007. – 42 с.

Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М., 2000.

Чернявская В.Е. Интерпретация научного текста: учебное пособие. Изд. 4-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 128 с.

© Кобозева М. А., 2010

*Кошкарлова Н. Н.*

Челябинск, Россия, [nkoshka@rambler.ru](mailto:nkoshka@rambler.ru)

### **Межъязыковая и межкультурная асимметрия: сфера конфликтного дискурса**

Методологической основой настоящего исследования является концепция асимметричного распределения коммуникативных ролей в ин-

тервью – феномена, подробно описанного на материале немецкого языка Ф.-Й. Беренсом [Berens 1975]. Суть асимметрии как ключевой характеристики коммуникации в интервью заключается в том, что интервьюеру отводится право начинать и завершать интервью, вводить и продолжать темы, задавать вопросы, основываясь на имеющихся у него данных. Интервьюируемому надлежит высказываться по вопросам интервьюера и принимать его отзывы и комментарии. Смена темы в ходе интервью может произойти только с согласия интервьюера.

М.В. Юрина [Юрина 2006] утверждает, что признак асимметрии закрепляет структуру диалога в интервью. По мнению автора, интервьюер должен реализовывать свою цель, оперируя лишь вопросительными формулировками, он лишен пространства для выражения своего мнения, позиции. С другой стороны, указывает М.В. Юрина [Юрина 2006], интервьюируемому предоставляются максимальные возможности для выражения своей точки зрения, что ведет в некоторых случаях к ситуации смены темы, находящейся в компетенции журналиста. Как показывает анализ материала в рамках конфликтного типа дискурса, интервьюер не всегда лишен права для выражения своего мнения. В некоторых случаях высказывая свою точку зрения по тому или иному вопросу, комментируя высказывание собеседника, интервьюер провоцирует интервьюируемого на конфликтный диалог, тем самым воздействуя на целевую аудиторию в эмоциональном плане и создавая у реципиента информации желаемое психологическое состояние. Таким образом, в конфликтном типе дискурса нарушается асимметрия ролей партнеров, что в некоторых случаях приводит к несоблюдению нейтралитета интервьюера.

При анализе конфликтного дискурса с точки зрения межкультурной коммуникации гипотеза о нарушении асимметрии ролей партнеров в интервью получает новое воплощение, так как на общение представителей различных культур оказывает влияние этнолингвокультурная асимметрия (термин введен Н.Г. Гончар). Н.Г. Гончар [Гончар 2009] рассматривает данный феномен при анализе перевода художественного текста и понимает

под этнолингвокультурной асимметрией одновременное проявление в процессе перевода фактов межъязыковой и межкультурной асимметрии, выражающихся в несовпадении или лакунарности элементов системы одного языка и культуры при сопоставлении их с соответствующими элементами системы другого языка и культуры. По нашему мнению, межъязыковая и межкультурная асимметрия является источником возникновения дисгармоничных отношений интервьюера и интервьюируемого, что выражается в существовании пространства конфликтного дискурса. Межъязыковая асимметрия проявляется в том, что партнеры по диалогу в политическом интервью межкультурного уровня не могут выступать как равноправные собеседники с языковой точки зрения. Паритетность участников коммуникативного акта в ходе межкультурного политического интервью ощущается только на уровне статуса государств, которые они представляют. Ценностные установки интервьюера и интервьюируемого как индивидов и социальных субъектов, личностные системы верований, групповые традиции, традиционные системы убеждений в пространстве конфликтного дискурса играют немаловажную роль по причине того, что каждый из участников коммуникативного взаимодействия транслирует свои ценности на партнера по интеракции или целевую аудиторию, а в случае несовпадения провозглашаемых идей или ценностей с уже имеющимися у другой стороны представлениями возникает коммуникативный конфликт.

Таким образом, экстралингвистические показатели также не могут не влиять на процесс коммуникации, особенно в случае общения представителей двух разных лингвокультур, что приводит к тому, что диалог может носить конфликтный характер, а общение ведется в деструктивном русле. Не отрицая роли и важности собственно языковых условий порождения коммуникативного конфликта, необходимо признать, что специфика общения в рамках той или иной лингвокультуры накладывает отпечаток на возникновение конфликта в языке и речи. Специфические характеристики поведения в той или иной национальной общности с наибольшей силой

проявляются, когда в контакт вступают представители разных культур, что приводит к сбоям, нарушениям и даже невозможности общения.

Реализация межъязыковой и межкультурной асимметрии в интервью межкультурного уровня происходит при помощи большого арсенала языковых и речевых средств, к числу которых принадлежат коммуникативные стратегии и тактики. В конфликтной коммуникации стратегии речевого поведения мы выделяем на основании критерия их функционирования в соответствующем типе дискурса и способности организовывать интерактивную деятельность участников общения, устанавливать и поддерживать контакт, производить эмоциональный и информационный обмен, оказывать воздействие на адресата либо в положительном, либо в негативном направлении. Согласно данному основанию, в конфликтном дискурсе мы считаем необходимым выделить следующие основные стратегии: угроза, оскорбление и упрек, которые одновременно являются средствами репрезентации коммуникативного конфликта. В нашем понимании, стратегия – это способ действия в определенном типе дискурса, инструмент речевого воздействия на партнера по интеракции, используемые с целью достижения основной цели общения при эффективном использовании имеющихся ресурсов, получающие определенное лексико-семантическое, грамматическое и синтаксическое воплощение, порождающие определенные речевые реакции. В.С. Третьякова [Третьякова 2003] указывает, что речевая стратегия может быть представлена как совокупность иерархически упорядоченных речевых тактик. Речевая тактика может быть определена как одно или несколько речевых действий, которые направлены на достижение основной стратегической цели. Репертуар тактик, реализующих речевые стратегии в конфликтном дискурсе, разнообразен. Объем данного исследования не позволяет нам представить расширенную типологию тактик конфликтного дискурса, поэтому, сконцентрируемся лишь на том положении, что в анализируемом пространстве логично выделить две группы тактик: тактики интервьюера и тактики интервьюируемого. К основным тактикам интервьюера, на наш взгляд, относятся: тактика провоцирования, тактика

защиты, тактика принятия нейтралитета. Спектр тактик интервьюируемого в конфликтном дискурсе представлен тактикой провоцирования, тактикой защиты, тактикой согласия, тактикой несогласия, тактикой красноречивого умалчивания. Как видно из приведенной выше классификации, провокативная тактика является характерным способом функционирования языковой личности как интервьюера, так и интервьюируемого в конфликтном дискурсе с целью продемонстрировать определенное психологическое состояние адресанта и вызвать аналогичное состояние у адресата.

Анализируя случаи проявления межкультурной и межъязыковой асимметрии в пространстве конфликтного дискурса, мы считаем необходимым выделить два вида провокативного общения в рамках анализируемого типа дискурса – *прямое провокативное общение* и *косвенное провокативное общение*. В речевых актах прямого провокативного общения содержится эксплицитное выражение намерения адресанта вызвать у собеседника желаемое психологическое состояние. Косвенное провокативное общение выражается посредством речевых актов намека, запроса информации, этикетных речевых актов (изначально выгодных для адресанта и адресата – комплиментов, благодарностей, извинений и т.д.). Поскольку дискурс – это текст в событийном аспекте, то справедливо говорить, что дискурс складывается из коммуникативных событий, выполняющих определенные функции. На наш взгляд, коммуникативные события, составляющие структуру конфликтного дискурса, представляют цепь речевых стимулов и реакций на них, изменяемых в зависимости от ситуации общения, статуса собеседников, темы разговора в деструктивном или кооперативном направлении. Проследим на конкретных примерах реализацию данного положения. Так, например, любое провоцирование в интервью начинается с иницирующей реплики журналиста, который в стремлении вызвать соответствующую эмоциональную реакцию у аудитории в некоторых случаях формулирует вопрос не в вполне корректной (иногда очевидно агрессивной) форме, приводит в качестве фоновых данных сведения компрометирующего характера, ставит своей целью поставить интервьюи-

руемого в тупик и показать несостоятельность доводов собеседника. В интервью Президента России Д.А. Медведева немецкому журналу «Шпигель» интервьюер так пытается вывести диалог с собеседником в конфликтную плоскость: *«Ваш предшественник Владимир Путин не проявляет такую сдержанность. Он назвал развал Советского Союза величайшей геополитической катастрофой XX века. Вы разделяете эту оценку?»*. Или в другом месте журналисты интересуются тем, почему персональной критике не подвергаются члены Правительства, и следующим образом объясняют причины своего интереса: *«Мы задаем этот вопрос только потому, что очень много реакций на Ваши статьи в интернете и, надо сказать, очень удивленной реакции, очень острой реакции. Очень многие разочарованны. Постоянно говорится о том, что требований очень много, но в стране на самом деле ничего не происходит. Есть бесчисленное количество такого рода комментариев. И все говорят: Речь-то прекрасная, но, к сожалению, ничего не происходит на практике»*. Не вызывает сомнения тот факт, что речевое поведение собеседника при подобном провоцировании имеет важное значение с точки зрения того, в каком русле будет развиваться беседа. В случае если интервьюируемый стремится достичь понимания и согласованности в беседе, то мы говорим о толерантном речевом общении. На наш взгляд, толерантность как коммуникативная категория находит свое выражение в текстах интервью, где как интервьюер, так и интервьюируемый находят наиболее приемлемый стиль поведения в сложившейся ситуации, выбирают речевые стратегии и тактики для выражения терпимого отношения к собеседнику, регулируют тональность своих высказываний в зависимости от позиции оппонента. Такие типы интервью предполагается рассмотреть в рамках феномена, находящегося на другом векторе полюса «конфликтность – кооперативность», а именно гармоничного дискурса.

#### **Библиографический список:**

Гончар Н.Г. Асимметрия в переводе художественного текста: этнолингвокультурный аспект: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тюмень, 2009. – 21 с.

Третьякова, В.С. Речевой конфликт и гармонизация общения: Дис. ... доктора филол. наук / Третьякова Вера Степановна. – Екатеринбург, 2003.– 301 с.

Юрина М.В. Коммуникативные стратегии партнеров в политическом интервью (на материале современной прессы ФРГ): Дис. ... канд. филол. наук. – Самара, 2006. – 187 с.

Berens F.-J. Analyse der Sprachverhaltens im redekonstellationstyp "Interview". Eine imperische Untersuchung. – München: Max Hueber Verlag, 1975. – 191 S.

© Кошкарова Н. Н., 2010

*Липская Л. И.*

Тюмень, Россия, lipskaial@mail.ru

### **Актуальность минувшего: концепция литературного процесса в эссеистике Ж. Грака и П. Журда**

Эссе Жюльена Грака «Литература в желудке» (*La littérature à l'estomac*), впервые опубликованное в 1950 г., для французских литературоведов и читателей не утратило своей актуальности и поныне. Но особенно часто к нему возвращались в начале 2000-х, после появления книги Пьера Журда «Литература без желудка» (2002). В центре внимания современного критика оказалось творчество признанных сегодня авторов (Роллен, Агост, Лоранс, Даррьесек, Бегбедер, Уэльбек), но причина «скандала» коренилась не в выборе имен и не в достаточно жесткой манере презентации материала, а в открыто высказанном недоверии литературной критике. Точка зрения Журда базируется на двух тезисах: 1. Заинтересованные в коммерческом успехе издательства сами определяют «ценность» выпускаемой ими (большой частью весьма посредственной) продукции, часто вводя в заблуждение читателя излишне похвальными рецензиями; 2. Литературная критика, в свою очередь, повторяет готовые суждения, оставаясь в рамках уже сформированного ранее писательского «имиджа». Подлинной проблемой для литературного процесса становится отсутствие полемики, полная готовность согласиться со всем, что предлагается, без обсуждения. Литературный мир готов «проглотить» все, что ему подадут, без каких либо последствий для себя, как монстр «без желудка».

В эссе Грака на первый план выведен вопрос о читающей аудитории. Началом же разговора становится увековеченная традиция: издавна во

французской культуре особая роль отводилась фигуре «великого писателя». Это неизменная данность: «Француз, пусть даже мало начитанный, знает, что слава его страны с самого начала основана на интеллектуальных творениях. Он знает, что великие писатели здесь всегда были, и всегда будут» [Gracq 1989: 519]. Но в конце 40-х гг., в тот момент, когда создавалось эссе, читательскую аудиторию характеризовала некоторая растерянность, пусть «категоричность суждений критики только возрастает, ни писатель, ни читатель теперь точно не знают, на что можно опереться» [Gracq 1989: 521]. Кажется, что доверие к литературе падает, и это только способствует нарастанию разговоров о ней. Если это кризис, то кризис специфический, поскольку он касается в первую очередь установившихся норм оценивания литературы, а не самой литературы.

Фактически о том же пишет и П. Журд, отмечая, что, с одной стороны, ежедневно на читателя обрушивается все нарастающий поток новинок, с другой, – литературная среда становится все более аморфной. Очевидна невнятность профессиональной критики, оказавшейся не в состоянии проследить ведущие тенденции литературного процесса не потому, что он слишком сложен и неуловим, а потому, что критики отказались от глубокого изучения творческих тенденций, ограничившись поверхностным взглядом, обусловленным или сложившейся репутацией писателя, или рекламой.

Издательства часто превращают актуальную литературу в «театр иллюзий», «подавая старое блюдо под видом того, что приготовлено по новому рецепту» [Jourde 2002:25]. Заинтересованные журналисты еще более усилят этот момент из страха пропустить настоящее событие в мире литературы. Всякий раз разыгрывается один и тот же спектакль: массе хвалебных рецензий противостоит несколько критических реплик (более честных критиков, которые осмеливаются высказать собственное суждение), не воспринимаемых всерьез, ведь «подлинному» искусству свойственно встречать непонимание.

Грака и Журда сближает желание выявить то, что определяет движение современного им литературного мира, управляет художественным процессом, для чего необходима интеллектуальная позиция, предполагающая, прежде всего, свободу от внешних факторов воздействия на индивида. К сожалению, широкой читательской публике скорее присуща интеллектуальная зависимость. Отмечая определенные черты «национального характера», Грак пишет: «Быть французом означает быть человеком, разбирающимся в литературе. Только не умеющие читать освобождены от этой обязанности». Эссе начинается с парадоксального утверждения: «никогда еще во Франции не покупали так мало книг, и никогда еще в ней так много не говорили о литературе» [Gracq 1989: 520]. Середина XX века стремительно сближается с современностью, в том, что пишет Грак о 50-х, легко узнается день сегодняшний. Журд, правда, говорит о том, что книг, напротив, издается и покупается несоизмеримо много по сравнению с предыдущими периодами, но это только усугубляет ситуацию читателя, которого «снабжают чем-то, что может сойти за подлинную литературу» [Jourde 2002: 12].

Из культуры постепенно вытесняются искренние и доверительные отношения. Интересно, что Грак и Журд в этой связи заводят разговор и той «практике» чтения, что навязывается, как кажется, эпохой.

Французский читатель, подчеркивает Грак, – человек зависимый от литературы, он должен знать новости, должен следить за появляющимися именами, должен знакомиться с книгами, то есть, он *должен* уметь поддержать разговор о литературе на *должном* уровне. Однако ситуация такова, что успешно усвоить информацию удастся очень маленькому проценту аудитории, теми, кто является «реально читающей публикой».

Для Журда читатель – это всегда тот, кто книги читает, но редко когда обладает способностью самостоятельно и грамотно судить о прочитанном, поэтому изначально все воспринимает через призму «уже сказанного», «уже написанного». Но читают ли критики? Именно на их суждения, легко разносимые по бескрайним просторам современных масс-медиа,

принимает за аксиому публика, но на чем они основаны, кроме уже сложившихся стереотипов восприятия того или иного автора?

Есть и еще одно отличие между оценками литературной ситуации, предложенными Граком и Журдом. Грак скорее боится, что в его времени писатель останется недооцененным, особенно если он только начинает свою карьеру. У молодого автора мало прав, например, он не может свободно выбирать жанр, чтобы не выходить за рамки единожды определенного критикой «амплуа». Журд не предполагает, он убежден, что большая часть современных признанных критикой (и соответственно хорошо покупаемых) авторов сильно переоценена. Вводная глава к книге «Литература без желудка» постоянно возвращает нас к теме «посредственности»: посредственный текст, слабый сюжет, плохой стиль, удручающий результат, вторичность во всем [Jourde 2002: 13, 16, 17, 18, 21]. Читатель теряет ся, книга, в которой критика увидела так много, кажется ему пустой, но ему легче согласиться со сказанным, чем обосновывать свое всем противоречащее суждение. Но если говорить о ценности литературы, то одной из бесспорных является выводимая на первый план многими современными теоретиками литературы функция формирования умения противостоять манипулирующим сознанием индивида практикам. Собственно на этом умении и строится концепция книги Пьера Журда, который, перечитывая заново прославленных современников, пытается дать им объективную оценку исходя из выявленных художественных достоинств и недостатков их книг.

Словно бы предвидя будущее, Грак уже в 1950-м году писал, что читатель становится заложником специфически складывающейся литературной эпохи, обрекающей всех на поверхностное восприятие. Когда *мнение* появляется, обретая качества идеи, которая носится в воздухе, оно проникает в читательское сознание, достаточно быстро вырабатывая общий взгляд. В этом контексте о литературе не столько говорят, сколько повторяют уже сказанное, все слабее становится непосредственная связь с книгой, отдаленной от читателя заранее сформулированной точкой зрения.

Главное «быть в курсе», разбираться в вопросе. Французы читают не читая, подобно дальтонику, рассуждающим о цветовых нюансах, «говорят о том, что они не только не видели, но что они никогда не смогут увидеть» [Gracq 1989: 522].

Очень неуютно в этой обстановке чувствует себя тот, кто не разделяет общее мнение. Он обречен участвовать в разговорах о «лидерах продаж», это неизбежно, поскольку его будут постоянно возвращать к этой теме жаждущие культурного общения соотечественники. И каким-то образом приходится реагировать. «Два или три раза мои возражения стерпят, даже повеселятся, скажут, что я провоцирую, а потом назовут неуживчивым человеком» [Gracq 1989: 530]. Рано или поздно лагерь «возражающих» уменьшится, проще увидеть то, что заметно всем, чем биться за собственный взгляд.

Писатель также попадает в очень сильную зависимость от того, какое мнение о его творчестве сложится у массовой аудитории. Ответ на вопрос «что такое литература?» в свете сказанного складывается сам собой: «Литература – это не то, что пишут, не то, что читают, это то, о чем говорят» [Gracq 1989: 522].

Для Грака подобное положение дел неприемлемо, но выведенная им формула литературы исключает эффективность индивидуального вмешательства. Если бы чтение было частным делом, но нет, оно возведено в ранг государственного, общенационального акта. «Нельзя говорить о литературе там, где ее не читают», – пишет Грак, нельзя, потому что за этим непременно последует ее обесценивание, «особая разновидность инфляции» [Gracq 1989: 538].

О литературной инфляции писал незадолго до Грака и Сартр, указывая на те же тенденции: «Есть лишь формулы, связанные с именами. Когда наша известность гораздо шире, чем наши книги...» [Сартр 1999: 212]. Правда для Сартра девальвация литературы была, прежде всего, продиктована изменением политической и идеологической ситуации, в то время как у Грака речь идет исключительно о культуре. У Сартра измене-

ние читательской аудитории обусловлено исторически, в эту новую историческую ситуацию и должен, по его мнению, вписаться автор. Недопонимание и вулгаризация литературы являются элементарным следствием недостаточно высокого уровня образования публики. «У нас есть читатели, – пишет Сартр, – но нет читательской аудитории». [Сартр 1999: 231]. Писатель не должен отрываться от жизни, от чайных масс, он может подняться над ситуацией в силу данных ему возможностей, но если читатель не в состоянии последовать за ним, автор должен остановиться.

Журд, преподающий литературу в университете, автор ряда научных монографий и, подобно Сартру и Граку, создающий художественные произведения, не склонен к тому, чтобы оправдывать читательскую необразованность и некомпетентность. Собственно фигуру читателя он в своей книге и не анализирует, ограничившись констатацией пассивного восприятия готовых идей со стороны публики. Но вот вопрос об ответственности литературы перед миром он поднимает совершенно осознанно. Им не принимается пожелание, адресуемое критике: «не говорим о личностях, только о тенденциях творчества, принципах, приемах»; в ответ он предлагает другое: «должен быть кто-то, с кого мы могли бы спросить» [Jourde 2002: 33], и этим «кем-то» является автор, который сегодня совершенно свободен в выборе своих эстетических ориентиров, поэтому вопрос об ответственности совершенно закономерен. Издательские стратегии не кажутся П. Журду невинной коммерческой игрой. Подавшись на рекламную провокацию, мы теряем больше, чем деньги и время. Аргумент, что книга была написана, недостаточен для того, чтобы непременно ее прочитать. С точки зрения автора эссе, ответственность литературы перед миром по-прежнему существует: «Каждый текст меняет мир. Он передает слова, образы. Пусть немного, но это нас меняет. Наигранные тексты, фальшивые фразы, нелепые романы не остаются запертыми в книге. Они инфицируют реальность» [Jourde 2002: 30].

Насколько осознанно ведет себя критика, уступая приоритетные позиции издателям? Один из ответов, который можно найти в книге Жур-

да: привычная склонность к расплывчатым неопределенным понятиям и обобщениям. «Оставаясь в мире идей, все, что ни говоришь, говоришь в пустоту» [Jourde 2002: 33].

Если Грак полагал, что ущербность литературы была во многом обусловлена тем, что ни читатели, ни писатели просто не осознавали порочного круга зависимостей, в который они попадали, плывя по течению литературной жизни, то Журд, напротив, убежден в ясном понимании происходящего со стороны литературных институтов. Издатели, критики, писатели ведут продуманную игру, из которой все они должны выйти победителями. Ценой победы является постепенное, но неуклонное снижение ценности литературы как таковой и ее вытеснение из центра культуры на периферию. Изменить ситуацию, по мнению Журда, может только литературная критика, если она вернется к своему забытому назначению.

#### **Библиографический список**

Сартр Ж.-П. Что такое литература? Минск, 1999.

Gracq J. La littérature à l'estomac // Gracq J. Oeuvres complètes. Paris, Bibl. de la Pléiade. V. I. 1989. P. 519 – 551.

Jourde P. La Littérature sans estomac. Paris: L'Esprit des péninsules, 2002.

© Липская Л. И., 2010

*Моргун Е. А.*

Санкт-Петербург, Россия, alenamorgun@yandex.ru

#### **Семиосфера инаугурационного дискурса**

(на материале инаугурационных речей американских президентов)

Концепция семиосферы как сферы функционирования языка и знаков (семиотических систем) сложилась в трудах Ю. М. Лотмана в 80-е годы XX века. Под семиосферой Ю. М. Лотман предложил понимать некую протяженную систему, преобладающую над всеми прочими семиотическими образованиями и вместе с тем объединяющую их все воедино. Это структурно организованное «присущее данной культуре семиотическое пространство», заполняющее границы культуры и работающее как целостный механизм, «некий семиотический континуум», который включает в себя созданные культурой тексты [Лотман 1992: 11].

Инаугурационные послания американских президентов в полной мере можно рассматривать как создаваемые американской культурой тексты:

- во-первых, инаугурация президента в США считается одной из старинных традиций американской политической жизни и в нынешнем виде существует с 1841 года;

- во-вторых, инаугурационное обращение представляет пространство значений и смыслов, несущих в себе закодированную информацию, идеологическую интерпретацию истории развития и становления института президентства в США, является средством выражения идеологических установок и политического кредо лидера, формулирует основные принципы, которыми, глава государства будет руководствоваться во внутренней и внешней политике на протяжении последующих четырех лет;

- в-третьих, инаугурационная речь президента является первым официальным программным обращением вновь избранного главы государства к мультикультурной аудитории, т.е. не только к нации, но и ко всему остальному миру, отражая этнокультурные реалии, идеалистические установки, традиционные идейные ценности и национальные ментальные особенности общества в условиях перехода и легитимизации государственной власти.

Таким образом, инаугурационный дискурс представляет собой достаточно сложный семиотический объект.

Семиосфера инаугурационного дискурса предстает в единстве двух измерений: когнитивном и в коммуникативно-прагматическом.

В когнитивном измерении семиосфера инаугурационного дискурса мыслится как когнитосфера, равноценная концептосфере или системе концептов в инаугурационных речах американских президентов. В когнитивном плане рассмотрения семиосферы инаугурационного дискурса система информации о мире в инаугурационной речи носит знаковый характер и представляет собой систему представлений человека о мире, т.е. систему концептов, конструируемую человеком как членом определенной

когнитивной и культурной общности. Таким образом, приобретая и накапливая опыт, человек трансформирует его в определенные концепты, которые, логически связываясь между собой (категоризируясь), образуют систему концептов; она, в свою очередь, конструируется, модифицируется, уточняется и доводится человеком до непререкаемости.

Наиболее частотные концепты инаугурационного дискурса – витальные, политические, социальные, религиозные, экономические и др.:

e.g.: *By far the greater part of the inhabitants recognize American sovereignty and welcome it as a guaranty of order and of security for life, property, liberty, freedom of conscience, and the pursuit of happiness* [William McKinley: March 4, 1901].

e.g.: *In this dangerous crisis the people of America were not abandoned by their usual good sense, presence of mind, resolution, or integrity. Measures were pursued to concert a plan to form a more perfect union, establish justice, insure domestic tranquillity, provide for the common defense, promote the general welfare, and secure the blessings of liberty* [John Adams: March 4, 1797].

e.g.: *Such being the impressions under which I have, in obedience to the public summons, repaired to the present station; it would be peculiarly improper to omit in this first official Act, my fervent supplications to that Almighty Being who rules over the Universe, who presides in the Councils of Nations, and whose providential aids can supply every human defect, that his benediction may consecrate to the liberties and happiness of the People of the United States, a Government instituted by themselves for these essential purposes: and may enable every instrument employed in its administration to execute with success, the functions allotted to his charge. In tendering this homage to the Great Author of every public and private good, I assure myself that it expresses your sentiments not less than my own; nor those of my fellow-citizens at large, less than either* [George Washington: April 30, 1789].

В коммуникативно-прагматическом измерении семносфера инаугурационного дискурса актуализируется как особое лексико-

грамматическое и стилистическое знаковое пространство: особая грамматика, особые средства и способы выражения, определенный круг обсуждаемых вопросов, присущих инаугурационному дискурсу, а также мыслится как прагмосфера, вербализованная в стратегиях и тактиках, манипулятивном и аргументативном воздействиях инаугурационного послания президента.

Среди основных стратегий и тактик инаугурационного дискурса:

- стратегии – регуляторы интегрирующего чувства общности, чувства «мы», «единая нация», «единый народ»;
- стратегии, оказывающие непосредственное воздействие на восприятие человеком окружающей действительности, образ мыслей (представление ситуации в развитии от прошлого к настоящему и в будущее);
- стратегии воздействия на аксиологическую систему адресата;
- стратегия прогнозирования и информирования;
- стратегия позитивной репрезентации;
- стратегия побуждения.

Стратегии инаугурационного дискурса нередко реализуются тактиками восхваления, конструирования сверхцели, позитивного позиционирования с опорой на предшествующий положительный опыт и др.

Приведем несколько примеров, где реализуются некоторые стратегии и тактики инаугурационного дискурса:

e.g.: *My fellow citizens, today we celebrate the mystery of American renewal...When our Founders boldly declared America's independence to the world and our purposes to the Almighty, they knew that America, to endure, would have to change; not change for change's sake but change to preserve America's ideals: life, liberty, the pursuit of happiness. Though we marched to the music of our time, our mission is timeless* [William J. Clinton: January 20, 1993].

*Let us, then, with courage and confidence pursue our own Federal and Republican principles, our attachment to union and representative government. Kindly separated by nature and a wide ocean from the exterminating havoc of one quarter of the globe; too high-minded to endure the degradations of the others;*

*possessing a chosen country, with room enough for our descendants to the thousandth and thousandth generation; entertaining a due sense of **our equal right to the use of our own faculties, to the acquisitions of our own industry, to honor and confidence from our fellow-citizens, resulting not from birth, but from our actions and their sense of them**; enlightened by a benign religion, professed, indeed, and practiced in various forms, yet all of them inculcating honesty, truth, temperance, gratitude, and the love of man; acknowledging and adoring **an overruling Providence**, which by all its dispensations proves that it delights in the happiness of man here and his greater happiness hereafter – with all these blessings, what more is necessary to **make us a happy and a prosperous people**?* [Thomas Jefferson: March 4, 1801].

Подводя итоговую черту, следует отметить, что инаугурационный дискурс вживается в пространство семиосферы, которая предстает в виде когнитосферы, равноценной системе концептов в инаугурационных речах американских президентов в пространстве коммуникативно-прагматического измерения, актуализируясь посредством рецепции когнитивного и коммуникативно-прагматического наполнения, сохраненного культурой и закрепленного в инаугурационных речах.

#### **Библиографический список**

Лотман Ю.М. О семиосфере // Избранные статьи: В 3 т. – Т.1. – Таллинн, 1992.

Ляпин С.Х. Концептология: к становлению подхода // Концепты. Вып. 1. – Архангельск, 1997. С. 11-35.

Электронный ресурс: тексты инаугурационных речей американских президентов: <http://millercenter.org/>

© Моргун Е. А., 2010

**Насилевич К. А.**

Ростов, Россия, karinathebest@mail.ru

### **Когнитивные основы анализа иллокутивного сценария косвенной просьбы**

Когнитивный анализ иллокутивного сценария косвенной просьбы можно представить в виде следующих компонентов:

(1) предварительные условия:

- адресат в состоянии выполнить запрашиваемое действие;
  - говорящий желает, чтобы адресат выполнил данное действие.

(2) прагматическая сущность речевого акта:

- говорящий налагает на адресата определенные обязательства по выполнению запрашиваемого действия;

- как результат: слушающий уполномочен обязательством (т.е. должен, обязан) выполнить запрашиваемое действие;

(3) прагматическое следствие речевого акта:

- адресат выполнит запрашиваемое действие.

Думается, что в представленной когнитивной процедуре любой компонент иллюкутивного сценария может специфицировать косвенный акт просьбы. Актуализация того или иного компонента сценария в когнитивном сознании слушающего определяется специфическими лингвистическими показателями, непосредственно обнаруживаемыми в косвенном высказывании. Для иллюстрации данного положения приведем следующие примеры:

(1) *Can you bring me my umbrella?*

(2) *Will you bring me my umbrella?*

(3) *You will bring me my umbrella, won't you?*

Высказывания (1) и (2) активируют в сознании адресата компонент «предварительные условия». В то время как модальный глагол *can* указывает на способность слушающего совершить запрашиваемое действие, вспомогательный глагол *will* семантизирует его готовность совершить искомое действие. В высказывании (3) глагол *will* активирует компонент «следствие речевого акта» иллюкутивного сценария косвенной просьбы.

Таким образом, посредством эксплицитно выраженных средств актуализации того или иного компонента иллюкутивного сценария для говорящего в условиях диалогического общения открывается возможность предоставить адресату доступ ко всей иллюкутивной категории косвенных просьб, выражающих одну и ту же пропозицию. Слушающий, реагируя на данные средства, без труда интерпретирует косвенный речевой акт как

просьбу. Чем больше компонентов получают актуализацию, тем легче слушающему распознать иллокутивное намерение говорящего.

Обозначенное теоретическое положение проливает свет на одну из важнейших проблем современной прагматики: уровень речевого акта (в том числе и косвенного), на котором происходит спецификация иллокутивного значения. С точки зрения классического подхода (например, в парадигме Г. П. Грайса) значение говорящего обнаруживается на уровне имплицатур [Грайс, 1985]. Данный подход также постулирует, что имплицатуры характеризуются как предварительные – безотносительно к истинности – аспекты значения, в то время как буквальное значение ассоциируется, как правило, со значением истинности. Имплицатуры требуются для того, чтобы определить пропозициональное содержание высказывания, т.е. истинно ли данное содержание. Коммуникативные неудачи на уровне диалогического общения локализуются именно на уровне имплицатур.

Проиллюстрируем данное положение следующим примером: (4) *“How should I go from the airport to Edinburgh?” Rebus didn't answer anything, he was concentrating too hard on Francis Gray, wondering what the hell he was up to (Rankin I., Dead Souls)*. В условиях спонтанного диалогического общения данное высказывание предстает не только средством запроса необходимой информации, но также потенциально предрасположено к выражению просьбы говорящего (доставить его из аэропорта в Эдинбург). При инициации подобного высказывания более естественной предстает реакция слушающего на первое значение высказывания (диктумное) и буквальная его интерпретация (объяснение точного направления до Эдинбурга). Возможно, что именно двойственная иллокутивная нагрузка данного высказывания и стала причиной того, что адресат речи не сумел его однозначно интерпретировать.

На первый взгляд, прагматический анализ данного высказывания не вызывает затруднений: говорящий реализует иллокутивный акт просьбы посредством вопросительной конструкции. Однако данная структура не является конвенциональным способом инициации косвенных речевых ак-

тов. Если бы это было так, то в когнитивном сознании собеседников актуализовалось бы следующее правило:

(1) когда говорящий не знает, как добраться из пункта А в пункт Б и запрашивает слушающего о том, как это сделать, он хочет, чтобы слушающий отвез его в пункт Б.

На предварительном уровне указанный анализ очень важен для обоих собеседников, т.к. он предполагает, что вступающие в диалог обладают общим фондом знания прагматических правил инициации намерения и реакции на него в данной специфической ситуации.

Проанализированная выше ситуация порождает не только вопрос о том, как собеседники узнают, что в данной диалогической ситуации у них есть общий фонд знаний правил реализации намерения и реагирования на него, но и вопрос овладения данными правилами. В данной диалогической ситуации реализуется неконвенциональный способ выражения просьбы о помощи, предполагающий, в свою очередь, актуализацию импликатур Г.П. Грайса. В прагматической теории Г.П. Грайса основой импликатур становится презумпция того, что говорящий занимает кооперативную позицию и поэтому прибегает к одной из максим общения [Грайс, 1985: 225]. Данная диалогическая ситуация не предполагает максимы качества или максимы количества, поскольку не подразумевается, что говорящий выражает неправду, ложно запрашивает определенную информацию. Единственная максима общения, которая может быть соотнесена с данной ситуацией – это максима уместности, суммирующая следующую интенцию говорящего:

(2) адресант спрашивает, как добраться из пункта А в пункт Б с целью просьбы, чтобы слушающий отвез его в пункт Б.

Выведенное выше правило, однако, не объясняет, почему оно является прагматически допустимым способом выражения просьбы. Если говорящий посредством данного высказывания осуществляет запрос информации у служащего справочного бюро аэропорта, он конечно же не просит адресата отвезти его в требуемый пункт назначения. Можно, сле-

довательно, утверждать, что если требование максимы уместности необходимо в контексте анализируемого речевого акта, то оно не предстает достаточным для объяснения интенции говорящего или возможной интерпретации речевого акта адресатом.

Мы полагаем, что при анализе данного речевого акта целесообразно рассматривать экспликации в противопоставлении имплицитам. В приведенном примере экспликацией более высокого уровня предстает не иллюкутивная сила вопроса, а просьба. Данная экспликация более высокого уровня является произвольным (оказиональным) семантическим обогащением логической формы предложения, основанным на предпосылках чисто культурного характера. Другими словами, когда слушающий не выводит из высказывания ожидаемую адресатом экспликацию (3) как результат интерпретации высказывания *How should I go from the airport to Edinburgh?*, это означает, что последний не правильно понял инициированное намерение. Само диалогическое общение в этом случае претерпевает коммуникативную неудачу:

(3) говорящий просит адресата отвезти его из аэропорта в требуемый пункт назначения (Эдинбург).

То, что подразумевается выделенным речевым актом, не ограничивается только имплицитами, но также «извлекается» и из экспликативных высказываний. Экспликации (продукт когнитивной деятельности слушающего) формируются как результат семантического обогащения логической формы косвенного высказывания, т.е. его пропозициональной составляющей. Эксплицитно выраженная часть значения может дополняться экспликативными высказываниями более высокого уровня, которые уточняют иллюкутивную силу и пропозициональную соотнесенность косвенного высказывания.

Представим типологию экспликативных высказываний из анализируемого косвенного речевого акта:

1. основные (естественные) экспликации:

- адресант собирается поехать из аэропорта в Эдинбург в определенное время;

- адресант не знает, как добраться из аэропорта в Эдинбург;

2. экспликуратуры более высокого уровня извлечения:

- адресант осуществляет запрос о том, как добраться из аэропорта в Эдинбург в данное определенное время;

- адресант желает знать, как добраться из аэропорта в Эдинбург в данное определенное время.

Отдельные аспекты интенции говорящего не явные, а скрытые, и для их адекватной интерпретации необходим дополнительный контекст. Например, следующие утверждения являются естественными имплицированными посылками:

- если адресант осуществляет запрос, как добраться из аэропорта в Эдинбург, следовательно, он не знает, как осуществить это;

- адресант предпочел бы ехать в Эдинбург не самостоятельно, а в сопровождении слушающего.

Данные предпосылки позволяют адресату осуществить следующее заключение: адресант просит забрать его из аэропорта с тем, чтобы его отвезли в Эдинбург.

Одной из важнейших проблем дискурсивной прагматики представит объяснение того, почему и в какой момент адресат прекращает когнитивную обработку высказывания, т.е. почему он не осуществляет последующий поиск возможных слабых импликаций [Гусаренко, 2009: 12]. Например, почему адресат косвенного речевого акта *How should I go from the airport to Edinburgh?* вдруг начинает понимать, что данное высказывание характеризуется той или иной иллюкутивной силой. Отвечая на данный вопрос, Д. Спербер и Д. Вильсон выражают мнение, что процедура понимания включает по крайней мере следующие ступени когнитивных усилий адресата: проверка интерпретационных гипотез (снятие двусмысленности, референтная соотнесенность, импликация и т.д.) с тем, чтобы выбрать существенную в данных условиях протекания диалогического общения; прекратить когнитивную обработку высказывания в тот момент, когда найде-

на та, которая удовлетворяет данным условиям общения [Sperber, Wilson, 2004: 613].

На наш взгляд, адресат однозначно интерпретирует косвенный речевой акт в том случае, если им достигаются следующие уровни понимания высказывания: основная экспликатура; экспликатуры более высокого уровня; имплицированные посылки; заключение, выведенное из слабых импликаций; заключение, выведенное из сильных импликаций.

Основная функция данной иерархии заключается в том, чтобы выявить минимальные условия для успешной диалогической коммуникации, в которой инициируется косвенный речевой акт. Считаем, что определение диапазона экспликатур (как основных, так и более высокого уровня) предстает минимальным условием для адекватной интерпретации намерения говорящего, выраженного косвенным способом.

Основная потребность собеседников при инициации в диалогическом общении косвенных речевых актов заключается, как представляется, в необходимости «извлечения» прежде всего экспликатур (как основных, так и более высокого уровня). Другими словами, именно экспликатуры играют ключевую роль в диалогической коммуникации, в которой актуализируются косвенные смыслы.

#### **Библиографический список**

- Грайс, Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1985. Вып. XVI: Лингвистическая прагматика. – С. 220-234.
- Гусаренко, С.В. Системное взаимодействие и энтропия когнитивно-семантических структур дискурса: Автореф. дисс. ... докт. филологических наук. – Ставрополь, 2009. – 51 с.
- Sperber, D., Wilson, D. Relevance. Communication and Cognition. – Oxford: Blackwell Publishers, 1995. – 750 p.

© Насилевич К. А., 2010

**Новичков А. А.**

Северодвинск, Россия, novichko@atnet.ru

### **Фантастические миры фэнтези с точки зрения лингвистики**

В данной статье рассматриваются лингвистические особенности вымышленных миров, созданных англоязычными писателями в современных произведениях жанра фэнтези.

Большинство исследователей жанра фэнтези полагает, что литература фэнтези начала зарождаться в тот момент, когда изображаемый в произведении мир оторвался от нашей реальности. Уникальные авторские миры без намеков на реальность можно найти в произведениях "отца фэнтези" Джорджа Макдональда, комиксах Уиндзора Маккея [Сапковский 2002: 198], рассказах основателя американской школы фэнтези Роберта Говарда [ЕФ 1997: 481-483]. Архетип жанра задали романы английского писателя и филолога Дж. Р. Р. Толкиена "Hobbit, Or there and Back again" (1937), "The Lord of the Rings" (1954, 1961): эпическое, созданное на основе кельтского и европейского фольклора, повествование о столкновении сил Света и Тьмы [Алексеев 2006: 283].

Особый возвышенный стиль повествования, эпичность как способ подачи материала, позволяющая неспешно разворачивать перед читателем картину авторского мира требует и соответствующего антуража, сюжету становится тесно в рамках привычного мира, и авторы начинают творить «вторичные миры»: «во главе эпической фэнтези лежит сотворение постоянно меняющегося «вторичного мира» и его истории» [Алексеев 2006: 281]. Современное внимание к деталям и научной непротиворечивости выливаются в создание миров, имеющих точную географию, зачастую включающую подробные карты. Авторы не только подробно описывают свой мир, но и зачастую рисуют карты, составляют словари, выдумывают историю, зоологию, мифологию, язык и даже алфавит. Изображаемые культуры не изолированы, а включены в обширный мифологический, легендарный и исторический контекст.

Таким образом, постулируемая нами главная отличительная черта жанра фэнтези – особый мир со своей географией, историей, культурой. Многоязычное сознание современного романа (в терминах М. Бахтина) проявляется и в жанре фэнтези: вторичный мир строится из элементов культуры самых разных народов, и характерной особенностью является подчеркнутая многонациональность и многорасовость, которая требует и языкового богатства. Нельзя отрицать теснейшую связь языка и культуры, метафора «язык – зеркало культуры» как нельзя лучше отражает их двустороннюю связь [Тер-Минасова 2000: 15].

Последнее и позволяет нам говорить о лингвистическом своеобразии миров фэнтези. Проанализировав ряд романов фэнтези современных американских писателей, можно выделить следующие лингвистические особенности вторичных миров:

1. Рассматриваемые произведения написаны на английском языке. Однако персонажи в силу принадлежности к вымышленному миру не могут говорить по-английски, поэтому их язык автором (и читателями) считается иным – языком той или иной выдуманной культуры (назовем его *основным языком*). Авторы как бы «переводят» с этого языка на английский, вводя в текст небольшие намеки – вымышленные реалии, имена, неологизмы и т.д. Способы «подчеркивания» подобного перевода могут быть различными:

а) прямое название основного языка: ардический (Hardic) в романах У. ле Гуин (Ursula K. Le Guin, «A Wizard of Earthsea», 1968 и др.), Атуран – язык распавшейся империи Атур в романе П. Ротфусса (Patrick Rothfuss, «The Name of the Wind», 2007), Вестрон (Westron) – всеобщий язык Западных земель Средиземья в романе Дж. Толкиена).

б) указание на иное (чем в объективной реальности) происхождение некоторых слов. Так, название городской площади *the Questioning Hall* возводится по народной этимологии к более древней форме *Quoyan Hayel*, в котором слово *quoyan* ошибочно считается произошедшим от кор-

ня *quetentan* 'question'. Однако *quoyan* означает 'wind', что успешно сближает разные по происхождению английские слова *wind* и *question*.

в) Интересный пример можно найти в романе У. ле Гуин «The Tombs of Atuan» (1971): здесь уже каргадский язык (the Kargish language) выступает в роли основного, и главный герой, обучая девушку ардическому (Hardic), приводит отдельные слова и фразы: *arkemmi kabat* 'дай камень'.

2. Основной язык представляется потомком какого-то более древнего языка, от которого остались отдельные фразы, слова, топонимы и т.д. Примеры можно найти в большинстве произведений фэнтези. Так, в романах У. ле Гуин о Земноморье жители большинства островов Земноморья говорят на ардическом языке, берущем свое начало из Древнего языка: «*The Hardic tongue of the Archipelago, though it has no more magic power in it than any other tongue of men, has its roots in the Old Speech...*». У. ле Гуин приводит и прямые параллели: «*Its words lie hidden and changed among our Hardic words. We call the foam on waves sukien: that word is made from two words of the Old Speech, suk, feather, and inien, the sea. Feather of the sea, is foam*».

Большое количество слов и отдельных фраз исчезнувшего Древнего Языка (Old Tongue) приводит Роберт Джордан (Robert Jordan, цикл «The Wheel of Time», 1990–2007): выборка из текста 7 (из 11 написанных) романов цикла включает около 90 слов и предложений, используемых преимущественно для обозначения: географических названий (плато *Thakan'dar*, река *Manetherendrelle* 'Waters of the Mountain Home'), народностей (*Tuatha'an*), предметов (*a'dam* 'ошейник', *cuendillar* 'камень мужества', *ter'angreal* амулет) и т.д. Кроме того, Древний Язык широко используется во время военных кампаний для боевых кличей: *Carai an Caldazar!* *Carai an Ellisande!* *Al Ellisande* 'For the honor of the Red Eagle. For the honor of the Rose of the Sun', команд и приказов: *Los caba'drin!* 'horsemen forward', *Los Valdar Cuebiyari!* *Los!* 'Forward the Heart Guard!', *Muad'drin tia dar allende caba'drin rhadiem* 'Footmen prepare to pass cavalry forward'.

3. Все языки разных народов (за исключением основного языка) являются искусственными, вымышленными, причем степень разработанности их структуры и лексики варьируется в широких пределах. Во всех исследованных произведениях искусственные языки являются априорными, и если и заимствуют элементы существующих языков, то только в фонетике / сочетаемости звуков. Наибольшее языковое богатство можно найти в романе Дж. Р. Р. Толкиена: исследователями его творчества собраны данные о без малого семнадцати языках [Толкиен и языки Арды]. Толкиен прямо говорит, что его произведения «были и остаются попыткой создать мир, в котором получили бы право на существование мои лингвистические пристрастия» [Толкиен 2000: 531].

Напротив, Джордж Мартин, сосредотачивая свое внимание прежде всего на психологии персонажей и сюжетной линии, лишь упоминает о существовании, помимо общего языка, разных языков, из которых известны лишь отдельные слова: *drakaris* 'огонь' (High Valyrian), *magnar* 'лорд', *sygerrick* 'предатель' (Old Tongue of the First Men), *mhysa* 'мать' (the Ghiscari tongue).

Патрик Ротфусс с легкостью придумывает для своих героев самые разные языки с совершенно непохожим обликом: *Siaru* (*Soheketh ka Siaru krema'teth tu?* 'How well do you speak Siaru?'), *Cealdish* (*Chan vaen edan kote* 'Expect disaster every seven years'), *old Aturan* (*Ivare Enim Euge* 'for the greater good'), *Yllish* (*Cyae tsien?*, в тексте не переведено), а также язык эльфов и множество отдельных слов и словосочетаний неясного происхождения.

Урсула ле Гуин, хотя и сосредотачивает свое внимание на языке *Hardic*, все же упоминает два языка, на которых говорят в отдаленных частях Архипелага – это язык острова *Осскил* (*Osskil*), богатый шипящими согласными ('sibilant'), и язык империи *Каргад* (*Kargad*).

Особняком в этом отношении стоят романы Роберта Джордана, в котором для упрощения повествования на территории огромного континента функционирует единый язык с незначительными диалектными раз-

личиями. Более того, на соседнем континенте, на тысячу лет потерявшем связь с прародиной, изменения затронули лишь фонетику и не выходят за рамки диалектных: «*She spoke with a soft slurring that made her hard to understand*», «*"Speak slowly, man," the blue-eyed woman demanded in her slurred speech... "You are even harder to understand than the rest in this Light-forsaken land"*». Эти допущения, на наш взгляд, могут подорвать веру читателя во вторичный мир, и потому расцениваются нами как неудачные.

Функции, выполняемые искусственными языками в романах фэнтези, разнообразны. Главной функцией, по-видимому, следует считать завершение облика изображаемой на страницах произведения народности, племени, расы.

К примеру, в романе Элеоноры Раткевич «Таэ эккейр!» (Э. Раткевич, 2003) эльфы, обладающие традиционным для жанра фэнтези бессмертием, говорят на языке, в котором существует будущее расширенное время, объемлющее собой тысячелетия, а также весьма запутанная система глагольных форм, в которых человеку разобраться очень сложно: *керуин, керейн, керойне, эккейр, эккерейт*.

Слова в языке энтов – ходячих деревьев из «Властелина колец» Дж. Толкиена растут со временем, отражая историю вещи, и нужно очень много времени, чтобы сказать что-нибудь на этом языке. Толкиен характеризует его как «медленный, звучный, с многочисленными повторами, он основан на сложных и разнообразных оттенках произношения гласных и таких различий тона, которые даже мудрецы Эльдаров не пытались изложить письменно» [Толкиен 1993: 389].

4. Мифологические истоки современной фэнтези трансформируются в разделяемую многими авторами концепцию «истинных имен» вещей и лиц, берущую свое начало из идеи о материальной связи между именем и предметом [Фрэзер 1983: 235]. Возникает следующая схема: для совершения магического воздействия над объектом необходимо знать его истинное имя, в то время как сокрытие собственных истинных имен становится главной задачей магов и волшебников. Так, в романе Терри Пратчет-

та «Wyrd Systems» (Pratchett, 1988) некий демон предусмотрительно называл себя WxrtHltl-jwlpklz [EF 1997: 966]. Воплощение зла в произведениях Р. Джордана, обладая собственным именем Shai'tan, получает многочисленные прозвища: the Dark One, the Shepherd of the Night, the Father of Lies, Leafblighter, Sightburner и т.д., поскольку считается, что произнесение его имени опасно. В романах У. ле Гуин каждый человек, помимо прозвищ, используемых в обиходе, имеет тайное имя, выражающее его сущность:

*"She is like a little fish, a minnow, that swims in a clear creek," he said, "—defenseless, yet you cannot catch her." — At this Vetch looked straight at him, smiling. "You are a mage born," he said. "Her true name is Kest". In the Old Speech, kest is minnow, as Ged well knew; and this pleased him to the heart.*

Магическую силу имен в некоем «облагороженном», цивилизованном, виде можно встретить в трилогии Робин Хобб (Robin Hobb, «The Farseer», 1995–1997): жители Шести Герцогств, давая своим детям значимые, отапеллятивные имена, стремятся управлять их последующей судьбой. При этом в аристократии распространены латинизированные абстрактные имена: Verity, Chivalry, Wisdom, Temperance, Charity и т.д., в то время как простой народ получает имена «попроще»: Gill, Hawker, Jade, Sitswell, Gage.

Крайним проявлением магической связи между вещью и ее именем можно считать истинные имена в романе П. Ротфусса «The Name of the Wind», в котором истинное имя невозможно выразить словами, только прочувствовать или узнать с помощью интуиции: «...*a word is nothing but a painting of a fire. A name is the fire itself. Using words to talk of words is like using a pencil to draw a picture of itself, on itself. Impossible. Confusing. Frustrating... The nature of names cannot be described, only experienced and understood*». В этой концепции отчетливо проявляется распространенное в современной литературе фэнтези влияние философии дзен-буддизма как противопоставление традиционному механистичному восприятию окружающего мира.

Нередко магическая сила слов становится неотъемлемой частью созданного автором мира, формируя его законы и направляя сюжетную линию. Например, мир У. Ле Гуин произошел от Слова, произнесенного на Истинной речи демиургом Сегоем: «*That is the language dragons speak, and the language Segoy spoke who made the islands of the world, and the language of our lays and songs, spells, enchantments, and invocations*». Люди могут изучить этот язык, и тогда они получают способность изменять ткань мира, то есть творить магию: «*A mage can control only what is near him, what he can name exactly and wholly*». Здесь мы видим воплощение одной из фундаментальных особенностей жанра фэнтези: проявления чудесного или магии могут казаться таковыми обитателям вторичного мира, но сама магия является такой же естественной частью мира, как законы природы мира реального [Swinfen 1984: 75].

Таким образом, жанр фэнтези отличается от других жанров фантастической литературы наличием несвязанного с нашей реальностью вторичного мира и обязательным введением в законы этого мира магической практики. Эти особенности, а также распространенная в жанре фэнтези мультикультурная направленность заставляют писателей изображать народы вторичного мира во всей полноте, в том числе и придумывая им особые языки. Обладая определенной эстетической ценностью, искусственные языки в произведениях фэнтези выполняют две важнейшие функции: культурно-характерологическую и функцию основы магических действий. Мифологические корни жанра фэнтези проявляются в лингвистических особенностях вторичных миров через веру в магическую силу имени человека и концепцию «истинных имен» людей и предметов.

#### **Библиографический список**

- Алексеев С. *Гомеры нового времени* // Если. – 2006. – № 9. – с.281–286.  
 Сапковский А. *Вареник, или Нет золота в Серых горах* / А. Сапковский. Нет золота в Серых Горах: Мир короля Артура. Критические статьи. Бес-тиарий; Пер. с пол. Е.П. Вайсброта. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 374 с.  
 Тер-Минасова С. Г. *Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие)* – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

Толкиен Дж. *Сильмариллион: сборник.* / Пер. с англ. – М.: ООО «Издательство АСТ»; СПб.: Terra Fantastica, 2000. – 592 с.  
Толкиен Дж. Р.Р. *Властелин колец.* Кн. IV–VI. – М.: ТО «Издатель», 1993. – 400 с.

*Толкиен и языки Арды* // <http://www.tolkien.ru/drauger/>. Проверено 10.12.2009.

Фрэйзер Д. Д. *Золотая ветвь: Исследование магии и религии.* Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1983. – 703 с.

Clute, John and Grant, John. *The Encyclopedia of Fantasy* (1st UK edition). London: Orbit Books, 1997. – 1100 pp.

Swinfen, Ann. *In defence of fantasy. A study of the genre in English and American literature since 1945.* Routledge, 1984. – 253 pp.

© Новичков А. А., 2010

**Оразалинова К. А.**

Павлодар, Казахстан, o\_kamilla@mail.ru

### **Вопросительные конструкции как косвенный способ выражения интенций несогласия, возражения, отказа в русском языке**

Современная научная парадигма, характеризующаяся повышенным вниманием к человеку как субъекту (антропоцентрическая парадигма), привела к смене понимания типа отношений «речь – язык». Если в структуралистской парадигме речь рассматривали как вторичную систему по отношению к языку, то в настоящее время приоритет речи над языком является очевидным и основополагающим для таких лингвистических наук, как прагматика, теория речевых актов и проч. [Темиргазица 2002:50].

В рамках данной статьи мы будем анализировать косвенные речевые акты несогласия, возражения и отказа. Исследование речевых актов негативной реакции представляется нам актуальным в связи с развитием коммуникативной лингвистики, в основу которой положено изучение коммуникативной компетенции. Совершенно верно ученый О.М. Казарцева пишет: «Выражение негативной реакции входит в область речевых формул этикета, владение которыми представляет собой часть коммуникативной компетенции говорящего» [Казарцева 2001:205].

Речевой акт, у которого иллокуция сигнализируется соответствующей формой (прагматическое и синтаксическое содержание соответствуют друг другу), называется прямым, а у которого нет соответствия между иллокуцией и типом предложения (прагматическое и синтаксическое содержание не соответствуют друг другу) – не прямой, или косвенный. Например, фразы типа *Можно предложить вам чашечку кофе?* чаще воспринимается как предложение (чашечки кофе), а не как вопрос (или испрашивание разрешения). В подобных случаях мы имеем дело не с конвенциями языка, а скорее с конвенциями употребления, имеющими отношение к коммуникативной, но не к собственно языковой компетенции [Булыгина 1981:336]. Дж. Серль в своей работе «Косвенные речевые акты» определял косвенный речевой акт как «предложения, которые на первый взгляд означают одно, а при их восприятии интерпретируются так, будто они обозначают нечто другое» [Серль 1986:197].

Интенции несогласия, возражения, отказа могут имплицитно выражаться:

- 1) цитатными вопросами;
- 2) вопросительными конструкциями, начинающимися с вопросительных слов *Как...?; Зачем...?; Почему?*; и др. .

Цитатные вопросы или «собственно вопросы» представляют собой ответную реакцию говорящего на высказывание собеседника. «Они, как правило, содержат повтор рематической информации предшествующего высказывания и в качестве переспросов часто тормозят развитие диалога, переводят его в эмоциональное русло. Собеседник сообщает какую-то истину (по его мнению) с определенными коммуникативными намерениями и не ожидает переспроса. Прежде чем продолжить диалог, говорящий должен отреагировать на цитатный вопрос собеседника» [Боргер 2004:18].

*«Интереснее всего в этом вранье то, - сказал Воланд, - что оно – вранье от первого до последнего слова».*

*«Ах так? Вранье?» (М. Булгаков)*

Вопрос как средство выражения негативной реакции на высказывание собеседника является не только переспросом, но в то же время стимульной репликой требования разъяснить, дополнить, продолжить высказывание. Так, в ситуации недопонимания и непонимания часто используется *как-вопрос*, который ориентирован на пропозицию предшествующего высказывания.

*Каифа прямо в глаза посмотрел Пилату и сказал тихим, но твердым голосом, что Синедрион внимательно ознакомился с делом и вторично сообщает, что намерен освободить Вар-раввана.*

*«Как? Даже после моего ходатайства?»* (М. Булгаков)

Говорящий официально обращался с просьбой о помиловании Ганоцри, который менее опасный преступник, нежели Вар-равван и пытался убедить прокуратора в этом. Узнав о решении, которое было принято по данному вопросу, говорящий пребывает в недоумении. Более того, говорящий был уверен, что прокуратор примет верное решение и отпустит Ганоцри на свободу. Интенция несогласия с коммуникативным смыслом недоумения выражена *как-вопросом* и собственно *вопросом*.

*Почему-вопрос* может передавать разнообразные интенции говорящего. Для правильной интерпретации намерения говорящего необходимо обращаться к целому диалогическому единству, к широкому контексту. Так, в следующих диалогах *вопросительные высказывания*, начинающиеся с *почему*, передают интенцию возражения и отказа.

*«Вы понимаете, что вы наделали?... Есипов же убьет меня... Почему вы не посоветовались со мной?»*

*«А почему мы должны с вами советоваться?»* (А. Маринина)

В данном диалоге беседуют заказчик (работник издательства, ответственный за поставку новых литературных произведений) и клиент, (автор книг, сотрудничающий с данным издательством). Адресат возражает своему партнеру по общению, т.к. считает не уместным для себя советоваться с заказчиком. Не исключено, что возражение было спровоцировано

самим адресатом, который для выражения своих намерений подобрал не совсем нужные в данной ситуации средства.

*«А не могла бы ты разузнать (о жизни Соловьева). Он же из вашей среды, лингвист. Наверняка кто-нибудь из твоих коллег знает подробности».*

*«Почему бы тебе не спросить у него самого?»* (А. Маринина)

Адресат не принимает предлагаемое ему действие, так как считает его не достаточно уместным для себя. Адресант непосредственно общается с Соловьевым и поэтому ему будет легче выполнить предлагаемое самому. Разговор протекает между матерью и дочерью.

Не редко отказ оформляется при помощи *зачем*-вопроса. Вопросительная реакция на побуждение может следовать в случаях, когда выражается сомнение относительно целесообразности действия. Реакция адресата выражается вопросом об уместности действия. Следующий диалог представляет собой разговор двух друзей, отдыхающих в ресторане.

*«Пригласи его даму танцевать».*

*«Да зачем?! Не нужна мне его дама. У меня своя есть».* (А. Маринина)

Несогласие может передаваться вопросительной конструкцией, начинающейся с частицы *разве*.

*«Подарим ей пять банок хорошего кофе, пять блок сигарет и бутылку «Мартини», который она обожает. И приятно, и полезно».*

*«Нет, Колян, в тебе романтического полета», - укоризненно усмехнулся Коротков. «Разве можно на день рождение продукты дарить?»* (А.Маринина)

Говорящий не одобряет идею собеседника дарить продукты на день рождение. Несогласие с интенциональным смыслом неодобрения выражается *разве*-вопросом. Коммуниканты – хорошо знакомые приятели, являющиеся в то же время коллегами. Употребление обращения в виде сокращенного имени свидетельствует о неофициальной обстановке общения.

Итак, речевые акты негативной реакции могут выражаться косвенным способом при помощи различных вопросительных конструкций. Такие языковые средства для выражения исследуемых интенций используются говорящими преимущественно при общении лиц в неформальной обстановке. При формальной беседе вопрос как негативная реакция возможен в случае конфликтных отношений между коммуникаторами. Несогласие, возражение и отказ в форме встречного вопроса звучит невежливо, резко и в некоторых случаях даже аффективно.

### **Библиографический список**

- Боргер Я.В. Комплексный анализ речевых актов негативной реакции (на материале современных драматических произведений): автореф. ...канд. филол. наук. – Тюмень: Тюменский гос. ун-т, 2004.- 21с.
- Булыгина Т.В. О границах и содержании прагматики// ИАН СЛЯ. - 1981. - Т.40, №4. - С.333-342.
- Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика общения. – М.: Флинта, 2001. – 496с.
- Серль Дж. Косвенные речевые акты //Новое в зарубежной лингвистике: теория речевых актов. Вып. XVII.- М., 1986. – С.195-283.
- Темиргазина З.К. Современные теории в отечественной и зарубежной лингвистике. – Павлодар: Эко, 2002. – 108с.
- © Оразалинова К. А., 2010

*Отт К. А.*

Барнаул, Россия, [ok-202@mail.ru](mailto:ok-202@mail.ru)

### **Особенности функционирования характеризующих перифрастических выражений в современном немецком публицистическом дискурсе**

В немецкой прессе перифраза - полифункциональна. Она используется в качестве носителя дополнительной информации о перифразируемом объекте – его отличительных качествах, свойствах и выполняет роль характеризующей номинации. Такие структуры могут характеризовать разные реалии, в том числе и такие, которые упоминаются в тексте впервые. Ср.:

(1) *Stavros Niarchos, 86. Kriege und Krisen machten den Sohn eines Selfmade-Amerika-Griechen zu einem reichsten Männer der Welt* (Sp. 17/96 : 253).

(2) *Jean-Paul Belmonde, der Draufgänger von einst, bringt im Jacques-Deray-Reißer „Der Außenseiter“ als unkonventioneller Kommissar seine Vorgesetzten zur Verzweiflung* (Sp. 17/96 : 258).

(3) *Der 75-jährige Timothy Leary LSD-Guru, der Cyber-Professor und Geschäftsmann, kann es offenbar kaum noch erwarten* (F. 17/96 : 210).

В примерах (1-3) в качестве таких реалий выступают антропонимы, а перифразы – необходимым источником информации о них.

Характеризующим перифразам в пределах одного высказывания в большинстве случаев предшествуют интродуктивные, используемые для первичной идентификации антропонимов. Ср.:

(4) ***Massimo D'Alena, 49, erster italienischer Regierungschef mit kommunistischer Vergangenheit und heute hohem Ansehen als „beinahe Sozialdemokrat“, wurde von seiner Ehefrau Linda Giura als heimlicher Tyrann geoutet.*** (Sp. 2/99: 188).

(5) *Der Vorstandsvorsitzende der Düsseldorfer Großbank West LB AG, **Thomas Fischer**, liebt den inszenierten Auftritt. Der 59-jährige Banker, der seine gestärkten Manschetten zurechtzupft und den üppigen goldenen Ring, sowie die klobige Uhr ins Blitzlicht der Fotografen hält, beeindruckt die bodenständigen Abgeordneten des Finanzausschusses jedoch nicht* (F. 17/07: 156).

Однако чаще всего характеризующие перифразы к антропонимам используются в связных текстах, где они образует целые цепочки номинаций. Данные случаи подробно рассматриваются нами в разделе 2.

Характеризующие перифразы употребляются и по отношению к другим реалиям экстралингвистической действительности, отражающих авторское видение, которое не совпадает с традиционными представлениями о них. Ср.:

(6) **Liechtenstein** am Rande der Alpen, umringt von der Schweiz und Österreich, ist das verschwiegenste Steuerparadies in Europa (Sp. 51/99: 71).

(7) Beratungsunternehmen und ähnliche Firmen mussten schriftlich garantieren nichts mit der Psycho-Sekte Scientology zu tun zu haben (F. 41/99: 15).

(8) Monika kommt mit ihrem jüngeren Bruder Michael im Reichen-Ghetto Beverly Hills zur Welt (Sp. 19/99: 222).

К данным перифразам примыкают структуры, позволяющие не только охарактеризовать соответствующие реалии, но и приблизить их к описываемой ситуации. Такие ситуативно обусловленные перифразы особенно широко представлены в составе характеризующих перифрастических выражений. Ср.:

(9) „Die Leute in Amerika wollen kaufen, kaufen, kaufen“, meint Verbraucherexperte Mark Tarpey. Das ist nirgendwo verführerischer als im Land der unbegrenzten Öffnungszeiten (F. 28/99: 196).

(10) Liegt doch Pisa-Sieger Finnland in der Tabelle ebenfalls im unteren Drittel nur zwei Plätze vor Deutschland (Z. 39/04: 42).

(11) **Berlin**, ganz ehrgeizige Hauptstadt, will zum deutschen Golf-Dorado des dritten Millenniums aufsteigen. Über 100 Anträge auf Bau neuer Plätze liegen vor, 27 haben bereits das Raumordnungsverfahren des Landes Brandenburg passiert (F. 18/03: 118).

В данных примерах реализуются разные ситуации, которые уже частично отражены в представленных контекстах. В примере (9) – это пристрастие американцев к покупкам, которому способствует неограниченный режим работы торговых учреждений в этой стране. В примере (10) речь идет о сравнительном исследовании успеваемости школьников в разных странах, первое место среди которых заняли школьники Финляндии. А строительство значительного числа новых площадок для игры в гольф в столице Германии (пример 11) способно превратить Берлин в гольфовое эльдорадо.

В ситуативных обозначениях могут актуализироваться и достаточно специфические признаки, как это имеет место в следующих примерах (12-14). В них речь идет о состоянии преступности в Германии, а также о городах, которые особенно «преуспели» в этом отношении. Ср.:

(12) *Über 670000 Ladendiebstähle registrierte die Polizei im vergangenen Jahr bundesweit. Die schlimmsten Klauburgen waren **Hamburg**, gefolgt von **Rostock, Hannover, Kiel und Bremen** (F. 9/98: 87).*

(13) *Ob Wohnungseinbrüche oder Diebstähle aus Kraftfahrzeugen: In der nach unten offenen Skala menschlicher Verfehlungen stellt Bremen selbst Deutschlands heimliche Hauptstadt des Verbrechens – **Frankfurt am Main**, noch in den Halbweltschatten (Sp. 17/99: 98).*

(14) *Gemessen an der Zahl aller Delikte übertraf die Stadt die Grade-Metropole Berlin, das unter der sogenannten Vereinigungs-Kriminalität nach der Wende besonders zu leiden hatte (F. 31/99: 12).*

Характеризующие перифразы обладают способностью идти «в ногу со временем», так как реалии экстралингвистической действительности, на которые они указывают, постоянно меняются. Так, после распада социалистической системы Венгрия, как и другие страны восточной Европы, вступила в НАТО (15). Военные действия США в Ираке поддержали некоторые страны такие, как Испания и Италия (16). Япония – страна не только восходящего солнца, но и самых высоких технологий (17). Ср.:

(15) *Der Luftkrieg gegen Jugoslawien ist die erste Prüfung für den Nato-Neuling Ungarn: Kampfbomber überfliegen das Land, Deserteure kommen über die grüne Grenze (Sp. 19/99: 175).*

(16) *Die USA verstärken die Sicherheitsverkehrungen rund um den Auftritt ihres Basketballteams bei den Olympischen Spielen in Athen. Höchste Alarmbereitschaft gilt auch für Runden in anderen Disziplinen, bei denen die USA gegen sportliche Gegner und Irak-Krieg-Verbündete wie **Spanien** und **Italien** antreten (F. 35/04: 15).*

(17) *In den zwei Präfekturen, Hyogo und Osaka, leben 14 Millionen Menschen, knapp zehn Prozent der japanischen Bevölkerung. Sie erwirt-*

*schaften zwölf Prozent der industriellen Produktion des High-Tech-Landes (Z. 45/06: 46).*

Особенно отчетливо историческая связь характеризующих перифраз с соотносительными реалиями просматривается на примере одной тематической группы лексики. В примерах (18-21) актуализируются достижения современной Германии в послевоенный период: страна экономического чуда (18), с точки зрения защиты окружающей среды - образцово-показательная страна (19), страна высокого благосостояния (20) и одна из ведущих стран мира по экспорту товаров (21). Ср.:

(18) *Die ideale Beifahrerin im Wirtschaftswunder – **Deutschland** sollte sich um Proviant, gute Stimmung und Sauberkeit kümmern, auf keinen Fall aber um den Straßenverkehr (Sp. 47/05: 176).*

(19) *Mit der Macht von bisher 600 Millionen investierten Euro wollte Frankreich Öko-Musterland **Deutschland** ausbremsen (F. 9/ 05: 157).*

(20) *Die 16 Männer gehörten zum großen Treck illegaler Einwohner, die auf dem Weg ins Wohlstandsland **Deutschland** ihr Leben riskierten (Sp. 2/99: 26).*

(21) *Nur in Deutschland glauben einige, sie mussten die Gesamtmärkte von der hier aus versorgen. Dabei muss der Exportweltmeister **Deutschland** im Ausland investieren, um die Märkte zu erschließen und zu sichern (Z. 23/07: 21).*

В примерах (22-23) с помощью следующей цепочки перифраз актуализируются изменения, которые произошли в современном Китае. Из «страны велосипедов» Китай превратился в «мировую фабрику». Однако в этой роли, как отмечает автор текста, страна будет находиться не долго. Ср.:

(22) *Vielleicht hat Friedrich Piech recht, der sich über den Wandel des ehemaligen Fahrrad-Mekkas China zu Auto-Hochburg freut. „Dort, wo sich die Menschen mit ihrem Auto ohne Straßensperren und Kontrollen bewegen können, zieht bald, auch in allen anderen Bereichen der Standard der westlichen Welt ein (F. 47/99: 307).*

(23) *Die Wirtschaft der Weltfabrik wächst ohne Unterbrechung. US-Konzerne wie Motorola, die Großbrauerei Anheuser-Busch und der Autobauer General Motors gehören zu den wichtigsten Arbeitgebern. Doch mit dieser Rolle gibt sich China nicht länger zufrieden* (Sp. 32/05: 80).

Итак, в немецком публицистическом дискурсе характеризующие перифрастические выражения носят регулярный характер. Они указывают на некоторые отличительные качества, свойства реалий, в том числе и антропонимов.

#### **Библиографический список**

Focus № 17, 1996; 9, 1998; 28, 1999; 31, 1999; 41, 1999; 47, 1999; 18, 2003; 35, 2004; 9, 2005;  
Der Spiegel № 17, 1996; 2, 1999; 17, 1999; 19, 1999; 51, 1999; 32, 2005; 47, 2005;  
Zeit № 39, 2004; 46, 2006; 23, 2007.

© Отт К. А., 2010

*Патюкова Р. В.*

Краснодар, Россия, [patukovaregina@rambler.ru](mailto:patukovaregina@rambler.ru)

#### **Приватная сфера коммуникации: дискурсологический аспект**

В лингвистических работах последних десятилетий все большее внимание уделяется исследованию вопросов, связанных с реализацией дискурса и, в частности, приватной сферы коммуникации.

Задачей данного исследования явилось рассмотрение понятия «приватный дискурс», а также определение его характерных черт в соотноении с другими видами дискурса, с последующей их дифференциацией по степени фиксации и формам употребления.

Предметом анализа стало выявление совмещения приватной сферы коммуникации с иными дискурсивными сферами.

Для решения поставленной задачи стало необходимым очертить границы приватного пространства. По мнению учёного С.В. Климовой «границы приватного пространства, как правило, сужены и локализованы в конкретном месте, оно гораздо более соотносено с силами индивидуального человека, сомасштабнее ему» [Климова].

В физической же реальности и в восприятии мир внешнего и внутреннего (публичного и частного) взаимоисключаются, коль скоро невозможно одновременно находиться и в том и в другом [Климова]. Следовательно, дискурс частной сферы взаимоисключает дискурс публичной сферы и наоборот.

В данной связи рассмотрение пространства частной сферы происходит в противопоставлении со сферой публичной. Но, для возникновения полной гармонии, личности необходимо отождествлять себя как публичной, так и с частной сферой существования.

Ханна Арендт в своей философской системе, несмотря на осмысление сферы частного как пространства лишения, никоим образом не жертвует частным ради публичного, понимая, что эти две области в своем существовании зависят друг от друга [Арендт 2000: 77].

Публичный и частный дискурсы выступают своеобразной, надстройкой над иными видами дискурса. Несмотря на то, что каждый из видов институционального дискурса, согласно концепции В.И. Карасика обладает своими собственными отличительными характеристиками (различия в критериях исследования, своеобразие сферы употребления терминология, и т.д.), их объединяет публичность и частность сферы употребления.

По мнению Ханны Арендт «проводимая лишь в публичности жизнь неотвратимо несёт своеобразную поверхностность. Однако, существуют вещи, которые должны оставаться сокрытыми от взгляда других, и здесь единственным способом обеспечить «утаенность от света публичности» — это частная собственность» [Арендт 2000: 93].

Для того, чтобы утвердиться в понимании частного дискурса, возникает необходимость противопоставить частность общения публичности, провести так называемую параллель между публичной и частной формами дискурса. Всё то, что нужно сокрыть или утаить от публичного «уха», трансформируется в частную форму дискурса. И наоборот, та информация, которую необходимо целенаправленно донести до масс (пуб-

лики), реализуется публичной формой. Таким образом, приватный дискурс в основном будет отличаться от публичного степенью «сокрытости», потаенности (интимности).

Нет смысла отрицать, что в чрезмерной акцентировке приватности существования, в социуме присутствует опасность интерпретации любого рода общественных проблем как сугубо личных по своей природе, равно как и перенос ответственности за их решение исключительно на того, чьим жребием они стали, кто непосредственно на себе их испытывает [Климова].

На основании вышеизложенного, стало возможным сформулировать функциональные характеристики приватного дискурса:

- 1) наличие одного адресанта и одного адресата;
- 2) приватный (частный) характер коммуникации;
- 3) может осуществляться как публичной, так и не публичной личностью;
- 4) узконаправленный по сравнению с публичным т.к. ограничен количеством коммуникантов;
- 5) перенос ответственности при принятии тех или иных решений в процессе осуществления приватного дискурса более категоричен;
- 6) реализуется как в форме диалога, так и монолога;
- 7) предмет обсуждения приватен и узкопроецирован на адресата;
- 8) носит как общественно-значимую, так и индивидуальную направленность.

Тематика приватного дискурса определяется, прежде всего, интересами адресата, а, следовательно, это не только политика, но и экономика, вопросы этики, морали, здоровья и т.п. [Воронцова 2008: 19] Следовательно, функция приватного дискурса будет переплетаться с функциями других видов дискурса, при этом будет происходить наложение характеристик разных видов дискурса в одном тексте. **В данном аспекте приватный дискурс будет выступать своеобразной надстройкой над иными видами коммуникации.** Каждый из видов институционального дискурса, обладает своими собственными отличительными характеристиками (терминология,

своеобразие сферы употребления и т.д.) [См.: Карасик 2007], но их будет объединять приватность сферы употребления.

По форме употребления дискурс, носящий приватный или частный характер, можно разделить на диалогичный и монологичный, а по степени фиксации - на письменный и устный.

Далее рассмотрим совмещение приватной сферы коммуникации с иными дискурсивными сферами (медицинский, юридический, политический, религиозный, спортивный) как письменной, так и устной степени фиксации.

Вид дискурса	Степень фиксации	Пример типа текста	Адресант	Адресат
Медицинский приватный	письменный	рецепт	Врач	Провизор
Медицинский приватный	устный	Анонимная консультация у врача	Врач	пациент
Юридический приватный	письменный	Завещание	Нотариус	клиент
Юридический приватный	устный	допрос	Адвокат	обвиняемый
Политический приватный	письменный	Тайная переписка в период военных действий	Разведчик	Начальник соответствующего ведомства...
Политический приватный	устный	Телефонные переговоры	Глава одного государства	Глава другого государства
Религиозный приватный	письменный	Частное письмо	Глава религиозной конфессии	Главе другой религиозной конфессии
Религиозный приватный	устный	Исповедь	Священник	Исповедующийся
Спортивный приватный	Письменный	Письмо-инструкция	Председатель федерации	Тренер
Спортивный приватный	устный	Рекомендации во время тренировок	Тренер	спортсмен

Примером приватного дискурса служит телефонный разговор между главами государств. Рассматриваемая коммуникация: производится одним адресантом и направлена на восприятие исключительно одного адресата; имеет частный характер; осуществляется публичной личностью – главой государства; имеет узконаправленный характер, при принятии решения ответственность несут только участники коммуникации; реализуется в форме диалога, предмет обсуждения приватен и узкоспроецирован на адресата (возможно, происходит на языке адресата); если переговоры касаются судеб государств, то коммуникация носит общественно-значимую

направленность, а если поздравление частного характера, то индивидуальную.

В приведённом примере продемонстрированы черты, характеризующие приватный дискурс: устный по степени фиксации и диалогичный по форме употребления, в котором происходило совмещение приватного и политического вида.

### **Библиографический список**

Арендт Х. Vita Activa или О деятельной жизни. СПб., 2000.

Воронцова Т.А. О соотношении публичный дискурс – язык СМИ – публичная речь. Вестник Удмуртского университета. Вып. 3. Серия: История и филология 2008. С. 17-22.

Карасик В.И. Языковые ключи. «Парадигма», Волгоград., 2007. 520 с.

Климова С.В. Дом и мир: проблема приватного и публичного. URL: <http://anthropology.ru/ru/texts/klimova/public.html#n6> (01.10.2009)

© Патюкова Р. В., 2010

*Печенкина Т. А.*

Челябинск, Россия, Erdman20061@yandex.ru

### **Приемы усиления прагматического воздействия в печатной рекламе с количественными обозначениями**

Публицистика призвана активно участвовать в происходящих событиях современного мира, создавать общественное мнение, влиять на взгляды человека и человечества. Эта задача определяет важнейшие стилиобразующие черты публицистики – оценочность и эмоциональность. В наши дни традиция стилистического использования количественных обозначений (цифр, числительных, количественных слов) прослеживается не только в художественной речи, но и в рекламе, которая сочетает в себе устоявшиеся речевые шаблоны, прецедентные имена и тексты с новым текстовым материалом. Как пишет по этому вопросу И.Б. Голуб, сочетание экспрессии и стандарта – важнейшая черта публицистического стиля [Голуб 2005: 315].

К средствам усиления прагматического потенциала рекламного текста относится экспрессивность. По словам Воробьевой, экспрессивность рекламного текста можно рассматривать как систему используемых

в тексте языковых средств и приёмов, которая позволяет наиболее выразительно представить денотат рекламы – товар / услугу – и прагматическую интенцию адресанта, вследствие чего воздействовать на сознание, поведение и деятельность адресата [Воробьева].

Риторические фигуры, способные повысить выразительность и эффективность рекламы, рассматриваются нами как приёмы прагматического воздействия. Нередко внешняя сторона фигуры действует настолько сильно, что мешает человеку задуматься над смысловым содержанием: блеск формы воспринимается как совершенство идеи [Чудинов 2002: 90].

Многие считают, что числительные не интересны с точки зрения выразительности речи. Но иногда статистические данные интереснее, чем самые красивые слова. В.Г. Белинский замечал, что бывает так, когда «самые увлекательные, самые патетические места ораторской речи вдруг сменяются статистическими цифрами, сухими рассуждениями, потому что толпа убеждается не одной красотой живой речи, но... и фактами» [цит. по: Голуб 2005: 138-139]. Опытные ораторы в выступлениях стараются избегать употребления числительных, так как на слух они воспринимаются с трудом. Иное дело, если мы говорим о письменной речи, а, именно, о рекламном печатном тексте. Нас интересует использование числительных в рекламном тексте, так как употребление числительных создает впечатление достоверности, правдивости информации. Здесь числительные незаменимы как самая информативная часть речи и, в определенных условиях, выступающая как сильный источник эмоциональности.

Одним из приемов усиления прагматического воздействия при помощи цифровых обозначений является **градация**, которая в нашем исследовании представляет собой использование цифр с последовательно повышающимся количественным значением. Например: *«PEUGEOT: Mit dem neuen PEUGEOT Partner Tepee bleiben Sie auch in ungewöhnlichen Situationen flexibel. Auf Wunsch mit 2 seitlichen Schiebetüren, Multifunktionsdach mit 3 Fenstern und vielen Ablagen, 4 herausnehmbaren Einzelsitzen hinten, zahlreichen Stau- und Ablageflächen, Offroad-Optik und erhöhter Bodenfreiheit*

*und hervorragenden Fahreigenschaften. Genießen Sie seine vielseitigen Eigenschaften»* или «*LONDA COLOR: Прощай, упрямая седина! Стойкий цвет до 1 2 3 4 5 6 недель*».

В рекламных текстах встречается также градация с уменьшающимся количественным значением. Например: «*Подарки покупателям 5 000 руб., 3 000 руб., 1 500 руб.*» или «*MINOAN LINES: Wissen Sie bereits...wohin Sie Ihre nächste Reise führt? Ermäßigungen: 30% Rückfahrtermäßigung, 20% Jugendermäßigung, 20% Ermäßigung für ADAC Mitglieder, 10% Frühbucher-Rabatt*».

Использование **градации**, состоящей в таком расположении количественных обозначений, при котором каждое последующее содержит усиливающееся или уменьшающееся количественное значение, позволяет создать нарастание или ослабление производимого ими впечатления. Такие сочетания: *до 1 2 3 4 5 6 недель, mit 2 seitlichen Schiebetüren, Multifunktionsdach mit 3 Fenstern und vielen Ablagen, 4 herausnehmbaren Einzelsitzen hinten, 5 000 руб., 3 000 руб., 1 500 руб., 30% Rückfahrtermäßigung, 20% Jugendermäßigung, 20% Ermäßigung für ADAC Mitglieder, 10% Frühbucher-Rabatt* имеют в рекламе эмоциональную значимость.

Следующий способ усиления прагматического воздействия – это **повторение** количественных обозначений. Как известно, повтор считается одной из наиболее эффективных риторических фигур. В нашем исследовании речь пойдет о разновидности этой фигуры – цифровом повторе. Рассмотрим следующие примеры: «*Только 3 дня, Чтобы похудеть? Не сомневайтесь! Турбослим Экспресс поможет всего за 3 дня уменьшить объёмы на 3 сантиметра!*» или «*Пегас-Тур: А нам 10 лет! В честь дня рождения дарим скидки клиентам. Закажите тур в Египет, Чехию, Францию, Венгрию, Германию, Израиль, Японию, на Бали и получите скидку 10%*».

Разумеется, кому-то может показаться, что повтор цифр в сочетаниях 3 дня и 3 сантиметра, а также в обозначениях 10 лет и 10% – это просто случайность, однако специалисты по рекламе знают, что такая «слу-

чайность» тщательно подготовлена и служит важным средством воздействия на адресата рекламы.

Этот же способ встречается и в немецкой рекламе, например:

«GREECE: *Ein echtes Erlebnis 16. 000 km Küste, 16 000 Fluchten aus dem Alltag*» или «ROWOHLT BERLIN: *80 Tage, 80 Nächte, 80 Betten – mit Helge Timmerberg einmal um die Welt: eine phantastische Reise durch Traum und Wirklichkeit*».

Повтор числительных в этих случаях позволяет мастерам рекламы усилить их воздействие на реципиентов.

Следующий прием усиления прагматического воздействия – это **инверсия**, которая в нашем исследовании представляет собой расположение количественных обозначений в особом порядке, нарушающем обычный прямой порядок слов, с целью повысить экспрессивность речи. Например: «CABERNET SAUVIGNON: *300 солнечных дней в году наслаждайся!*» или «CAMPINA: *Меньше есть – в твоих руках!*» и в немецком контексте: «MERCEDES: *22 Sekunden zum Öffnen des Dachs. Danach verliert Zeit ihre Bedeutung*» или «AUDI: *Weniger Gewicht, Zylinder, PS, Verbrauch. Dafür haben wir ihn einen Hauch schneller gemacht*».

При инверсии в приведенных примерах количественные обозначения употребляются на первом месте, что всегда привлекает внимание адресата рекламы.

**Парцелляция** как прием усиления прагматического воздействия имеет место как в российской, так и в немецкой рекламе. Под парцелляцией понимается такое членение текста, при котором части высказывания оформляются как ряд отдельных предложений для выделения смысла каждого количественного обозначения. Например: «GARNIER: *Новый антицеллюлитный тренажер: раз – разглаживаем неровности, два – выводим излишки жидкости*» или «Бытовая техника SCARLETT: *1. Купи SCARLETT 2. Вырежи штрих-код 3. Отправь Москва 121099 а/я «Скарлетт» 4. Выиграй!*»

В рекламе прослеживается алгоритм действий адресата, дополняющийся числовыми обозначениями, которые нумеруют этапы необходимых действий адресата (раз..., два...; 1. ... 2. ... 3. ... 4. ... !) для того, чтобы избавиться от целлюлита или выиграть бытовую технику, чтобы достичь определённого результата.

Например: «*DB BAHN: Der 1. Klasse-Effekt: Geschäftsreisende fühlen sich mit Abstand besser. Mehr Platz. Mehr Entspannung. MehrKomfort*» или «*UNION INVESTMENT: Mit 5 macht er viele Tore. Mit 40 ein Jahr Halbpause*».

Анализ показал, что парцелляция в немецкой рекламе сопровождается лексическим повтором *Mehr.... Mehr.... Mehr....* или *Mit .... Mit....* Такое нестандартное построение рекламного текста с использованием количественных обозначений способствует эффективности прагматического воздействия, придает рекламе эмоциональность.

Следующий способ прагматического воздействия – **анафора** – обнаруживается только в российской рекламе. Смысл этого риторического приема заключается в повторении количественных обозначений в начале текста, из которых состоит высказывание. Например: «**Больше** коллагена – **больше** молодости!» *Линда Евангелиста, 43 года Пудра здоровья Vichy: Более здоровая кожа, более сияющий цвет лица*».

В приведённом примере лексическая анафора строится на основе синтаксического параллелизма: повтор (больше ... – больше ...), (более ..., более ...) усиливает внимание адресата. Количественные слова являются в этом случае наиболее важными повторяющимися элементами и выдвигаются на первое место, тем самым привлекая к себе, сосредоточивая на себе внимание.

Следует отметить и такой прием воздействия с использованием количественных обозначений, как **антитеза**, который основывается на ярком противопоставлении количественных обозначений. Например: «*DURACELL: Один аккумулятор и целый мир впечатлений!*»

В приведенном рекламном тексте словосочетание «целый мир» употребляется в значении *много*, что составляет яркий контраст числу «один»: один – много.

Еще примеры: «ДНК клиника: Цены **меньше** – формы **больше!**» или «FLEXITES: **Много** знаешь – **меньше** платишь! Скидки для умных до 27 700 руб.» и «ASSTEL: **Ein Lächeln sagt mehr als tausend Worte. Schöne Zähne für 5,31€ pro Monat**» и «GREECE: **Eine Stadt. Tausend Pulsschläge**» или «VOLKSWAGEN PASSAT: Die Umwelt freut sich **über weniger CO<sub>2</sub>**. Und Sie sich **über mehr im Geldbeutel**».

Вышеприведенные рекламные тексты построены на контрасте следующих количественных обозначений: один – много, ein (eine) – tausend, в немецкой культуре следует отметить символическое значение числа 1 000 для обозначения неопределенного множества (много) на основе приема гиперболизации с целью повышения экспрессивности высказывания. А также и в российской, и в немецкой рекламе использование количественных слов для контраста: много – меньше, меньше – больше, weniger – mehr.

**Риторический диалог** с использованием количественных обозначений как один из приемов усиления выразительности речи и как средство прагматического воздействия также характерен для современной российской и немецкой рекламы. Показательны следующие примеры: «*Сколько надо учиться, чтобы начать зарабатывать на собственный дом? Целых **2 часа!***» или «*Не уживаетесь в **одном** доме? Альфа-Ипотека. Все варианты имеют решение*» или «*Не хочешь платить дорого? **25 копеек** внутри сети*» и «*Wer kann **mehr als Jhr Anti-Schuppen Shampoo?** Alpecin **Doppelleffekt***» и «*Jnnovation von Bosch? Ja. Benzin-Direkteinspritzung. **Weniger Verbrauch, mehr Kraft***».

Специалисты по рекламе сообщают о тех или иных фактах, задавая вопросы, и сами же на них отвечают. Таким образом, адресат не успевае задуматься над вопросом, он имеет уже готовый ответ и конкретное решение на заданный вопрос.

Таким образом, риторические фигуры с использованием количественных обозначений как приемы усиления прагматического воздействия являются важным средством усиления экспрессивности речи, что позволяет сделать рекламу яркой и эффективной. Вместе с тем весьма показателен несомненный параллелизм приемов, используемых современными российскими и немецкими рекламистами, что свидетельствует о значительном сходстве процессов развития практики рекламной деятельности в России и Германии.

### **Библиографический список**

- Воробьева О. И. Реклама как текст: прагматический и экспрессивный аспект. Электрон. ресурс: <http://www.filologdirect.narod.ru>  
Голуб И.Б. Искусство риторики. Пособие по красноречию. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – с. 138-139.  
Голуб И.Б. Искусство риторики. Пособие по красноречию. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 315с.  
Чудинов А.П., Нахимова Е.А. Риторика и культура речи. Учебное пособие. Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет, 2002. – 90с.

© Печенкина Т. А., 2010

*Пименова М. В.*

Кемерово, Россия, PimenovaMV2010@rambler.ru

### **Язык и культура: проблемы категоризации**

Интерпретация языковых средств, служащих для таксономии отдельных фрагментов мира, является одним из методов исследования процессов категоризации субъективной действительности и отражения этих процессов в языковых структурах: «познавательную операцию, позволяющую определить объект через его отнесение к более общей категории, принято называть категоризацией. ... Отнесение объекта и именующего его слова к более общей категории скрывает за собой отнесение его смысла, концепта, к более общей категории концептов. ... Важную роль в процессах сжатия информации и концептуализации неисчерпаемого много-

образа мира играет именно отношение член категории – имя категории, поскольку оно лежит в основе операции **обобщения**» [Фрумкина 2001: 62].

Термин *категория* происходит от греческого *katēgoría* «высказывание; признак». В философии категории – это наиболее общие и фундаментальные понятия, отражающие существенные, всеобщие свойства и отношения явлений действительности и познания. Категории образовались как результат обобщения исторического развития познания и общественной практики [БЭС 1991: 558]. По словам Е.К. Войшвилло [1967: 117], «одна из основных функций понятия в процессе познания состоит именно в том, что оно выделяет (представляя в обобщенном виде) предметы некоторого класса по некоторым определенным (...существенным) их признакам». Понятия составляют лишь часть семантики слова. В этом отображается свойство мышления человека: мыслить не только конкретными или абстрактными понятиями, но и образами, символами и представлениями. А.Ф. Лосев [1982: 182] обратил внимание на то, что «слово может выражать не только понятие, но и любые образы, представления, любые чувства и эмоции и любую внесубъективную предметность. Кроме того, если значение приравнивается к понятию, то язык оказывается излишним, т.е. он попросту превращается в абстрактное мышление понятиями. Однако кроме специальных научных дисциплин, где понятия играют главную роль, чистые логические понятия в чистом виде редко употребляются нами, если иметь в виду реальное общение людей между собой».

Как организованы категории в языке? Согласно классической теории категорий, восходящей к греческой античности, категории определяются на основе необходимых и достаточных признаков. Признаки являются бинарными. «Безусловно, часть наших знаний структурируется посредством «классических парадигм» по принципу вариант – инвариант, однако определенная (большая) часть нашего опыта организована иным, более сложным способом – лучевых структур с центральными (прототипичными) и периферийными членами категории, которые по-разному демонстрируют некоторые типы подобия с лучшим представителем своего

класса» [Борискина, Кретов 2003: 11]. Как утверждается в классической теории, категории обязательно имеют четкие границы (предполагается, что мир четко поделен на классы предметов и явлений); все члены категории равнозначны (имеют одинаковый статус, нет разных степеней вхождения в категорию). Но мир значительно сложнее, как показывают данные языков. В 1953 г. «Философских исследованиях» Л. Витгенштейн писал, что в своей повседневной жизни мы применяем неклассический подход к категоризации. Концептуальные категории и членство в них чаще всего определяются не необходимыми и достаточными признаками, а, скорее, некоторыми факторами, которые могут иметь разные степени важности; границы категории расплывчаты [Витгенштейн 1994: 113]. В каждой культуре есть универсальные и этноспецифические категории, последние отражают национальное своеобразие этой культуры.

В основе категоризации, рассматриваемой как процесс, лежат сложившиеся у носителей языка представления о сходстве и различии объектов, будь то объекты внешнего мира, подобно птицам, или феномены внутреннего мира – такие, как представления о душе, сердце или характере. Процессы категоризации связаны с человеком, его особенностями восприятия мира.

Сейчас возможно говорить о трех системах логик, которыми пользуется человек, категоризируя окружающий мир: логика научная, логика языковая, логика эмпирическая (практическая). Основу *научной логики* составляют метаязыки различных наук – математики, физики, химии и т.д. Под *метаязыком* понимается система терминов, абстрактных понятий и символов, описывающая отдельную отрасль знания. Основа *языковой логики* – язык и та система категорий, которая традиционно именуется системой грамматических и понятийных категорий. В основе *эмпирической логики* находится практический опыт каждого человека (индивидуальная понятийная система человека); часть такого опыта является универсальной, часть – индивидуальной.

Рассмотрим различия между указанными тремя логиками на примере задачи «движение человека из пункта А в пункт Б». С позиций научной логики эта задача будет решаться в рамках разных наук по-разному: в математике – путем составления соответствующих уравнений, в физике – посредством существующих формул и т.д. Языковая логика при решении этой задачи будет оперировать концептуальными терминами *сценарий* и *компоненты сценария*, где сама задача представляет собой сценарий с субъектом, предикатом, источником и целью, или эта логика будет использовать такие понятийные категории, как деятель, действие и др., и/или грамматические категории (знаменательные и служебные части речи – глагол, существительное, предлог; члены предложения – подлежащее и сказуемое, обстоятельство) и т.д. Эмпирическую логику могут представить обычные люди, которые решают эту задачу ежедневно, например, водитель и пешеход. При решении этой задачи пешеход пользуется такими аспектами, как наличие дороги, существование краткого пути, доступность и безопасность пути; водитель учитывает те же аспекты, но для него еще важны и дорожные правила, а понятие дороги у них будут существенно отличны: для пешехода это может быть тропинка в лесу или шоссе, а для водителя – путь, по которому может проехать машина. В концептуальной системе языка отчасти заложена эмпирическая логика, примером этому могут служить выражения *звезды зажглись* и *звезды погасли* (по поверьям, звезды и небесные светила считались небесным огнем, отсюда «огненные» предикаты). Из-за доступности фрагментов научного знания происходит адаптация части научной логики и соответствующей терминологии в языке (многие из носителей языка пользуются терминами *порок сердца*, *стенки сосудов*, *пищевой тракт*).

В теоретическом языкознании были выработаны достаточно полные и подробные описания языковых категорий, особенное внимание к ним отмечено, например в структурализме. Для когнитивной лингвистики проблема категоризации ныне оказалась весьма актуальной. Память человека устроена так, что языковые элементы, хранящиеся в ней, определен-

ным образом упорядочены, а основанием такого упорядочения выступают именно языковые категории.

Понятийную сетку можно уподобить некоей карте, которая налагается на мир. При этом понятия – ячейки понятийной сетки – бывают трех типов (как в логике) – родовые понятия, видовые понятия и конкретные понятия. Родовые и видовые понятия соотносятся с тем, что И.И. Мещанинов (1945) называл понятийными категориями в языке. «Понятийными категориями передаются в самом языке понятия, существующие в данной общественной среде. Такие понятия не описываются с помощью языка, а выявляются в нем самом, в его лексике и грамматическом строе. Те понятийные категории, которые получают в языке свою синтаксическую или морфологическую форму, становятся ... грамматическими категориями. Субъект и предикат (логический) будут понятийными категориями. Они же, выявляясь в синтаксическом строе предложения, становятся грамматическими понятиями подлежащего и сказуемого» [Мещанинов 1945б: 196]. И.И. Мещанинов также уточняет: «Всякое понятие, существующее в сознании человека, может быть передано средствами языка. Оно может быть выражено описательно, может быть передано семантикой отдельного слова, может в своей языковой передаче образовать в нем определенную систему. В последнем случае выступает понятийная категория. Она передается не через язык, а в самом языке, не только его средствами, но и в самой его материальной части» [Мещанинов 1945а: 15]. Как видим, к ряду понятийных категорий И.И. Мещанинов относил такие концепты, как субъект, предикат и т.п. К этому ряду можно добавить понятийные категории, получившие название семантических ролей или «глубинных падежей» Ч. Филлмора (агентив, инструменталис, датив, фактив, локатив, объектив и т.д.) [Филлмор 1999: 163-164]. Как замечает Дж. Лакофф, «языковые категории – это категории нашей когнитивной системы, и исследование всех категорий нашей когнитивной системы должно включать также и исследование языковых категорий» (Лакофф 1988: 47).

Языковая система, порождение и восприятие речи имеют понятийную основу. Н.А. Кобрин выделяет три основных типа категорий: 1) категории, которые представляют отражение реальности в виде форм и предметов мысли (т.е. совпадают с «понятиями» в философии); 2) категорию-параметры (признаки, характеристики, такие, как мыслительные референты категорий вида и времени, залога, склонения, числа, падежа); 3) категории релятивные, или операционные, т.е. те, которые лежат в основе схем реализации [Кобрин 2000: 171].

Если мир явлен носителю языка в виде понятийной сетки, в которой каждая ячейка представляет собой родовое, видовое или конкретное понятие, то на каждую ячейку при дальнейшем осознании и описании мира накладывается вся понятийная сетка, закрепленная за данным языком. К данному фрагменту мира «примеряются» все категории, существующие в языке; однако не все категории будут соизмеримы с познаваемым понятием. Сознание человека таково, что любое слово и «скрывающийся» за словом концепт обычно включается в несколько ячеек понятийной сетки, что обеспечивает его существование в виде множества ассоциативных связей. Другими словами, при переносе признаков из других концептуальных областей описываемый фрагмент мира уподобляется чему-то иному, сходному по какому-либо качеству или свойству. Основная роль концептов в мышлении – это категоризация, позволяющая группировать объекты, имеющие определенные сходства, в определенные классы.

Не все понятия объемны по своему содержанию. Понятие *капусты* определяется родовым («растение»), видовым («овощ») и образными признаками (*кучерявая* – как о внешности человека). Понятие *хлеб*, помимо родового «продукт» и видового «выпечка», определяется многочисленными образными (соматическим: *Хлеб – всему голова*; антропоморфными: *Хлебушка калачу дедушка*; *Хлеб хлебу брат*; *Пирог обеду ворог*; предметными: *Краюхой заложу, калачом поверши*; *Сайки, что свайки*; *калачи, что рогачи*; стихийными: *В Москве калачи, как огонь, горячи*) и оценочными признаками (*добрый/ жалкий/ небывалый/ отличный/ скудный/ хороший/*

*чистый хлеб; Блин брюху не порча*). Родовые и видовые признаки выступают в качестве понятийных в структуре концепта, т.е. понятие есть часть концепта.

Человек не останавливается в своем развитии, он дальше познает окружающий и внутренний миры. Познание сопровождается открытиями, которые необходимо назвать, дабы объяснить другим носителям языка суть этого открытия. Исследователь редко придумывает новые слова, обычно он использует уже имеющиеся ресурсы языка; см. подробнее [Пименова 2004: 82-90].

На современном этапе развития языкознания одной из первоочередных проблем может быть названа проблема определения общей для языка и культуры онтологической платформы. Для этого необходимо изучить языковые единицы как средство хранения и передачи ментальности носителей языка, а также как средство, продуцирующее эту ментальность. Постичь картину мира всегда непросто; в силу привычки мы не замечаем картину мира, отраженную в родном языке. Картину мира другой культуры можно увидеть через призму неродного языка. Мы замечаем особенности своей картины мира только тогда, когда сравниваем ее с чужой, иноязычной картиной мира.

Языковая категоризация носит черты «наивности». В этом проявляется особенность мышления носителей языка. «Наивность» языковой категоризации обусловлена такими особенностями архаичного мышления, как конкретность, синкретизм, антикаузальность, антропоцентризм и протезизм, неразличение субъекта и объекта действия (отсюда необходимость различения семантического и синтаксического субъекта и объекта), неразличение категорий сущности и явления, причины и следствия. То, что существует и адаптируется в языке, соответствует ментальности народа. В языке ассимилируются только те знания, которые совпадают с существующей в нём понятийной сеткой. Можно говорить о языковой ментальности, только проникнув в суть духовного пространства языка. Существует

разные определения термина *ментальность*. А.Я. Гуревич [1984: 9] под *ментальностью* понимает не сформулированные явно, не высказанные эксплицитно, не вполне осознанные культурные установки, общие ориентации и привычки сознания, «психический инструментарий», «духовную оснастку» – уровень интеллектуальной жизни общества. Иначе определяет термин В.В. Колесов [1995: 15]: «Ментальность – это мирозерцание в категориях и формах родного языка, соединяющее интеллектуальные, духовные и волевые качества национального характера в типичных его проявлениях. Язык воплощает и национальный характер, и национальную идею, и национальные идеалы, которые в законченном их виде могут быть представлены в традиционных символах данной культуры». «Ментальные архетипы складывались исторически, по определённым, генетически важным принципам, которые и следует описать» [Колесов 2004: 15].

Каковы задачи исследования ментальности? «История ментальностей претендует на установление способов мировосприятия, присущих самым разным членам общества. ... Историк ментальностей стремится за прямыми сообщениями текстов обнаружить те аспекты миропонимания их создателей, о которых последние могли невольно «проговориться». «За «планом выражения» он ищет «план содержания». Он хочет узнать об этих людях и об их сознании то, о чем сами они, возможно, не догадывались, проникнуть в механизм этого сознания, понять, как оно функционировало и какие пласты в нем были наиболее активны» [Гуревич 1984: 10].

Рассматривать ментальность народа в отрыве от изучения языка и культурного контекста невозможно, это взаимосвязанные, взаимозависимые и взаимообусловленные явления. Категории культуры накладывают свой отпечаток на сознании носителя языка, что обязательно находит свое отображение в языке. Изменения в обществе, особенно это касается изменений в религии, морали и повседневной жизни, влияли на то, что некоторые категории культуры переосмыслились, причем кардинально. Особенно это заметно при сопоставлении культур одного народа в разные эпохи или при сопоставлении культур разных народов. Так, в древнерусской

культуре категория смерти не включала понятий ада (пекла), которые были привнесены в нее христианством. Душа, по древним представлениям русских, попадала на *тот свет* вместе с дымом погребального костра. Сейчас земля ассоциируется со смертью, именно в ней покоятся тела умерших. В китайской культуре о категории смерти Лао-цзы сказал так: «Откуда мне знать – быть мертвым здесь не означает ли быть живым там?».

В отечественной лингвистике появились работы, в которых обобщаются основы национальной ментальности, которая закрепляется в словесном знаке и фактах языка, а познание, как известно, осуществляется в языке и через слово. В.В. Колесов указывает на такие особенности русского языка, так или иначе отражающие ментальные характеристики сознания (которые ниже приводятся почти в полном виде):

1. В центре русской грамматики находится не имя, выражающее устойчивое понятие, а глагол, обозначающий в высказывании действие и в предикате выражающий то новое, что несет в себе мысль.

2. Русский язык четко различает время внешнее и время внутреннее, т.е. категорию глагольного вида и глагольного времени.

3. Качество воспринимается как основная категория в характеристике вещного мира; качество, а не количество привлекает законченностью и разнообразием радужных форм; через п р и з н а к выделяется каждое новое качество, привлекающее внимание своей неповторимостью; отвлеченные имена также образуются с помощью адъективных основ, а самостоятельная категория имени прилагательного формируется в русском языке, начиная с древнейших времен.

4. В качестве связочного и предикативно осмысленного выступает глагол *быть*, а не глаголы *иметь* и *хотеть*, как во многих европейских языках. Установка на глагол бытийственного значения во многом определила характер русской философии. Идеально *бытие* и *быт* лежат в основе русского предикативного усилия мысли, тогда как формы владения и личного пожелания находятся на втором плане сознания.

5. В русском языке нет артиклей, что, в свою очередь, привело к размыванию границ между употреблением имен в речи. Разведение в сознании двух уровней семантической связки вещи и понятия, как они отражены в слове, делает англичанина стихийным номиналистом, тогда как некоторая размытость границ между вещью и понятием этой вещи у русских характеризуют как реалистов. Еще А.А. Потебня говорил, что «мысль направлена словом».

6. Неопределенность высказывания с большим количеством неопределенных местоимений и различных синтаксических конструкций (например, безличных предложений) повышает степень уклончивости и размытости русской мысли, которая скользит по яркости образа и сторонится определенности понятия.

7. Уклонение от метафоры определяется основной установкой словаря на метонимические переносные значения в слове. Метафорические переносы расцениваются как индивидуально-авторские, не всегда пригодные для общего пользования. Это – отказ творить в слове: с помощью метонимии легко истолковать традиционный символ, тогда как метафора создает новые символы, что (в индивидуальном исполнении) признается как ересь.

8. Категория одушевленности – остаток древнего языческого анимизма – также препятствует созданию оригинальной авторской метафоры, такой, которая оказалась бы понятной другим носителям языка. Русская мысль одухотворяет, неожиданно оживляя, все ценное, чему придается особый смысл.

9. Вежливая уклончивость проявляется в том, что славянский императив не является, собственно, повелительным наклонением, он восходит в древнейшей форме опатива – пожелательного наклонения. Отношение к другому проявляется не в приказе или хозяйском повелении, но в пожелании, что высказывание будет принято к сведению.

10. В отношении к себе русский человек излишне категоричен, что с XVI в. поражало иностранцев: пользуясь формами родного языка,

русский строит свое высказывание без помощи всякого рода уклончивых отступлений, ему не требуется оговаривать конкретную модальность своего высказывания, она содержится уже в конструкции его фразы (*я ведь говорил!*).

11. Категоричность самоутверждения и бытовой нигилизм находят себе поддержку в способности русского языка строить отрицание таким образом, что каждое отдельное слово высказывания отрицается само по себе: *никто никому никогда не должен!* Плеоназм (избыточность выражения) – особенность русской речи.

12. Категория состояния, присущая русскому языку, явлена только в речи. В грамматике это проявляется в употреблении наречий, или модальных слов, или второстепенных форм типа *мне жаль..., ничего нельзя...* Здесь нет никакой предикативной связи, действие не обозначено. Это состояние души, в чувстве переживающей событие.

13. Особенности русского языка, на основе ментальности формирующие обыденное сознание русского человека, выделяются общей установкой на характер общения: как типичное проявление речемысли во всех случаях преобладает не монолог-размышление (который воспринимается как признак неоправданной юривости – *тихо сам с собою я веду беседу*), а активно протекающий диалог, в котором и рождается обоюдно приемлемая мысль. Мысль соборно рождается в *думе*, с той лишь разницей, что индивидуальная мысль не только направлена словом, тогда как совместная дума способна и строить слово.

14. Речь идет именно о диалоге как основной форме мышления. В исторической перспективе развития языка третий всегда лишний. Местоимение третьего лица он, она, оно, они формируется довольно поздно и до сих пор ощущается как родственное указательному в значении ‘тот, другой’, который находится вдали, вне диалога.

15. Собирательная множественность объектов (нерасчлененная множественность) особенно хорошо представлена в отношении к людям, к сообществу, которое ценностно воспринимается в своей цельности: народ,

толпа, полк... Многочисленные формы множественного числа сохраняют исходный смысл собирательности или нерасчлененной множественности.

16. Постепенно происходило интенсивное отделение парадигмы единственного числа от парадигмы множественного, в которой окончания уже не различают имена по грамматическому роду: стол – стена в единственном числе с различием в окончаниях при совпадении окончания во множественном (столам, стенам и т.д.). Происходит разведение вещественного и понятийного значений в слове, причем близкое к понятию значение обычно связано с формой единственного числа, а отвлеченные имена вообще выступают только в этой форме (ср.: дух). На различении форм множественности формируется категория определенности, в которой нуждается устная речь.

17. Восхождение «по родам» приводило к порождению новых гиперонимов, и этот процесс предстает как непрерывное воссоздание символов, возникающее в момент воплощения концептов в содержательных формах слова. Для русской ментальности характерно построение синтетических моделей высказывания, что также отражает устремленность к целому, а не к аналитически данным его частям. Даже символический образ предстает здесь как основная манифестация понятия, «своего рода понятие», которое постоянно воссоздается путем наложения образа на известный символ. Символ существует, а понятие о нем постоянно воссоздается; язык здесь – энергия действия, а не его результат.

18. Безличные, неопределенно-личные, обобщенно-личные и прочие типы предложения создают совершенно непере译имое на другие языки представление о зыбком внешнем мире, который является своего рода отражением мира другого, реального, существующего в сознании человека до встречи с миром внешним. Для русского сознания условие предпочтительнее причины – чисто внешне, субъективно определяемой характеристике действия, потому что на самом деле цель важнее условия.

19. Важна историческая последовательность в формировании русских сложных предложений, из которых самыми древними по сложности

были условные предложения. Типы придаточных сгущались в соединении трех признаков высказывания: модальности, определенности и предикативности.

20. Новые типы словообразовательных моделей развивались почти одновременно с формальной специализацией различных типов сложносочиненного предложения (гипотаксиса). Сложные слова также сжимались в обобщенные по единству суффиксов лексемы, с помощью которых легче было создавать длинные цепочки предложений. Сложные слова были своего рода аналитическими понятиями. Таковы основные признаки русской ментальности, проявляемые в русском языке. Становление ментальности определялось развитием самого языка» [Колесов 2004: 25-31].

Ментальность – оборотная сторона картины мира народа, представляющей собой систему категорий и субкатегорий, т.е. понятийную сетку, с помощью которой носители языка воспринимают действительность и строят образ мира, существующий в их языковом сознании. Под *языковым сознанием* понимается «часть сознания, обеспечивающая механизмы языковой (речевой) деятельности: порождение речи, восприятие речи и хранение языка в сознании [Попова, Стернин 2003: 19]. Категории, образующие картину мира, составляют основной семантический инвентарь культуры, потому что они запечатлены в языке, образуя его каркас. Человек мыслит о мире так, как «подсказывает» ему язык. Мыслить всем приходится в тех категориях, которые составляют основу языка, его каркас.

Исследование развития категориальных структур в диахронии и в сопоставлении – ближайшая перспектива особого направления когнитивной лингвистики. Сложность таких исследований заключается в том, что многие категориальные признаки в древних текстах отсутствуют, что связано со спецификой их функционирования. Воссоздать структуры категорий возможно, обратившись к фонду устного народного творчества. При этом особое внимание следует обращать на изменение категорий и форм

мышления в разные эпохи, на смену верований и переходы в интерпретациях одних и тех же категорий.

### **Библиографический список**

Борискина О.О., Кретов А.А. Теория языковой категоризации. Национальное языковое сознание сквозь призму криптокласса. – Воронеж: ВГУ, 2003. – 211 с.

Витгенштейн Л. Философские исследования // Витгенштейн Л. Философские работы. – М.: Гнозис, 1994. – С. 75-320.

Войшвилло Е.К. Понятие. – М.: МГУ, 1967. – 286 с.

Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. – М.: Искусство, 1984. – 350 с.

Кобрина Н.А. Когнитивная лингвистика: истоки становления и перспективы развития // Когнитивная семантика. – Тамбов, 2000. – Ч.2. – С. 170-175.

Колесов В.В. Ментальные характеристики русского слова в языке и в философской интуиции // Язык и этнический менталитет. – Петрозаводск: ПГУ, 1995. – С.13-24.

Колесов В.В. Язык и ментальность. – СПб.: «Петербургское Востоковедение», 2004. – 240 с. (Slavica Petropolitana).

Лакофф Дж. Мышление в зеркале классификаторов // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – С. 12-51.

Лосев А.Ф. Знак. Символ. Миф. – М.: Мысль, 1982. – С. 182-192.

Мещанинов И.И. Понятийные категории в языке // Труды Военного института иностранных языков. – №1. – 1945. – С.15.

Мещанинов И.И. Члены предложения и части речи. – М.-Л., 1945.

Пименова М.В. *Душа и дух*: особенности концептуализации. – Кемерово: ИПК «Графика», 2004. – 386 с. (Серия «Концептуальные исследования». Вып. 3).

Попова З.Д. Стернин И.А. Языковое сознание и другие виды сознания // Язык. История. Культура: К 50-летию Кемеровского государственного университета и 25-летию юбилею кафедры исторического языкознания и славянских языков КемГУ / Отв. ред. М.В. Пименова. – Кемерово: ИПК «Графика», 2003. – С. 17-21 (Серия «Филологический сборник. Вып. 5).

Филлмор Ч. Дело о падеже // Зарубежная лингвистика. М.: Прогресс, 1999. – Т. III. – С. 127-258.

© Пименова М. В., 2010

**Подвигина Н. Б.**

Воронеж, Россия, ya\_witch@mail.ru

### **Некоторые способы лексической объективизации концепта «Покров» в произведении И.С. Шмелева «Лето Господне»**

Покров Пресвятой Богородицы – это праздник православной Церкви, входящий в число Великих, отмечающийся 1 [14 по н. ст.] октября.

Лексема *покров* появилась в русском языке в XV веке из старославянского языка, который позаимствовал ее из греческого, и означает она «ткань, полотнище, холстина для покрытия чего-л.»; [Даль 2006, т. 3 : 204]. В современной лексикографии выделяют следующие значения лексем *покров*: «То, что укрывает, окутывает; прикрытие, защита; то, под чем скрывается что-л.» [Ушаков 2007 : 728]. «Покрывало особого изготовления, используемое в церковном обиходе»; «В христианской религии: один из праздников, отмечаемый 1 (14) октября в память о явлении в Константинополе Богородицы, которая простерла над молящимися покрывало и вознесла молитву о спасении мира от бед и страданий» [Ожегов, Шведова 2003 : 550; Кузнецов 2007 : 563].

В основу праздника Покрова легло чудное явление Пресвятой Богородицы, произошедшее в X веке в Константинополе. Когда храм был наполнен молящимися, святой Андрей и святой Епифаний, подняв глаза к небу, увидели Богородицу, озаренную небесным светом и окруженную ангелами и святыми. Пречистая Матерь Божья со слезами молилась за христиан. Когда она закончила молиться, то сняла со Своей головы покрывало и распростерла его над молящимися, защищая их от врагов видимых и невидимых [Мовлева 2005 : 341].

На Руси праздник Покрова был введен около 1164 г. св. благоверным князем Андреем Боголюбским и имел более широкое значение: покров милости, простертый Пречистой Девой над Православной Церковью над новым (тогда) уделом Божией Матери — Россией. В 1165 г. князь Андрей повелел воздвигнуть храм, ставший впоследствии одним

из известнейших и красивейших храмов России, — Покрова-на-Нерли. Этот праздник по сей день пользуется в России большой любовью и почитанием.

Рассмотрим способы лексической объективации концепта *Покров* в индивидуально-авторской картине мира И.С. Шмелева.

В анализируемом произведении концепт *Покров* имеет следующие когнитивные признаки:

1) То, что укрывает, окутывает; прикрытие, защита.

Для объективации данного когнитивного признака автором используется лексема *Покров*.

*«Земле ухититься тоже надо: мороз ударит. Благослови ее, Господи, отдохнуть, лютую зиму перебыть. Покров и над нею будет»* [Шмелев 2003 : 191].

*«Доселе вижу, из дали лет, кирпичные своды, в инее, черные крынки с молоком, меловые кресты, Горкиным намеленные повсюду, - в неизъяснимом свете живых огоньков, малиновых ... слышу прелостный запах сырости, талого льда, крепкого хрена и укропа, огуречной томящей свежести ... - слышу и вижу бьль, такую покойную, родную, омоленную душою русской, хранимую святым Покровом»* [Шмелев 2003 : 186].

*«Разъехались плотники по домам, в деревню, зиму перебивать. И у них запасено на зиму. Ухитятся потеплее, избы закутают соломой – и над ними Покров Ее, и теперь ничего не страшно»* [Шмелев 2003 : 191].

2) Один из праздников, отмечаемый 1 (14) октября в память о явлении в Константинополе Богородицы, которая простерла над молящимися покрывало и вознесла молитву о спасении мира от бед и страданий, служащий точкой отсчета времени.

Для объективации данного когнитивного признака автором используется лексема *Покров*.

*«Покров» ... - важный какой-то день, когда кончатся все «дела», землю снежком покроет, и – «крышка тогда, шабаш ... отмаялся, в деревню гулять поеду», - говорил недавно Василь Василч. И все только и*

*говорят: «Вот подойдет «покров» - всему развяза». Я спрашивал Горкина, почему – «развяза». Говорит: «А вот все дела развяжутся, вот и «покроев». И скорняк говорил намедни: «После «покрова» работу посваляю, всех на зиму покую, тогда стану к вам приходиться посидеть вечеров...»* [Шмелев 2003 : 183].

*«Я давно считаю – с самого Покрова, когда давали расчет рабочим, уходившим в деревню на зиму, - сколько до Михайлова дня осталось: Горкина именины будут»* [Шмелев 2003 : 215].

*«После Покрова самая осень наступает: дожди студеные, гололед»* [Шмелев 2003 : 192].

3) Один из праздников, отмечаемый 1 (14) октября в память о явлении в Константинополе Богородицы, которая простерла над молящимися покрывало и вознесла молитву о спасении мира от бед и страданий, связанный с определенными традициями.

Для объективации данного когнитивного признака автором используется лексема *Покров*.

*«Я вспоминаю, что скоро радостное придет, «Покров» какой-то, и будем мочить антоновку»* [Шмелев 2003 : 183].

*« - Осенние – то песни!.. – говорит Горкин грустно. – Прощай, лето. ...Надо бы обязательно на Покров домой съездить... да чего там, нет никого»* [Шмелев 2003 : 101].

*«На Покров рубили капусту. Привезли, как всегда, от огородника Пал Ермолаича много крепкой, крупной капусты, горой свалили у погребов»* [Шмелев 2003 : 362].

Итак, в анализируемом произведении концепт *Покров* имеет традиционный когнитивный признак «то, что укрывает, окутывает; прикрытие, защита», который объективируется лексемой *покров*», а также когнитивные признаки, выделяемые автором «один из праздников, отмечаемый 1 (14) октября в память о явлении в Константинополе Богородицы, которая простерла над молящимися покрывало и вознесла молитву о спасении мира от бед и страданий, служащий точкой отсчета времени» и

«один из праздников, отмечаемый 1 (14) октября в память о явлении в Константинополе Богородицы, которая простерла над молящимися покрывало и вознесла молитву о спасении мира от бед и страданий, связанный с определенными традициями». Данные когнитивные признаки в анализируемом произведении объективируются лексемой *покров*.

Производные от лексемы *покров* для объективации когнитивных признаков рассматриваемого концепта автором анализируемого произведения не используются.

### **Библиографический список**

- Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. Том 1. – М.: ОЛМА – ПРЕСС, 2006. – 636 с.
- Кузнецов С.А. Современный толковый словарь русского языка / С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2007. – 959 с.
- Малый православный толковый словарь / Н.С. Мовлева. – М.: Рус. яз. – Медиа, 2005. – 527 с.
- Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 2003. – 940 с.
- Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка / Д.Н. Ушаков. – М.: Альфа - Принт, 2007. – 1239 с.
- Шмелев И.С. Лето Господне. Человек из ресторана / И.С. Шмелев. – М.: Дрофа, 2003. – 540 с.

© Подвигина Н. Б., 2010

**Разумкова Н. В.**

Тюмень, Россия, [18nadezhda3@mail.ru](mailto:18nadezhda3@mail.ru)

### **Концепты ‘ЦВЕТ’ и ‘СВЕТ’ как объективация индивидуального речевого опыта (на материале стихотворений К. Батюшкова и О. Мандельштама)**

Смещение исследовательского интереса в зону языка и культуры ввело цветовые и световые обозначения в ранг ключевых концептов, тем самым лингвистическое изучение слов со значением зрительного восприятия получило в последние десятилетия дополнительный импульс для развития. Цвет и свет, важнейшие категории концептуальной и языковой картин мира, активно рассматриваются исследователями художественного творчества. К настоящему времени создано множество работ, авторы кото-

рых, анализируя феномен цвета и света в произведениях того или иного мастера, описывают значимые фрагменты поэтического мира. В центре нашего внимания находится поэтическое наследие представителей “золотого” века (К.Н. Батюшков) и века “серебряного” (О.Э. Мандельштам) – каждый из которых занимает почетное место в отечественной литературе. Выбор авторов для изучения в сопоставительном аспекте в рамках заявленной темы может показаться несколько неожиданным: поэты разных эпох, разных вкусов, разных мировоззрений, разных судеб, их поэтические системы координат несхожи. Именем Батюшкова Осип Мандельштам отрекался от символизма, чтобы стать акмеистом: *И Батюшкова мне ненави-стна спесь* («Нет, не луна, а светлый циферблаг...»). Несмотря на различие поэтических индивидуальностей, глубокая внутренняя связь между мастерами очевидна. Впервые на “батюшковский дух” в творчестве О. Мандельштама обратил внимание Г. Маргвелашвили [1967:80-89]. Эксплицитные свидетельства об интересе О. Мандельштама к Батюшкову существуют в его статьях и стихотворениях. Неоспорим вклад обоих поэтов в систему образных средств, явственно их внимание к цвету. Известная формула древнегреческого поэта Симонида Кеосского (556-468 гг. до н.э.) «Живопись есть немая поэзия, а поэзия – говорящая живопись» оказалась ключевой для поэтической практики обоих авторов. Важно и то обстоятельство, что вопрос о функционировании цветовых номинаций в батюшковской «легкой поэзии» [Батюшков 1989:31] и в “тяжелой” поэзии «напряженной суггестивности, ветвящихся ассоциаций и непредсказуемых скрещений» [Гинзбург 1990:275] Мандельштама еще не являлся предметом специального изучения.

Эмпирической базой исследования послужили 156 [Батюшков 1989] и 550 [Мандельштам 1991] стихотворений. Методом сплошной выборки был установлен корпус лексем с цветовым и световым значением: в текстах Батюшкова – 439 единиц, Мандельштама – 833. Собранный материал был подвергнут разноаспектному анализу: выявлены основные цвета и цветовые оттенки, имплицитные обозначения цвета, определены слово-

образовательные особенности и частеречная принадлежность цветowych и светowych слов. Колористическая лексика была распределена по микрополям, которые наглядно демонстрируют, как именно концепты ‘цвет’ и ‘свет’ высвечивают своеобразие художественной речи каждого из двух поэтов. Батюшковская палитра представлена, в основном, категорией чистых, ярких тонов. Сложные цветowe обозначения, включающие термин цвета и аффективный компонент, характерны для поэзии О. Мандельштама.

В задачи данной работы входит трактовка концепта и художественного концепта как относительно самостоятельной категории (1); интерпретация концептов ‘цвет’ и ‘свет’, объективирующих индивидуальный речевой опыт художников слова (2).

1. Понятие ‘концепт’ является стержневым в современной науке о языке и языковых процессах. Частность использования термина соперничает с количеством его интерпретаций. обстоятельный анализ толкований феномена сделан Ю.Е. Прохоровым в книге «В поисках концепта». Обобщив рассуждения отечественных ученых по данной проблеме, автор предлагает собственное определение конструкту, которое мы разделяем: «Концепт – сложившаяся совокупность правил и оценок организации элементов хаоса картины бытия, детерминированная особенностями деятельности представителей данного лингвокультурного сообщества, закрепленная в их национальной картине мира и транслируемая средствами языка в их общении» [Прохоров 2009:158]. Другими словами, концепт есть нечто виртуальное и реальное одновременно, при этом оба плана обладают всеобщим характером и национально-культурной детерминированностью. Реализация концепта – это некоторая преференция, т.е. предпочтение: об одном и том же можно в различных коммуникативных ситуациях рассказать по-разному. Концепты служат “скрепляющим” элементом, который обеспечивает устойчивость соотношения и взаимосвязи семантического и семиотического полей. Как известно, первая функция языка – моделирование окружающего мира, которое сводится к замещению физических предметов

виртуальными, наделенными мысленными свойствами и признаками. Наиболее наглядный вид такого моделирования – художественная литература. В поэтической речи “работают” концепты особого типа – художественные, которые выделяются в относительно самостоятельную категорию, так как «природа художественных концептов частично совпадает с природой концептов познания», но «отличается психологической сложностью и зиждется на совершенно чуждой логике и реальной прагматике художественной ассоциативности» [Аскольдов 1997:274]. Концепты ‘цвет’ и ‘свет’ можно отнести к одному из видов художественного концепта, которые включают в себя эмоциональный и культурный компоненты, имеют дополнительные смысловые приращения, складываются из парадигмы поэтических образов, отражающих субъективность и неповторимость авторского замысла. Когнитивная составляющая обусловлена теми индивидуальными знаниями, которые объективированы мастерами в цветоцветовых словах.

2. Концепты ‘цвет’ и ‘свет’ получили эксплицитное словесное выражение, без преувеличения, во всех рассмотренных нами произведениях. Как показал анализ, цвет интерпретируется не только в денотативном значении, как отражение мира по признаку зрительного восприятия. Цветовые и световые реалии поэтической картины мира представлены в художественной системе поэтов, во-первых, как философская категория, которая связана с первоосновой мира, во-вторых, как эстетическая категория, в-третьих, как психологическая категория, отражающая ментальный мир лирического героя. В отличие от узуальных представлений, цветоцветовые характеристики используются поэтами как проясняющие сущность явлений, а потому они несут потенциальный заряд для описания и познания мира. В наполнении концептов принимают участие различные образы: конкретные предметы, абстрактные явления, ирреальные сущности, отражающие субъективность и неповторимость индивидуально-авторской речи. В языке колористики поэтов имеют место процессы концептуализации и идеализации цветоцветовых слов. Широта диапазона употребления предопределяется частотой обращений к цветономинациям и использованием

их в качестве объекта рефлексии, а также употреблением не в целях определения цвета как такового, но в целях создания поэтического образа.

Способностью олицетворять и пробуждать высокие чувства в батюшковской лирике обладают концепты *красный*, *золотой* и *белый*, которые традиционно дают богатую семантико-символическую парадигму. Отношение Мандельштама к данным цветам амбивалентно. Зоны аналогий и несоответствий отмечаются, в частности, в области абстрактных, артефактных, зооморфных образов. Концепт 'свет' в произведениях Батюшкова реализуется в 104 контекстах: это неотъемлемая часть всех батюшковских стихотворений, т.е. величина константная. Доминирующие концепты (*красный*, *золотой*, *белый*) символизируют разные грани божественного света. *Белый* или *свет фаворский* есть первообразная, неизменяемая красота, слава Духа Святого. На близость к солнцу указывает *золотой*. *Красный* цвет – показатель присутствия в человеке жизненных сил, жизненной энергии, *кровь*, пролитую Христом.

Количественный анализ парадигматики ахроматических и хроматических мотивов в текстах Мандельштама показывает, что из всех цветов спектра поэт предпочитает *черный*, *желтый* и *белый* (в порядке убывания цветоупотреблений), которым свойственны, в основном, негативные коннотации: *И белый, черный, золотой –/ Печальнейшее из созвучий/ Отозвалося неминучей/ И окончательной зимой...* («В смиренномудрых высотах...»). В данной триаде *черный* цвет, главенствуя, усиливает звучание. Интересно, что *черный* и *желтый* выступают предикатом Иудеи и России. Красочность и фактура поэтического творчества Мандельштама выделяются за счет колористической нюансировки (более 60 тонов), а так же игры света и тьмы. При этом концепт *свет* уступает концепту *тьма* – 42 реализации против 104. Однако *тьма*, из поэтической реалии разрастаясь до символа, уравновешена множеством образов концепта *желтый*. (Микрополе *желтого* цвета является вторым по объему и значимости).

Таким образом, в рамках проведенного исследования концепты 'цвет' и 'свет' определяются как коммуникативные системы, имеющие

общенациональное лексико-семантическое пространство, в которых репрезентируется индивидуально-авторский речевой опыт. Сквозь призму различного наполнения концептов четко просматривается специфика “вторичной” (художественной) действительности, а также сама личность поэта – во всем богатстве его размышлений о природе, человеке, мировой истории и культуре.

### **Библиографический список**

Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / под редакцией проф. В.П. Нерознака. – М.: Academia, 1997. – С. 267-280.

Батюшков К. Н. Сочинения в 2-х томах. Т. I: Опыты в стихах и прозе. Произведения, не вошедшие в «Опыты...» / Сост, подгот. текста, вступ. статья и коммент. В. Кошелева. – М.: Художественная литература, 1989. – 511 с.

Гинзбург Л.Я. “Камень” // Мандельштам О.Э. Камень. – Л., 1990.

Мандельштам О. Собрание сочинений в 4-х томах / Под редакцией проф. Г.П. Струве и Б.А. Филиппова. – М.: «Терра», 1991.

Маргвелашвили Г. Об Осипе Мандельштаме // «Литературная Грузия». 1967. № 1. – С. 80-89.

Прохоров Ю.Е. В поисках концепта. 2-изд. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 176 с.

© Разумкова Н. В., 2010

*Руфова Е. С.*

Якутск, Россия, [ruf2003@yandex.ru](mailto:ruf2003@yandex.ru)

### **Национальные художественные особенности русской литературы Якутии (на материале прозы П.Н. Черных-Якутского)**

Литература, реализующая себя в межкультурном диалоге, обладает множеством специфических особенностей, отражает не только взаимодействие нескольких литератур, но и свидетельствует о качественно новом образовании как транскультурная литература [Бурцева 2008: 3]. В этой связи, русскоязычное художественное творчество якутских писателей привлекает внимание исследователей, обращающихся к проблемам развития национальных литератур.

Зарождавшаяся в начале XX века молодая якутская русскоязычная литература следовала славным традициям русской литературы, однако нельзя отрицать ее национального колорита, широкой местной националь-

ной темы, мотивов и образов устно-поэтического творчества якутов. У истоков зарождения якутской русскоязычной литературы стоял и якутский поэт - Петр Никодимович Черных-Якутский.

Якут по происхождению, великолепно знавший оба языка Петр Черных-Якутский вошел в литературу Якутии как первый якутский поэт, писавший на русском языке [Канаев 1965: 9]. Очевидно, что выбор языка творческого самовыражения не равен выбору национальной идентичности. Однако этническая принадлежность и письмо на русском языке не являются знаками приверженности к литературной традиции.

Творя на русском языке, П.Н. Черных-Якутский выражает посредством него, прежде всего национальный мир народа, его многовековой опыт, в силу этого в его творчестве открываются национальные особенности видения мира. Чувство красоты живой природы сочетается с редким пониманием взаимосвязи фактов человеческой жизни с многообразными явлениями окружающего мира.

Как неизбежность того времени прослеживается идеологическая направленность многих произведений Черных-Якутского, однако «национальное видение мира» поэта в восприятии традиционных народных образов, присутствия национальных художественных традиций, воспринимается нами в качестве естественного и обязательного аспекта его творчества в целом и в то же время авторского проявления индивидуального стиля. Следуя фольклорным традициям якутов, воспитанный на героических былинах– олонхо, Черных-Якутский не раз отмечал наиболее характерные особенности красочного, богатого якутского фольклора в своих произведениях.

Стилеобразующим значением можно считать мотив якутской природы во многих произведениях Черных-Якутского [Михайлова 1989: 541]. Обычно он становится экспрессивно-эмоциональной основой для воплощения идеи произведения. Мотив якутской природы, скорее, лейтмотив может рассматриваться на уровне темы, образной структуры и интонационно-звукового оформления произведения. Варианты этого мотива как

одного из наиболее распространенных и развитых в творчестве поэта, способствуют пониманию и восприятию национальных особенностей и творческой индивидуальности его поэтики и стиля. Например, через весь рассказ «Страшное лекарство» проходит образ якутской зимы как символа холода, болезни и смерти. Этот лейтмотив звучит и в диалогах, и в авторских ремарках: *«Зимняя якутская ночь.....Все цепенеет от холода. Земля трескается»* [Черных-Якутский 1982: 83]. Герой рассказа якут Алтан мучается от тяжелой болезни убивающей его - *«лютая хворь привязалась к нему. Она не дает покоя»* [там же: 84]. И даже ночь, в которую так и не может заснуть Алтан, предстает перед нами в виде *«хромой, дряхлой старухи ковляющей, опираясь на свою суковатую палку»* [там же: 84]. Все в рассказе как бы говорит о той страшной болезни как о *«лютой стуже, которая дует сквозь щели внутрь»* [там же: 84]. И сам герой понимает всю безысходность этой ситуации, как *«напрасно борется погасающий камелек полный пылающих углей с холодом в балагане»*. Сменяется погода с приходом гостя, который должен привести лекарство *«...благодать! Теплынь-то какая»* [там же: 90], все обретает надежду и ночь уходит, уступая место новому дню. Однако гость уезжает, уходит и надежда вместе с ним, лишь *«течет зимняя якутская ночь.....спят земля и небо. Спят тундра и тайга. Спит Алтан»* [там же: 93]. Так, образ лютой якутской зимы помогает раскрыть образ неизлечимо больного человека, передать его переживания и состояние.

Этническая особенность передачи образов раскрывается и в сравнениях, так солнце у Черных-Якутского непременно золотое, звезды алмазные, а вода в озерах похожа «на растопившееся золото».

При всем национально-художественном своеобразии творчество Черных-Якутского следует славным традициям русской литературы. Большое влияние на его творчество оказали такие великие русские поэты и писатели как А.С. Пушкин, Ю.М. Лермонтов, А.П. Чехов, Л.Н. Толстой и, конечно же, личная встреча с М. Горьким [Михайлова 1987: 187]. Рассказы Черных-Якутского, написанные в конкретно-исторической форме, пред-

ставляют собой великолепные образцы собственно романтического творчества. Герой его рассказов одинок, внутренне не зависим ни от кого, ни от чего, бежит от окружающей среды. Черных-Якутский воспроизводит характеры своего времени, своего этноса – характеры людей, отошедших от своих старых связей и только еще вступивших в новую систему отношений. Поэтому характер каждого отдельного персонажа, является и собственным достоянием самого человека, и достоянием общества, этноса, окружающего человека мира.

Движение русскоязычной литературы, как и любой другой литературы, происходило поступательно, что привело к накоплению определенной не только художественной информации, но и эстетической, эмоционально-выразительной, социальной, национально-культурной. Если в их творчестве усиливается творческая переработка тех или иных элементов фольклорного и этнографического материала, сохраняется приверженность к классическим художественным образцам, то в творчестве других поэтов зарождается специфика новых форм [Бурцева 2008: 4]. По мере развития русскоязычной литературы актуализируются те или иные литературные, культурные явления, художественно-национальные аспекты.

Таким образом, специфические художественно-национальные особенности якутской русскоязычной литературы подтверждают вероятность определения ее как особого направления внутри якутской литературы. В объяснении мира в русскоязычной литературе доминирует полифоничность, плюрализм культурных голосов и языков, методов, стилей, способов философствования, переплетения разных художественных практик.

#### **Библиографический список**

- Бурцева Ж.В. Транскультурная модель якутской русскоязычной литературы: художественно-эстетические особенности: Автореф... канд филол. наук. – Якутск, 2008. – 21 с.
- Канаев Н.П. Русско-якутские литературные связи. – М.: Наука, 1965. – 216 с.
- Михайлова М.Г. Русская литература в Якутии: Учебное пособие. - Якутск: Изд-во ЯГУ, 1989. – 112 с.

Черных-Якутский П.Н. Родная Якутия: Стихи, рассказы и очерки. – Якутск: Якутское книжное издательство, 1982. – 208 с.

© Руфова Е. С., 2010

*Рябкова А. В., Шевцова, А. Ю.*  
Тюмень, Россия, [ARiabkova@mail.ru](mailto:ARiabkova@mail.ru)

### **К вопросу о лингвокогнитивном стиле**

Известно, что язык – это средство передачи мысли, которую он организует в языковую структуру. Используются при этом не только знания непосредственно о языке, но и о мире в целом, о его социальном наполнении, о принципах речевой коммуникации, об авторе и адресате, базовые и фоновые знания и ни один из названных типов знания не считается приоритетным, поскольку их изучение в совокупности позволяет понять суть лингвистической коммуникации, где важная роль принадлежит стилистическому оформлению любого речевого продукта, связанного с индивидуальным «слогом» коммуникантов: автора-адресата, то есть стилем.

Под когнитивным стилем понимают «присущие человеку индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении, характерные для данной личности устойчивые познавательные предпочтения», что соответствует психологическим потенциям и субъективным способностям человека [Холодная 2002: 7].

Таким образом, проблемы когнитивного стиля следует связывать с особенностями архитектуры и функционирования индивидуального ума, то есть стиля мышления, важным фактором которого является продуктивность интеллектуальной работы, обусловленной познавательной деятельностью, его субъективным опытом, состоявшим из широкой палитры личностных характеристик как эмоции, ценности воспитания и т.д.

Когнитивные стили содержат в себе элементы аффективных состояний, выражающих необычные душевные волнения: ярость, ужас, отчаяние, испуг, которые запускаются в действие высокоорганизованным психологическим механизмом, зависимым от конкретных ситуаций и оп-

ределяются индивидуальным поведением, связанным с характером, познавательным потенциалом и эмоциональными свойствами человека.

Рассматривая лингвокогнитивный стиль, невозможно не обратить внимания на понятие внутренней ментальности лексикона человека как механизма когнитивной переработки информации и понятий видов знания, представления в ментальном лексиконе. Внутренний ментальный лексикон – это склад организованных в действующую систему ментальных единиц с определенным «штампом назначения».

Е.С. Кубрякова отмечает «особую роль в свойствах слова его номинативного потенциала и семантической структуры, т.е. способности слова репрезентировать и заменять в сознании человека определенный осмысленный фрагмент действительности, указывать на него, отсылать к нему, возбуждать в мозгу все связанные с ним знания – как языковые, так и неязыковые, в конечном счете оперировать этим фрагментом действительности в процессах мыслительной и речемыслительной деятельности» [Кубрякова 2004: 68].

Формирование определенных представлений о мире является результатом взаимодействия трех уровней психорефлексии – эмоционально-чувственного восприятия, конструирования представления, обобщая и абстрагируя при этом, и уровня речемыслительных процессов. Вся эта в сумме информация составляет суть системы концептов, каждый отдельный из которых является оперативной единицей ментального лексикона. Таким образом, концепт является «результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека», вербально воплощается словом, фразеологизмом или предложением [Лихачев 1997: 28].

В.А. Маслова определяет концепт как «совокупность всех смыслов», схваченных словом в том числе и эмоционально-стилистических, и тех, которые формируются повторяющимся, т.е. типичным контекстом. [Маслова 2005: 10]. Типичность контекста, в котором употребляется вербализованный концепт определяется спецификой данной национальной культуры и социокультурного пространства в его современной соотнесен-

ности. Но именно от личностных индивидуальных способностей человека, от социума, в котором он родился, воспитывался, формировался как личность зависит в большой степени толкование и глубина интерпретации концепта, уже созданного вербального смысла, живущего в культуре.

Например, оценочное отношение к концепту «9 Мая» в России и Германии: первые воспринимают этот день как праздник, ликование, победа, другие - как трагедия, крах, поражение. Только у американцев есть концепт «День благодарения», имеющий исторически объяснимые корни его возникновения, связанные с первопроходцами, благодарившими бога и землю за перенесенные испытания, и плоды своего труда. Концепт не потерял своей актуальности.

Иначе говоря, данные примеры иллюстрируют, что происходит «проникновение в глубинный пласт концепта как когнитивно-культурного конструкта детерминирующей специфики самого определенного временными рамками социокультурного пространства, в котором пребывает человек.» [Красавский 2001: 58].

Обобщенная модель организации культурных знаний вокруг некоторого концепта называется фреймом, который «обладает конвенциональной природой и поэтому конкретизирует, что для данной культуры характерно, а что нет». [Кубрякова 2004: 188]. В структуре концепта и фрейма есть некие составляющие, которые действуют как рекомендации по применению и использованию вербализованных концептов: в концепте это стилистические значения, во фрейме – зафиксированные в нем объективные коннотации и типичные ассоциации. Эти составляющие задают общепринятую оценку ситуации и соответствующее использование, то есть восприятие вербализованных концептов в речевой ситуации и определение лингвокогнитивного стиля коммуникации. Если отправляемое с помощью языка сообщение оказывает на коммуниканта воздействие в целях коммуникативного превосходства, то речь идет о особом лингвостиле и авторитарном языке.

Далее известно, что знание играет ведущую роль в ценностно-коммуникативных системах, организующих сознательную деятельность человека. По мнению Н.Н. Трошина, в единицах ментального лексикона представлены энциклопедические, языковые и интеракциональные знания. Под последним понимается «коммуникативно-прагматическая или стилистическая компетенция, которая важна в речевой коммуникации, обеспечивая стыковку энциклопедического и языкового знаний» [Трошина 1995: 56]. «Знание формируется в системе исторически сложившегося этнокультурного сознания, упорядоченного с помощью той или иной системы ценностей». При этом знание о мире, которым обладает личность, может определяться социокультурными стереотипами, когнитивными метафорами, мифами, идиомами, в которых прослеживается оценочно-стилистическая направленность знания.

Образование стереотипов есть основа связи языка и опыта, в которой складывается результат работы воображения, направленность которого достигается путем выделения из общей картины мира типичных информационных элементов, облакаемых в языковую форму, которые по своим ценностным характеристикам приближаются к культуре человека. Стереотипы языкового сознания хранятся в ассоциативно-вербальной сети в виде фреймов, структура которых обусловлена предсказуемыми «векторами направленных ассоциаций». [Красных 2002: 189].

В заключении следует отметить, что понятие когнитивной лингвостилистики связано с понятием языковой личности, поскольку именно человек получает, перерабатывает, сохраняет и активизирует нужную информацию, именно человек также в соответствии со своими психологическими, интеллектуальными и этносоциальными возможностями вербализует картины восприятия мира. При этом необходимо отметить совокупность лингвостилистических параметров концептов, фреймов и других структур представления, и их взаимодействие в процессе коммуникативного акта с целью получения нужного эффекта, создавая определенный лингвокогнитивный стиль.

### **Библиографический список**

- Алефиренко Н.Ф. Современные проблемы науки о языке. – М., 2005. – 416 с.
- Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. – М., 2002. – 238 с.
- Красавский Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах. – Волгоград. 2001. – 495с.
- Кубрякова Е.С. Язык и знания. На пути получения знания о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – М., 2004. – 560с.
- Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность: Антология М: Academia, 1997, С. 28-37.
- Маслова В.А. Когнитивная лингвистика. Учебное пособие. – Минск Тетра Системс.
- Трошина Н.Н. Социокультурные параметры дискурса // Социоллингвистика вчера и сегодня: Сб. обзоров. – М., 2004. – С.107-131.
- Холодная М.А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. – М., 2002. – 304 с.

© Рябкова А. В, Шевцова, А. Ю., 2010

*Саурбаев Р. Ж.*

Павлодар, Казахстан, Rishat\_1062@mail.ru

### **К вопросу о коммуникативных типах осложненного предложения в современном английском языке**

Интерпретация многих явлений языка на современном этапе его изучения требует выхода за пределы предложения в область построения текста. Предложение как уровнеобразующая единица не представляет собой верхний предел «величины» сегментного языкового знака. Соединяясь, друг с другом, предложения образуют развернутый текст, при чем соединяются они посредством синтаксического объединения самостоятельных предложений – «кумуляемы».

М.Я. Блох в своей синтаксической теории определяет предельную элементарную единицу текста как «диктему» [Блох 2000: 121]. Диктема образуется сцеплением нескольких самостоятельных предложений средствами кумулятивной связи в абзац. Эти связи отличают диктему от сложного предложения, которое строится связями сложения (подчинительными,

сочинительными). Диктема рассматривается как речевая единица, совпадающая с абзацем монологической речи. Однако абзац, как считает М.Я. Блох, является прежде всего композиционной единицей книжно-письменного текста, в то время как диктема – синтаксическая последовательность самостоятельных предложений с широким ситуативным планом семантики – отличается универсальным характером и выделяется во всех разновидностях языка как письменного, так и устного. Будучи выразителем предикации, предложение является существенным элементом выражения именно с точки зрения строя текста. Следовательно, вне предложений текст не может выражать суждений и умозаключений. Являясь предикативно оформленной единицей сообщения, предложение выполняет текстообразующую функцию в диктеме.

В связанных последовательностях предложений, составляющих диктему, первым критерием их деления должна стать коммуникативная направленность составляющих их предложений. С этой точки зрения М.Я. Блох выделяет последовательности монологические и диалогические [2000: 40 – 41]. Монологические однонаправлены, они исходят от одного говорящего к слушателю. Диалогическая двунаправлена, ее компоненты, состоящие из одного или нескольких предложений, произносятся собеседниками по очереди, словно навстречу друг другу. Направление общения с грамматической точки зрения оказывается столь же существенной характеристикой связанной последовательности предложений, как и внешняя форма ее представленности в виде диалога или монолога. Непосредственное объединение предложений присоединительного типа, соответствующее диктеме, М.Я. Блох определяет как «кумулему», а объединение предложений, реализованное встречной или «оккурсивной» связью, соответственно, «оккурсемой» [Блох 2000: 44]. Оккурсема представляет собой разговор или его часть.

При сопоставлении кумулемы и оккурсемы видно, что первая занимает более высокое положение в сегментной иерархии языка. Отсюда, с формальной точки зрения уровень сверхфразовых надпредложенческих

связей (диктем) может быть разделен на два подуровня: нижний, кумулятивный, и верхний, оккурсивный.

Существование текста, как известно, невозможно вне стилистической характеристики, которая задается любому высказыванию лишь в коммуникативно-определенном контексте; цельной же единицей реализации такого контекста служит диктема. Выявление в тексте через диктему необходимой суммы стилистических показателей есть не что иное как стилизация диктемы.

Проследим реализацию системы основных коммуникативных типов в исследуемых нами осложненных предложениях. Основные коммуникативные типы предложений выделяются согласно коммуникативной парадигматике на основе противопоставления рематического компонента высказывания, его актуального членения. Их коммуникативная семантика опирается на соответствующую оформленность предложений, образуя три типа высказываний: повествовательный, вопросительный и побудительный. Восклицательность является сопутствующим признаком каждого из трех типов предложения.

*Осложненные повествовательные предложения.* Повествовательные предложения, выражающие в своей логической основе суждение, представлены всеми синтаксическими классами неличных форм глагола, безглагольными типами, выражающими полупредикативные отношения в осложненных предложениях. Повествовательные предложения, выражающие непосредственное сообщение, представляют это сообщение через рема. Рема сообщения содержится в самом повествовательном предложении, если оно двусоставно. В односоставном тема-рематическом делении затруднено, так как такое предложение бывает не расчленено по информативной перспективе, которая определяется через контекст.

У неполнопредикативных конструкций с инфинитивом рема чаще всего выражена через сказуемое. Например:

*He had much on his mind. Decision to make matters to evaluate. (J. W. Brown)*

В некоторых случаях внутри полнопредикативного комплекса, выраженного инфинитивом, деление на грамматический субъект и предикат не соответствует делению на тему и рему, так как первый компонент составляет как раз то, ради чего делается сообщение, то есть рему. Так, если взять полупредикативные комплексы с односоставными инфинитивными конструкциями, то можно обнаружить, что они чаще всего представляют собой рематическое высказывание. Грамматический субъект в таких конструкциях не эксплицирован. Поэтому тема остается за рамками инфинитивных конструкций. Они имеют в тексте пресуппозицию. С функциональных позиций односоставные инфинитивные конструкции представляют собой некоторую недостаточность, репрезентируя лишь один элемент актуального членения. Пресуппозиция, в отличие от темы, всегда находится вне пределов предложения и призвана создавать семантическую и функциональную определенность данных предложений, что, в свою очередь, порождает их тесную взаимозависимость от контекста. Односоставные предложения с инфинитивом в основном характерны для разговорной речи и газетных заголовков.

Осложненные предложения с герундиальным комплексом представляют повествовательную установку как своей утвердительной, так и отрицательной моделью. Взаимосвязь с контекстом позволяет установить не только статистический статус данной конструкции, определив *ing*-формы в качестве герундия, но и выделить его коммуникативный тип. Например:

*“You are proud of being a docker?”*

*“Yes, sure, very proud. Being a docker.” (J. W. Brown)*

Нет оснований считать герундиальные конструкции неполными. Они также несут существенную стилистическую нагрузку – передают внутренний монолог более ярко. В коммуникативном плане и с позиций актуального членения предложения с герундием следует рассматривать на фоне диктемы. Герундий по своей информативной перспективе следует считать нерасчлененным вследствие его структурных особенностей –

односоставности. Сам по себе герундиальный комплекс по своей перспективе актуально не расчленен, и его информативная перспектива выявляется лишь тогда, когда входит в диктему.

Отсутствие осложняющей структуру предложения субъективной модальности, присущей инфинитивным конструкциям, отличает причастия, которые представляют реально совершенное или совершаемое действие. В отношении актуального членения повествовательные предложения, осложненные полупредикацией причастного типа, – это высказывания, расчлененные на субъект и предикат, как правило, соответствующие тематическому членению. Хотя причастия автосемантически, в них всегда прослеживается связь с предшествующим предложением, контекстом, они добавляют сведения к тем, которые были изложены ранее. Это фактически отпочковавшиеся и получившие статус самостоятельности независимые причастные обороты. Поэтому они в большей степени нуждаются в пре-суппозиции. Например:

*They stopped to admire the stream winding away among the trees.*  
(J. W. Brown)

По сравнению с повествовательными предложениями полной предикации, непредикативные причастия создают более тесную семантическую связь с субъектом.

*Вопросительные осложненные предложения.* Вопросительные предложения могут рассматриваться как ядро теории речевой коммуникации, так как их структура настолько всеобъемлюща, что они выражают огромное количество смыслов. Основой для различения функциональных значений между типами вопросительных предложений является транспонирующее замещение, использующееся с определенными коммуникативно-экспрессивными целями. При таком замещении вопросительное значение полностью исчезает. Вопросительное значение присуще вопросительным предложениям во всех возможных контекстах благодаря формальной выраженности в структуре предложения.

Рассматривая вопросительное осложненное предложение, можно отметить, что полупредикативные комплексы в вопросительной форме, выраженные инфинитивом, относятся к имплицитно отрицательным высказываниям. Скрытая негативная форма взаимодействует с вопросительной целевой установкой и оттесняет последнюю на второй план. Примером такого предложения может служить риторический вопрос, который выражает не запрос информации, а представляет эмфатическое отрицание, осложненное разнообразными эмоциональными оттенками. Например:

*Sir Robert Chiltern (with troubled look): "My sister to be your wife?"*

*Lord Goring: "Yes."*

*Sir Robert (speaking with great firmness): "Arthur, I'm very sorry, but the thing is quite out of the question. " (O.Wilde)*

Имплицитное отрицание выводит, по существу, данное предложение за рамки прямого вопросительного типа. Необходимо заметить, что в определенной ситуации отражением этого явления является контекст, и значение вопроса может проявиться более отчетливо.

В вопросительных осложненных предложениях, которые принято считать эллиптическими, то есть где эксплицирована часть сказуемого в виде причастия, выражена, как правило, вопросительная коммуникативная установка, то есть запрос информации.

Отсутствие модального значения дает возможность осмыслить действие как реально осуществленное. Несмотря на эмоциональный тон, вопрос задан о реально произошедшем событии. Использование причастного комплекса придает высказыванию эмоциональную окраску и делает его стилистически маркированным. Так, причастное предложение с герундием может диктоваться соображениями речевой тактики, когда нет необходимости называть субъект действия. Целевая установка вопросительного предложения с герундием определяется контекстом, в котором имеется ответ на вопрос. Например:

*"Coming and informing you, Miss Marsden? "*

*"Yes, he did " (J. W. Brown)*

*Побудительные осложненные предложения.* Связывая коммуникативные свойства предложений с различиями в актуальном членении, М.Я. Блох пишет, что «рема побудительного предложения выражает содержание требуемого или желаемого говорящим действия, то есть программирует действие адресата побуждения» [Блох 1973: 183]. Полупредикативные комплексы, выраженные неличными формами глагола, образуют повелительное наклонение особой формой и выражают побуждение в контексте либо в речи.

Предложения с инфинитивной конструкцией могут передавать повелительную установку не особой формой инфинитива или какими-то другими формальными средствами, а всецело зависят от условий употребления в тексте. Инфинитивные конструкции, приобретшие побудительную коммуникативную направленность, относятся к смешанному повествовательно-побудительному типу высказываний как имеющие повествовательную форму при побудительном значении.

*"There's enough to keep them in comfort for many a year hence!"*  
(J.W.Brown p.120-121)

Относительно причастных комплексов можно сказать, что, по нашим наблюдениям, они лишены возможности выражать побуждение.

Итак, важнейшими функциональными аспектами речи, выявляющиеся в диктете как непосредственном и синтаксически релевантном звене перехода от слова через предложение к целому тексту являются, во-первых, номинация (именование пропозитивных событий-ситуаций); во-вторых, предикация (отношение события к действительности); в-третьих, тематизация (соединение пропозитивных значения в осмысленное целое); в-четвертых, стилизация (выбор языковых средств, снабжающих текст коннотациями, необходимыми для адекватной передачи содержания в конкретных условиях общения). Только совместная реализация компонентов выражения, относящихся к каждому из выделенных аспектов, характеризует полноценный текст.

### **Библиографический список**

Блох М.Я. Актуальное членение как фактор парадигматики//Проблемы грамматики и стилистики английского языка. М., МГПИ им.В.И. Ленина,1973.С.171-194.

Блох М.Я. Теоретические основы грамматики. М., Высшая школа, 2000.

### **Источники**

J.W. Brown. Penross Manor. Reading, 1987.

O.Wilde The Portrait of Dorian Gray. М., 1977.

© Саурбаев Р. Ж., 2010

### **Скоробогатова Т. И.**

Ростов-на-Дону, Россия, skorobogatova@sfnedu.ru

### **Социокультурная память и ее отражение во фразеологии (на материале французского языка)**

На сегодняшний день тезис о том, что язык является «зеркалом культуры» народа, «хранилищем и средством межпоколенной трансляции культурных ценностей» не вызывает горячих дискуссий и протестов. По утверждению Т.В. Цивьян, «язык на протяжении своего существования аккумулирует такую энергию, что не может не стать самостоятельной составляющей данной культуры, данной традиции <...>» [Цивьян 1990: 49]. Как аксиома воспринимается и положение о том, что «язык, будучи одним из основных признаков нации, выражает культуру народа, который на нём говорит, т.е. национальную культуру» [Верещагин, Костомаров 1976: 8].

Так, О.И. Авдеева, вслед за Е.А. Добрыдневой, среди ФЕ русского языка, этимологически отразивших различные культурно-исторические факты и явления, выделяет следующие единицы, в основе которых лежат: 1) античные мифы (*Дамоклов меч, двуликий Янус*); 2) факты восточной культуры (*китайские церемонии; калиф на час*); 3) христианские притчи (*разверзлись хлебы небесные, Христовым именем*); 4) факты истории европейской науки, искусства и литературы (*Колумбово яйцо, Альфа и Омега, Синий Чулок*); 5) факты культуры славян (гроша ломаного не стоит, пропи- сать ижицу); 6) образы русского фольклора и народные поверья (*черная кошка пробежала*); 7) образы русской литера-

туры (*есть еще порох в пороховницах, медвежья услуга*); 8) факты русской истории (*Во всю Ивановскую, Мамаево побоище*) [Авдеева 2004 - Интернет].

Данное утверждение применимо и к фразеологии французского языка. Однако, на наш взгляд, подобное распределение культурно-исторических фактов представляет собой смешение различных типов исторической памяти. Поскольку в социокультурную память входит широкая палитра представлений индивидов об истоках родного языка, народном эпосе, национальных традициях и обычаях, о зарождении письменности, о моральных и социальных нормах, утвердившихся в данном обществе [Полянский - Интернет], наиболее репрезентативными с точки зрения отражения социокультурной памяти как компонента памяти исторической нам представляются следующие пласты ФЕ:

**- ФЕ, связанные с дохристианскими верованиями, народными поверьями, суевериями, приметами,** которые по своей сути представляют обобщение наблюдений многих поколений: *avoir de la corde de pendu dans sa poche* (букв. иметь в кармане веревку повешенного; дескриптор: быть удачливым, выигрывать) – считалось, что веревка повешенного приносит удачу, лечит от зубной боли, ишиаса и мигрени [Ripert 2003: 289]; *il est comme le paon qui crie en voyant ses pieds* (букв. он кричит, как павлин, который видит свои ноги; дескриптор: он сердится, когда ему указывают на его недостатки) – существует поверье, что павлин кричит от ужаса, видя свои ноги [там же: 278]; *banquet de diables* (букв. банкет чертей; дескриптор: прием пищи без соли) – в основе данного выражения лежит суеверие, согласно которому черти и ведьмы не переносят соль, которая является символом вечности, т.к. она используется для консервирования продуктов [там же: 45];

**- ФЕ, связанные с обрядами, традициями и обычаями, бытовым и обрядовым поведением:** *pendre la crémaillère* (букв. подвесить крюк для котла; дескриптор: праздновать переезд в новое жилище) – по существовавшему обычаю, в новом доме в первую очередь для котла подвешивали в камине

стержень с зубцами на разной высоте; *passer une nuit blanche* (букв. провести белую ночь; дескриптор: провести бессонную ночь) – в основе образа оборота лежит обряд – «*veillée des armes*» - «ночь перед посвящением в рыцари», согласно которому воин, достойный звания рыцаря, проводил эту ночь в белых одеждах [Ripert 2003: 266];

- **ФЕ, связанные с праздниками и соответствующими им обрядами**, т.к. «праздники и обряды в регулярности своего повторения обеспечивают передачу и распространение знания, закрепляющего идентичность, и тем самым воспроизведение культурной идентичности» [Ассман 2004: 60]. В подобных единицах в качестве компонентов могут выступать эортонимы, т.е. названия церковных праздников, поскольку большинство религиозных праздников в современном обществе получили и социально-культурное наполнение: *trouver la fève au gâteau* (букв. найти боб в пироге; дескриптор: быть удачливым) – в данном выражении речь идет об обычае, имеющем отношение к Празднику трех царей, или Богоявлению (*l'Épiphanie ou Jour des Rois*), где три царя – это три волхва: Мельхиор, Каспар и Валтасар; в этот день в пироге запекается фарфоровый боб, монетка или фарфоровая кукла-голыш, затем пирог разрезают на части по числу сидящих за столом, а тот, кто найдет в своем куске пирога боб, становится «бобовым» королем или королевой; *faire (avaler) un poisson d'avril* (букв. сделать апрельскую рыбку / заставить проглотить апрельскую рыбку; дескриптор: организовать обман или шутку во время праздника 1 апреля) – до 1564 г. во Франции год начинался 1 апреля, затем Карл IX перенес начало года на 1 января; 1 апреля, помня о традиции, обменивались небольшими подарками «для смеха» и шутивными поздравлениями; существуют различные объяснения тому, почему рыбки стали символом первоапрельских шуток: в апреле солнце покидает созвездие Рыб; во многих странах 1 апреля открывается сезон рыбной ловли; возможно, *poisson* представляет собой искаженное *passion* (страсть) и восходит к древнееврейскому обычаю посылать объект шуток от одного человека к другому, как это было и с Иисусом Христом,

которого посылали от Ирода к Пилату, от Каифа к Анне, согласно церковному календарю, в первые дни апреля;

- **ФЕ, связанные с различными играми, развлечениями:** *mariage d'épervier, la femelle vaut mieux que le mâle* (букв. брак ястреба, самка лучше, чем самец; дескриптор: брак, в котором жена старше мужа по чину) – данное выражение восходит к соколиной охоте, где самка имеет большую ценность, поскольку она сильнее;

- **ФЕ, возникшие на основе цитации литературных произведений, популярных кинофильмов, песен, а также ФЕ, связанные с образами фольклора и художественной литературы и т.д.:** *Personne n'est parfait!* (букв. никто не совершенен) – фраза флоридского миллионера Осгуда Филдинга-третьего из фильма «В джазе только девушки» (*Some Like It Hot*, 1959 г., США; реж. Б. Уайлдер); популярное сегодня выражение *Est-ce que je te demande si ta grand-mère fait du vélo?* (букв. Разве я у тебя спрашиваю, ездит ли твоя бабушка на велосипеде?; дескриптор: я у тебя ничего не спрашиваю) является строчкой из песни известного французского драматурга Альбера Вийеметца (*Albert Willemetz*, 1887 – 1964), которую исполнил в 1925 г. Анри Дранем (*Henri Dranem*);

- **ФЕ, связанные с античной мифологией:** *boire l'eau du Léthé* (букв. пить воду Леты; дескриптор: забывать) – Лета – «река забвения» в греческой мифологии; тот, кто пил воду Леты, навсегда забывал прошлое; *nettoyer les écuries d'Augias* (букв. чистить Авгиевы конюшни; дескриптор: очистить очень грязное место) – шестой подвиг Геракла; в хлевах Авгия, царя Элиды, было 3000 быков, и они были нечищены 30 лет. Геракл очистил их, построив плотину на реке Алфей и пустив в них её воды [Кун 1986: 110-111];

- **ФЕ, связанные с этнокультурными реалиями** (наименования блюд, напитков, танцев и т.д.): *abdominaux Kronenbourg* (букв. кроненбургские животы; дескриптор: слабый брюшной пресс; «пивной живот») - пиво Кроненбург является любимым пивом французов, т.к. каждая пятая бутылка пива, выпиваемая во Франции — это Кроненбург (по названию городка,

который находится в провинции Эльзас, под Страсбургом). Именно в этой провинции растет хмель Strisselspalt, используемый для производства этого пива и придающий ему своеобразный аромат грейпфрута; *c'est plus fort que du Roquefort* (букв. это резче, чем рокфор; дескриптор: это слишком) - сыр, называющийся рокфором, изготавливают из овечьего сыра в городке Рокфор (согласно указу Карла VI от 1411 г., его имеют право делать только жители этого городка), относится к благородным сырам с зеленовато-голубой плесенью, выдерживается в гротах и пещерах горы Комбалу, отличается резким запахом и островатым вкусом;

- **ФЕ, отражающие символярй** (в качестве опорных компонентов в этом случае могут выступать зоосемизмы, фитонимы, колоронимы и т.д.): *il vaut mieux être mûrier qu'amandier* (букв. лучше быть шелковицей, чем миндальным деревом; дескриптор: лучше быть мудрым, чем сумасшедшим) – для французов миндальное дерево является символом неосторожности, неблагоразумия, т.к. его цветение часто совпадает с весенними заморозками, в отличие от шелковицы, которая цветет позже и является символом благоразумия; *être réduit au safran* (букв. быть доведенным до шафрана; дескриптор: обанкротиться) – в прежние времена лавки банкротов красили в желтый (шафранный) цвет - цвет бесчестья и позора, а также символ рогоносцев – *jaune coci* [Ripert 2003: 333].

За рамки предлагаемых системно упорядоченных групп ФЕ, отражающих социокультурную память, мы вывели устойчивые выражения, в основе которых лежат библейские сюжеты и персонажи, т.к. относим их к тем пластам ФЕ, которые фиксируют религиозную память.

Таким образом, приведенная классификационная структура пластов ФЕ, по нашему мнению, в полной мере отражает следующее положение: связь поколений посредством исторической памяти облигаторно имеет и культурное измерение. Это дает возможность охарактеризовать фразеологию как память социокультурной среды и пространство социокультурной памяти.

#### **Библиографический список**

- Авдеева О.И. Фразеологическая синтагматика русского языка в аспекте межкультурной коммуникации [Электронный ресурс] // Мир на СК. Сим. №7. Многоязычие СК и проблемы этнолингводидактики и межкультурной коммуникации, 2004 г. - URL: <http://pn.pglu.ru/index.php?module=subjects&func=printpage&pageid=724&score=page> (дата обращения: 15.11.2008).
- Ассман Я. Культурная память: Письмо и память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности / Пер. с нем. М.М. Сокольской. - М.: Языки славянской культуры, 2004. – 368 с. (Studia historica)
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Национально-культурная семантика русских фразеологизмов // Словари и лингвострановедение / Под ред. Верещагина Е.М. – М.: Русский язык, 1982. – С. 89-98.
- Кун Н.А. Легенды и мифы древней Греции. – Алма-Ата: Жалын, 1985. – 384 с.
- Полянский В.С. Историческая память в этническом самосознании народов [Электронный ресурс] // Федеральный образовательный портал «Экономика. Социология. Менеджмент». - URL: [http://ecsocman.edu.ru/images/pubs/2005/09/26/0000220888/002\\_Polyanskij.pdf](http://ecsocman.edu.ru/images/pubs/2005/09/26/0000220888/002_Polyanskij.pdf) (дата обращения: 25.09.2007).
- Цивьян Т.В. Лингвистические основы балканской модели мира. - М.: Наука, 1990. – 207 с.
- Ripert P. Dictionnaire des maximes, dictons et proverbes français. – Paris: Éditions de la Seine, DL 2003. - 379 p.

© Скоробогатова Т. И., 2010

*Трошева Т. Б.*

Краснодар, Россия, trosheva2@yandex.ru

### **Реализация стилистических возможностей литературного языка в русской речи патриарха Кирилла**

К основным сферам использования русского литературного языка, в соответствии с которыми лингвисты выделяют функциональные стили, а именно к сферам науки, политики, права, искусства и быта, в последние десятилетия (начиная с периода перестройки) добавилась сфера церковно-религиозной деятельности. От всех остальных она отличается уникальной особенностью – двуязычием, функционированием одновременно церковнославянского и современного русского языков.

Достоинством образом употребления обоих языков является речевая деятельность Патриарха Московского и всея Руси Кирилла. Объект нашего исследования – русское слово Святейшего Патриарха.

В 2009 г. вышел в свет сборник выступлений Патриарха Кирилла, обращенных к молодому поколению страны. Книга имеет название «Передовой отряд Церкви» (Тверь, 2009).

В сборнике содержатся материалы встреч Патриарха с различными группами молодежи: с православной молодежью в монастырях г. Москвы, со студентами вузов Москвы, Калининграда и др. Глава Русской Православной Церкви рассуждает о совместимости православия и современного образа жизни, о конфликте поколений, условиях жизненного успеха, о том, что такое живая вера, неверие, счастье, грех.

Речь Патриарха – яркий пример владения религиозным стилем со всеми его основными специфическими чертами.

Стилевая черта «архаически возвышенная тональность речи» проявляется в употреблении языковых единиц с высокой стилистической окраской, в том числе религиозной лексики и фразеологии. Примеры из выступлений Патриарха: *«Бог возжелал, чтобы мы несли в себе, в своей природе Его образ...»* (с. 17); *«И для того чтобы возрасть в вере, нужно осознать свою слабость и свою греховность и сказать Евангельскими словами: верую, Господи!»* (с. 68).

Стилевая черта «символизация фактов и событий невидимого мира» выражается в том, что явления духовного порядка для наглядности и доступности раскрываются через символы, конкретные образы. Так, Патриарх Кирилл часто использует метафору и сравнение. Например, врожденное, Богом данное человеку нравственное чувство он сравнивает с компасом, который указывает, куда нужно идти. И *«если на компас ничто не воздействует, то движение осуществляется в правильном направлении, но если на компас оказать воздействие со стороны, то стрелка его отклоняется и происходит нечто очень опасное: корабль сбивается с курса»* (с. 9-10).

Стилевая черта «оценочность речи, ориентированная на религиозно-нравственные ценности» воплощается прежде всего в соответствующей лексике («добро», «зло», «грех», «порок», «святой», «нравственный», «безнравственный» и др.). Например: *«Самая великая мудрость человека – это уметь ... отличать добро от зла и держаться добра, потому что, где добро, там жизнь»* (с. 120); *«Мы очень любим осуждать других людей за то плохое, что они совершают, тем самым оправдывая свои собственные поступки. Это очень опасная и вредная методология, которая разрушает нравственное чувство; она направлена на то, чтобы заглушить голос совести»* (с. 12-13).

Стилевую черту «модальность несомненности» формируют языковые средства, передающие убежденность в существовании Бога и в истинности Божественного учения. Показателями этой убежденности служат существительные «истина», «правда» и однокоренные лексемы, глаголы «помнить», «знать», «верить», вводные слова со значением максимальной степени уверенности «конечно», «несомненно», предикативные наречия «нужно», «важно» и подобные средства. Например: *«Нужно помнить: Бог пожелал, чтобы человек был счастлив только в нравственной системе ценностей»* (с. 23).

Являясь представителем элитарного, полнофункционального типа речевой культуры, Патриарх Кирилл, не разрушая речевой системности религиозного дискурса, использует в своих выступлениях богатейшие стилистические ресурсы литературного языка. Так, в анализируемом материале органично сосуществуют элементы различных функциональных стилей.

Высокая концентрация в речи Патриарха научной терминологии придает его выступлениям современное звучание, подчеркивает отсутствие неразрешимых противоречий между православием и наукой в XXI в., возможность их взаимодействия в вопросах нравственности.

В выступлениях Патриарха употребляются термины, имеющие как общенаучный, так и узкоспециальный характер: *«С одной стороны, человек становится все более и более свободным; с другой стороны, он*

делается все более и более детерминированным в своем поведении...» (с. 10-11); «Не давайте перереформатировать свое сознание так, чтобы произошла смена курса» (с. 28); «...Существует феномен деградации окружающей среды» (с. 78); «Подобные мысли частично присутствуют и в современном дискурсе» (с. 80); «Я думаю, что ошибки нашей педагогики сходятся к постоянному патернализму...» (с. 82); «...Молодые люди более динамичны. У них большие энергии, большие внутренней пассионарности» (с. 102); «Если ... размышлять в контексте глобализации, то речь идет в конце концов о способности народа, культуры оставаться самим собой и самой собою» (с. 106).

Использование языка науки позволяет продуцировать современные, близкие образованному человеку нашего времени дефиниции традиционных для религиозной сферы понятий: «Нравственность – это способность отличать добро от зла посредством внутренней сигнальной системы. У нас есть такая сигнальная система – это голос нашей совести» (с. 88); «...Быть христианином сегодня – это, в первую очередь, иметь критерий, используя который мы можем обогатить себя информационным потоком и защититься от опасных, разрушительных тенденций и влияний» (с. 92).

Особенности жанра устного выступления перед молодежной аудиторией обуславливают употребление разговорных средств языка. И в данном случае разговорность не противоречит специфике религиозного дискурса, является стилистически уместной и выступает как риторическая категория, участвующая в реализации сформулированной Патриархом задачи – добиться того, «чтобы такие замечательные понятия, как целомудрие, чистота, сила духа, снова стали ... базовыми понятиями для молодежи» (с. 42).

Патриарх Кирилл активно использует в речи разговорные частицы: «Но ведь есть много проблем, которые беспокоят весь народ, всех нас...» (с. 127); «Если человеку уж совсем делать нечего – ну, пусть включает телевизор и смотрит сериалы» (с. 142); «Любишь? Не любишь? Вот

*в ответе на вопрос, который я задал молодому человеку, в конечном итоге и кроется понимание того, насколько ты любишь человека...»* (с. 154).

В речи Патриарха употребляются характерные для разговорного стиля слова с суффиксами субъективной оценки: *«В противном случае правилом всей вашей жизни будет дармовищника...»* (с. 142); *«...Потом, когда вступили в брак, оказывается, что благополучия-то и нет. Смотришь – и зарплата не та, и положение не то...»* (с. 152).

Речь священнослужителя включает в себя примеры из обыденной жизни, оформленные с использованием разговорной лексики, простого, прозрачного синтаксиса: *«Приезжаешь в деревню, встречаешься с жителями. Все стараются хорошо принять, показать художественную самодеятельность. Кто поет в самодеятельности? Женщины, разве иногда пьяный гармонист аккомпанирует. Кто преподает в школе? Женщины. Кто работает в библиотеке, на почте, кто в местном самоуправлении, если оно бедное? Женщины»* (с. 129).

Установлению тесного духовного контакта с аудиторией, интимизации общения способствуют экспликация авторской богословской рефлексии, раскрытие фактов личной биографии в форме изложения от 1-го лица и апелляция к мнению слушателей с использованием форм 2-го лица: *«Однажды я подумал...»* (с. 6); *«Я хотел бы поделиться с вами своими мыслями по этому поводу»* (с. 76); *«Простите, но я хотел бы привести пример из своей жизни. Я верующий человек от самого рождения...»* (с. 93); *«Вы помните, конечно, замечательный роман французского писателя-фантаста Жюль Верна...»* (с. 9).

Помимо реализации заложенных в языке разнообразных функционально-стилистических возможностей, речь Патриарха характеризуется и широким использованием экспрессивно-стилистических ресурсов. Выступления священнослужителя насыщены средствами выразительности, наиболее заметное место среди которых занимают стилистические фигуры, во многом определяющие особую красоту и воздействующий характер православного текста. Ниже приведено несколько примеров типичных для

речи Патриарха (и в целом для русского православного дискурса) фигур речи:

Антитеза: *«Почему я обо всем этом говорю вам, мои дорогие братья и сестры? Потому что борьба между светом и тьмой, между добром и злом, между Богом и дьяволом действительно в первую очередь проходит по молодым сердцам»* (с. 37).

Синтаксический параллелизм: *«Если человек молится, то он по-настоящему религиозный человек. Если называет себя верующим., но при этом не обращается к Господу с молитвой, то такой человек не религиозный человек»* (с. 71).

Амплификация: *«Безусловно, счастье – это благополучие, это здоровье, это хорошая семья, это материальный достаток, это хорошая работа, это образование»* (с. 8).

Период: *«И как бы нас ни учили, что нравственность относительна, как бы ни разрушались наши идеалы, как бы ни помрачалась наша мечта от цинизма жизни, какие бы учителя и искусители ни говорили нам, что все это не так, все это чушь и старорежимность – существует вечная и неизменная истина: человек может быть счастливым, живя в той нравственной системе ценностей, которая была создана Богом и вложена в его природу, другого нам не дано»* (с. 23).

Гипофора: *«Каков критерий справедливости, который точно указывает, справедливы общественные отношения или не справедливы? Нет иного критерия, кроме критерия нравственного»* (с. 13).

Риторический вопрос: *«Следует ли нам предавать любовь, дружбу?»* (с. 21).

Риторическое восклицание: *«Как легко потерять истину, как легко вообще принять ложь, когда в этой общественной философии эпохи постмодерна отсутствует само понятие истины!»* (с. 87).

В выступлениях Патриарха регулярно встречаются различные позиционные типы экспрессивного повтора. Например:

Анафора: *«Нужно думать, размышлять о своей вере, нужно много читать, нужно беседовать друг с другом не о пустяках...»* (с. 67).

Эпифора: *«У Бога все имеет смысл, в истории все имеет смысл»* (с. 50).

Симплова: *«А чтобы вера была живая, нужно, чтобы верой была захвачена наша воля, чтобы наши поступки диктовались нашими убеждениями...»* (с. 59).

Инклюзия: *«Не поверили в Воскресение, когда мертвые восставали, больные исцелялись, голодные насыщались, – не поверили»* (с. 66-67).

Анадиплозис: *«Если это поймет наша молодежь, мы будем сильными, сильными потому, что сила нации в силе духа»* (с. 117).

Хиазм: *«И нельзя, опираясь на научные знания, отрицать Бога, так же как нельзя, опираясь на религиозные знания, отрицать достижения науки»* (с. 62).

В большинстве приведенных примеров обнаруживается не одно средство выразительности, а сочетание нескольких (двух и более) приемов, выполняющих единую стилистическую функцию – функцию убеждающего воздействия на молодежь посредством единиц возвышенной окраски, которая соответствует высокой – духовно-нравственной – тематике и высоким целям православного дискурса.

Конвергенция стилистических приемов может быть рассмотрена на следующем материале (заключительный фрагмент выступления Патриарха на встрече с православной молодежью в Свято-Даниловом монастыре, Москва, 14.02.2009): *«Я хотел бы сказать, что очень надеюсь на вас как Патриарх. Вы – мои союзники. Я очень хотел бы вместе с вами делать то, что мы все должны сегодня делать, возрождая жизнь нашего народа. Мы не играем в карты. Мы боремся за каждого человека, за его душу, за будущее нашей страны и за будущее всего мира. Я хотел бы, чтобы вы очень серьезно восприняли всю важность вашей миссии в жизни Церкви»* (с. 47). Данный фрагмент текста представляет собой пример многокомпонентной рассредоточенной стилистической конвергенции. Здесь использо-

ваны антитеза, параллелизм, климакс, различные типы экспрессивного повтора и другие приемы речевой выразительности.

В целом выступления Патриарха демонстрируют неограниченные возможности коммуникативно целесообразного использования богатых стилистических ресурсов литературного языка в православном дискурсе.

Речь Патриарха как призыв к переменам в жизни личности и общества на духовной основе и как образец языка современного православия является эффективным средством нравственного воспитания молодежи.

© Трошева Т. Б., 2010

*Трошина К. В.*  
Екатеринбург, Россия

### **Политический дискурс как феномен коммуникации**

На сегодняшний день нет четко устоявшегося и общепринятого определения того, что такое дискурс. Понятие дискурса многозначно, особенно если учитывать его междисциплинарную сущность и то, как он понимается в различных областях гуманитарных наук, таких как социология, философия, антропология и лингвистика. Нас будет в первую очередь интересовать лингвистическая сторона вопроса, хотя, как будет видно далее, мы не станем ограничиваться только этим пониманием столь многозначного термина.

Согласно Т. Ван Дейку, дискурс можно понимать в нескольких аспектах: дискурс в широком смысле (как комплексное коммуникативное событие), дискурс в узком смысле (как текст или разговор), дискурс как конкретный разговор, дискурс как тип разговора, дискурс как жанр и дискурс как социальная формация [Ван Дейк Т. 1998: 25]. Для нас представляется наиболее актуальным то понимание дискурса, в котором он предстает как комплексное коммуникативное событие (аналогичное понимание этого термина присутствует у З. Харриса и характерно для англоязычной традиции в целом) и социальная формация одновременно. Совместив два определения, данных Ван Дейком, мы можем получить сле-

дующее понимание дискурса: “Дискурс есть коммуникативное событие, происходящее между говорящим, слушающим (наблюдателем и др.) в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и прочем контексте. Это коммуникативное действие (КД) может... иметь вербальные и невербальные составляющие”, которые в свою очередь относятся “к специфическому историческому периоду, социальной общности или к целой культуре. Тогда говорят, например, “коммунистический дискурс”, “буржуазный дискурс” или “организационный дискурс”...Как раз в этом смысле мы говорим, например, об идеологическом дискурсе” [Ван Дейк Т. 1998: 37]. Нам представляется логичным объединить эти два понимания дискурса по той причине, что они являются взаимодополняемыми, и вполне корректно такое определение дать по отношению к политическому дискурсу, так как этот вид дискурса основан в первую очередь на идеологической составляющей, и его невозможно рассматривать как сугубо лингвистическое явление. При восприятии информации, особенно если последняя передается непосредственно при устном общении, реципиент воспринимает всю совокупность потока знаков как вербального, так и невербального характера. Таким образом, говоря о политическом дискурсе как о политической коммуникации, нужно иметь в виду, что замкнутость сугубо в области языка и текста как такового не может дать объемной картины восприятия информации.

По словам А.П. Чудинова, политическая лингвистика тесно связана с другими лингвистическими направлениями (социолингвистика, функциональная стилистика, когнитивная лингвистика, лингвистика текста и т.д.) равно как и с такими науками, как социальная психология, культурология, социология, политология, этнография [Чудинов А.П. 2006:4]. Н.Д. Аругюнова, как и Чудинов, также указывает на междисциплинарную природу дискурса, говоря: «Дискурс — связный текст в совокупности с экстралингвистическими — прагмалингвистическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное соци-

альное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания ...Дискурс - это речь, «погруженная в жизнь» ...в отличие от термина «текст», дискурс не применяется к древним и другим текстам, связи которых с живой жизнью не восстанавливаются непосредственно» [Аругюнова, 1990:136-137]. Понимание дискурса в этом свете делает его не просто актом коммуникации, но актом творческой коммуникации, во время которого в сознании реципиента формируется целый ряд параллелей культурного, исторического, социального и психологического плана. Таким образом, происходит акт миротворчества, внутренняя наполненность которого зависит с одной стороны, от изначально заданной информации, а с другой стороны, от уже имеющегося набора культурных смысловых парадигм.

Управление процессом создания той или иной картины мира извне оказывается возможным благодаря корректному подбору необходимых символов, которые, попав в сознание субъекта, обретают возможность дальнейшего самостоятельного (но тем не менее предопределенного отправителем) развития. Это дальнейшее развитие оказалось бы невозможным без того, что Выготский называет “внутренняя речь”, или мысленный дискурс. «В известном смысле можно сказать,— пишет Выготский,— что внутренняя речь не только не есть то, что предшествует внешней речи или воспроизводит ее в памяти, но противоположно внешней. Внешняя речь есть процесс превращения мысли в слово, ее материализация и объективация. Здесь обратный по направлению процесс, идущий извне внутрь, процесс испарения речи в мысль» [Выготский 1956: 340- 345]. Понятие внутренней речи в психологии рассматривается как “скрытая вербализация, сопровождающая процесс мышления. Ее проявления наиболее явны при умственном решении различных задач, мысленном планировании, внимательном слушании речи других людей, чтении текстов про себя, при заучивании и припоминании. В плане внутренней речи осуществляется логическое упорядочивание воспринимаемых данных, включение их в определенную систему понятий, проводится самоин-

структурирование, осуществляется анализ своих действий и переживаний. По своей логикограмматической структуре, существенно определяющей содержанием мысли, внутренняя речь представляет собой обобщенные семантические комплексы, состоящие из фрагментов слов и фраз, с которыми группируются различные наглядные образы и условные знаки” [Психологический толковый словарь 2006]. Другими словами, с помощью внутренней речи осуществляется интерпретация полученных извне символов, содержащихся не только в вербальных высказываниях, но и в невербальных сигналах. В дальнейшем идет раскрытие изначально заложенного в них смысла и выстраивание на их основе конкретной парадигмы мировосприятия. Осуществляется “влияние человека на человека и управление человека человеком... и управление человека обществом... Речь идет таким образом о возможности изменения картины мира в сознании человека... язык может дублировать или даже заменять собой практический опыт переживания, ощущения и восприятия мира” [Чернявская 2006: 3-21]

Основная цель политического дискурса – создание определенного идеологического поля, в которое оказывается вовлечено в той или иной степени все население. В этом случае политический дискурс предстает как “языковое выражение определенной общественной практики... за которым встает особая идеологически и социально обусловленная ментальность” [Чернявская 2006:3]. Таким образом, политический дискурс с одной стороны предопределен наличествующей ментальностью, с другой стороны он же ее и создает. Из этого следует вывод, что специфика политического дискурса варьируется в зависимости от традиции политической коммуникации и коммуникации вообще, существующей в той или иной стране. Например, политический президентский дискурс США не оказал бы должного влияния на аудиторию в России, и наоборот. Это в первую очередь связано с ценностными предпочтениями публики, а так же с устойчивыми архетипическими моделями, распространенными в конкретном социуме. Знаки-символы в речи президента Соединенных Штатов не

нашли бы необходимой опоры для дальнейшего развития в области внутренней речи у российской аудитории, а интенции, заложенные в послании президента Российской Федерации не получили бы должного отклика в умах американцев. И речь здесь не только о разобщенной исторической базе и чужеродной природе прецедентных текстов, но и о самих методах как вербального, так и невербального воздействия, которые играют существенную роль в формировании политического дискурса.

### **Библиографический список**

Аругюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. - М., 1990.

Ван Дейк Т. А. К определению дискурса. М. 1998.

Вяготский Л. С. Мышление и речь. — М., 1956.

Чудинов А.П. Политическая лингвистика. М. 2006

Чернявская В.Е. Дискурс власти и власть дискурса. Проблемы речевого воздействия. М. 2006

Внутренняя речь [электронный ресурс] //Психологический толковый словарь <http://adalin.mospsy.ru/dictionary/dictionary.php?term=236000>, 2006

© Трошина К. В., 2010

*Фесенко О. П.*

Омск, Россия, [Olga.Fesenko@rambler.ru](mailto:Olga.Fesenko@rambler.ru)

### **Границы фразеологии в контексте когнитивной лингвистики**

Фразеология – сравнительно молодая лингвистическая дисциплина. С одной стороны, она бурно развивается в русле основных лингвистических направлений. С другой, многие вопросы фразеологии до сих пор не имеют однозначного решения. Прежде всего, это касается трактовки самого термина «фразеологизм», который не имеет на сегодняшний день в науке ни единого наименования, ни однозначного понимания критериев его выделения, что приводит к отсутствию четких границ фразеологии.

Современные исследователи по-разному трактуют фразеологическую единицу, выделяя в качестве критериев определения фразеологизма воспроизводимость, устойчивость, целостность значения (идиоматичность), раздельнооформленность (Н.М. Шанский), соответствие структуры

сочинительным и подчинительным сочетаниям предикативного и непередикативного характера (В.П. Жуков), возможность сочетаться со словом (В.П. Жуков), принадлежность к номинативному инвентарю языка и отсутствие объективной модальности вне текста (В.Н. Телия), соотношенность с определенной частью речи (А.М. Чепасова), асимметрию плана содержания и плана выражения, способность выражать культурно-исторический смысл (Н.Ф. Алефиренко), метафоричность, непереводаемость на другие языки и т.п. В зависимости от того, какие критерии рассматриваются в качестве определяющих (категориальных), состав фразеологии либо резко сужается до идиом (фразеологических сращений и единств – по классификации В.В. Виноградова), либо расширяется до коллокаций (слабоидеоматичных фразеологизмов со структурой словосочетания, в которых семантически главный компонент употреблен в своем прямом значении [Баранов 2008: 67; Телия 1996: 70]), пословиц и поговорок (коммуникативных ФЕ – термин А.В. Кунина), крылатых выражений, фразеосхем (синтаксических фразеологизмов – термин А.Н. Баранова и Д.О. Добровольского) и клише (критерии выделения последних вообще не вполне ясны).

Воспроизводимость, устойчивость, и раздельнооформленность являются наиболее распространенными во фразеологии, тем не менее, их объективность и точность постоянно дискутируется.

Сформулированные критерии призваны определить сущность фразеологизма, разграничить фразеологические единицы, свободные словосочетания и слова. Однако часто оказывается, что использование тех или иных критериев при определении границ фразеологии только усложняет этот процесс.

Для того, чтобы снять часть вопросов, связанных с определением границ фразеологии, обратимся к основным, традиционно выделяемым критериям определения ФЕ.

**Воспроизводимость** – это базовое свойство фразеологизма, заключающееся в его способности не создаваться в процессе речи, а извлекаться из памяти носителя языка в готовом виде. Однако в последнее вре-

мя появились работы, в которых воспроизводимость рассматривается не как свойство, присущее исключительно фразеологизмам, а как свойство всех элементов языковой системы. «В этом аспекте воспроизводимостью обладают и слова, и фразеологизмы, и словосочетания, и предложения разного типа» [Бурмистрович 2006: 33]. Именно поэтому воспроизводимость не может являться основным категориальным признаком фразеологической единицы.

**Идиоматичность** – смысловая неразложимость фразеологизма, цельность его значения. Как отмечает А.Н. Баранов «все определения идиоматичности сводятся к трем базовым идеям – переинтерпретации (наличию переносного значения, частичной или полной деактуализацией компонентов фразеологизма), непрозрачности (отсутствия правил, позволяющих выявить значение; отсутствие одного или нескольких компонентов выражения в словаре) и усложнению способа указания на денотат (существование в языке выражения наряду с более простым и стандартным наименованием)» [Баранов 2008: 30–31]. Идиоматичность в той или иной степени присуща всем фразеологизмам, но проявляться она может в различных формах: целостность, неразложимость значения, невозможность его мотивировать, наличие в языке простого наименования обозначенного во фразеологизме явления. «Идиоматичность возникает у фразеосочетаний, значение которых несводимо к сумме значений компонентов» [Копыленко 1989: 33]. Именно это признак может являться одним из ведущих при определении фразеологической единицы, поскольку он помогает разграничить фразеологизм и свободное словосочетание.

Целостное фразеологическое значение представляет собой сложную структуру, содержащую семантические элементы компонентов ФЕ. Кроме того, фразеологизмы, как и слова, обладают индивидуальными, групповыми и категориальными значениями, тесно связанными между собой. «Тип семантики, или тип категориального значения, у одного класса фразеологизмов и у слов одной части речи одинаков» [Павлова 1991: 16]. Благодаря наличию целостных фразеологических значений с общей

категориальной семей фразеологизмы могут быть соотнесены со словом определенной части речи [Чепасова 1983: 2006].

**Устойчивость** как один из ведущих признаков фразеологизма имеет наибольшее число несовпадений в трактовке термина. Понимая под устойчивостью, прежде всего, постоянство состава фразеологической единицы, большинство исследователей сталкиваются с проблемой квалификации фразеологизмов, имеющих структурные варианты. Поэтому положение об устойчивости фразеологизма не может войти в его определение в качестве ведущего.

**Раздельнооформленность** обусловлена тем, что фразеологизм – это единица, которая генетически восходит к словосочетанию, поэтому в ее составе всегда два и более компонентов. Раздельнооформленность является именно тем признаком, который отделяет фразеологическую единицу от слова, следовательно, наряду с наличием целостного фразеологического значения, рассматривается нами как одно из ведущих свойств ФЕ.

Итак, ведущими признаками фразеологизма являются раздельнооформленность и наличие целостного фразеологического значения. Однако такой жесткий критериальный подход не решает проблему определения границ фразеологии. Фразеологический состав языка представляет собой динамическую, подвижную систему. Фразеология не характеризуется четкими очерченными границами. Ее состав меняется: часть свободных словосочетаний становится фразеологизмами, некоторые фразеологические единицы переходят в разряд слов. Установить точное время произошедших изменений чрезвычайно сложно. Кроме того, различна степень идиоматичность фразеологизмов. Продуктивнее рассматривать фразеологический состав (в рамках разработанной в когнитивной лингвистике теории) как систему с относительно устойчивым центром и периферией [см.: Скрещцова 2000]. Центром системы, типичным для нее элементом, является тот, который соответствует определенному набору критериев в полном объеме (его называют прототипом). В нашем случае – это фразеологические единицы, обладающие основным набором категориальных

критериев выделения фразеологизмов: 1) идиоматичность, предполагающая, во-первых, целостность, неразложимость значения; во-вторых, невозможность мотивировать значение фразеологические единицы, ее образность; в-третьих, наличие в языке простого наименования обозначенного во фразеологизме явления; 2) раздельнооформленность.

Остальные элементы фразеологической системы также являются «стопроцентными», различие заключается только в их типичности, т.е. в близости к прототипу. При сохранении категориальных признаков, такие единицы могут отличаться от прототипа, например: 1). Степенью идиоматичности (тогда границы фразеологии расширяются до пословиц, поговорок, крылатых выражений и устойчивых фраз, утративших образность: *в роде (кого, чего)* – «подобно (кому, чему)», *и то – «но»* и т.д.). 2). Генетическим характером компонентов (и фразеология включает в свой состав не только фразеологизмы, элементы которых генетически восходят к знаменательным частям речи (*бить баклуши, куда глаза глядят* и т.д.), но и предложно-падежные сочетания типа *на деле* – «в действительности», *до сыта* – «вдоволь» и т.п., один из компонентов которых восходит к предлогу (незнаменательной части речи). 3). Принадлежностью к номинативному инвентарю языка (тория центра и периферии позволяет расширить границы фразеологии, включив в ее состав фразеологические единицы, соотносимые по своему значению с союзами, предлогами и частицами: *в виду (чего)* – «из-за», *в кругу (кого, чего)* – «среди» и под.).

Растяжимость системных границ фразеологии обусловлена уровнем знаний, накопленных и используемых в науке, а значит, это явление закономерное. Оно позволяет исследователям, с одной стороны, расширить круг изучаемых фразеологических проблем, с другой – получить возможность анализировать языковые явления более системно и глубоко, выявляя общие закономерности и обнаруживая особенности в каждом выявляемом типе фразеологических единиц.

### **Библиографический список**

Баранов А.Н. Аспекты теории фразеологии / А.Н. Баранов, Д.О. Добровольский. – М.: Знак, 2008. – 656 с.

Бурмистрович Ю.Я. Из основного о фразеологизме / Ю.Я. Бурмистрович // Фразеологические чтения памяти профессора В.А. Лебединской: вып. 3. – Курган: Изд-во КГУ, 2006. – С. 31–34.

Копыленко М.М. Очерки по общей фразеологии (фразеология в системе языка) / М.М. Копыленко, З.Д. Попов. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1989. – 190 с.

Павлова Н.А. Системные семантические свойства и отношения фразеологизмов / Н.А. Павлова. – Омск: Изд-во ОГПИ, 1991. – 91 с.

Скребцова Т.Г. Американская школа когнитивной лингвистики / Т.Г. Скребцова. – СПб.: Анатолия, 2000. – 204 с.

Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М.: Шк. «Яз. рус. культуры», 1996. – 288 с.

Чепасова А.М. Семантические и грамматические свойства фразеологизмов / А.М. Чепасова. — Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1983. – 92 с.

© Фесенко О. П., 2010

*Чернец Е. В.*

Челябинск, Россия, [Chernets\\_ev@mail.ru](mailto:Chernets_ev@mail.ru)

### **К вопросу об официально-деловой письменной речи госслужащих**

Культура речи - это совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих автору речи незатрудненное построение речевых высказываний для оптимального решения задач общения [Соколова 1995: 15].

В последние годы в нашей стране горячо обсуждается низкий уровень речевой культуры населения. Этой теме посвящаются радио- и телепередачи, статьи в газетах и журналах. Особенно подвергаются критике государственные служащие.

Государственный служащий – это лицо, профессионально осуществляющее деятельность по обеспечению исполнения полномочий государственных органов [Старилов 2002: 29].

Профессия госслужащего относится к лингвоинтенсивным профессиям, так как на государственной службе важную роль играет речевое общение. Следовательно, культура речи госслужащего – это не только

часть его общей культуры, но и значимая составляющая его профессиональной компетентности.

Профессиональная речь государственного служащего должна быть грамотной, убедительной и эффективной. Речевые ошибки отвлекают от содержания высказывания, подрывают доверие к госслужащему как представителю государства [Чернец 2009: 195].

На взгляд автора статьи, профессионал-госслужащий обязан хорошо владеть официально-деловым стилем речи. Языковые традиции официально-делового стиля речи и языка документов как его разновидности сформировались много лет назад. Составителю деловой бумаги и служебного документа следует всегда помнить, что понятность и максимальная точность - это основное требование к их оформлению и содержанию. Именно требование точности и понятности письменной деловой речи приводит к языковому единообразию и стандартности служебных документов. Языковая точность предполагает однозначность понимания содержания, изложенного в тексте. Адекватность восприятия текста автором и его адресатом чрезвычайно важна в деловом общении.

Государственный служащий должен знать грамматические, лексические и орфографические нормы современного русского языка, правила этикета служебного документа. К сожалению, большинство госслужащих не имеют таких знаний и делают огромное количество различных ошибок в важных деловых письмах.

Далее рассмотрим типичные ошибки, которые возникают у госслужащих в процессе составления официальных документов.

Представители власти в своих письмах чаще всего допускают неправильное употребление предлогов. Предлоги «благодаря», «согласно», «вопреки» употребляются с существительными в форме дательного падежа: *благодаря принятОМУ решениЮ, действовать согласно приказУ, поступить вопреки распоряжениЮ*. Типичные ошибки - *согласно приказа, вопреки распоряжениЯ*.

Приведем еще ряд предлогов, которые вызывают сложность у чиновников. Предлог «несмотря на», который всегда пишется слитно, следует отличать от деепричастия с частицей НЕ, которая пишется раздельно, например: *несмотря на обстоятельства* (предлог) и *не смотря на собравшихся, он сказал...* (деепричастие). Предлог «в преддверии», образованный от существительного в форме предложного падежа, оканчивается на И: *в преддверии праздника*. Предлоги «в отличие» и «во избежание» тоже пишутся раздельно, но с Е на конце, так как образованы от существительных в форме винительного падежа: *в отличиЕ от прошлого года, во избежаниЕ срыва мероприятия*. Предлог «ввиду» употребляется с существительным в форме родительного падежа и пишется слитно. Словосочетания с этим предлогом имеют значение причины: *ввиду (из-за) плохих результатов*. Однако следует обратить внимание на то, что выражение «иметь в виду» пишется в три слова: *следует иметь в виду, что...* Сходный по звучанию предлог «в виде» в значении «наподобие» пишется раздельно: *представить результаты в виде таблицы*. Предлог «вследствие» пишется слитно и с Е на конце, словосочетания с этим предлогом имеют значение причины: *вследствиЕ (из-за) серьезных недостатков*. Предлоги «в течение», «в продолжение», «в заключение» пишутся раздельно с Е на конце, словосочетания с этим предлогом имеют значение времени: *в течениЕ отчетного периода, в продолжениЕ заседания, в заключениЕ следует отметить...* Предлог «на протяжении», образованный от существительного в форме предложного падежа, пишется с И на конце: *на протяжении всей своей деятельности*.

Госслужащим необходимо выучить правильное употребление вышеперечисленных предлогов и уже не допускать ошибок при составлении служебных документов.

В языке деловых бумаг грамматические ошибки нередко проявляются в неправильном написании слова. Чиновники иногда используют существительное в неправильной падежной форме. Типичные ошибки - *по прибытиЮ на совещание, по приездУ в город, по истечениЮ срока, по*

*предъявлениЮ документа. Правильный вариант - по прибытиИ, по приездеИ, по истечениИ, по предъявлениИ.*

При оформлении документа или написании делового письма существует большое количество языковых формул этикетного характера. Чиновникам очень важно точно знать существующие виды обращений, типичные формулы выражения просьбы, отказа, извинения, претензии и т.д. Грамотное использование формул официально-делового письма определяет культуру деловой письменной речи. Например, при обращении к адресату учитываются его служебное положение, сфера деятельности и некоторые другие аспекты. При обращении к должностным лицам высших и центральных органов государственной власти и управления возможно обращение с указанием должности и без фамилии. В письмах-приглашениях, извещениях и других письмах допускается обращение по имени и отчеству. Правила русского этикета требуют: если текст документа начинается с формулы личного обращения к адресату, то и в конце текста, перед подписью, должна быть заключительная формула вежливости: *с уважением (подпись)*.

Языковые клише пронизывают в деловой корреспонденции, как и в другой документации, весь текст. В официальных письмах с помощью определенных языковых формул выражаются самые разные аспекты содержания: извинение, благодарность, просьба, разрешение и т.д. Эти языковые формулы являются нормой современного русского этикета, и нет необходимости «изобретать» собственные этикетные фразы. В качестве примера приведем некоторые из этих формул: *в связи с (тяжелым положением, проведением совместных работ); в целях (усиления контроля, расширения возможностей); в ответ на (Вашу просьбу, Ваш запрос); прощу (обеспечить, проконтролировать, сообщить); предлагаем Вам (приобрести, рассмотреть, утвердить) и др.*

При написании делового письма, естественно, используются и другие языковые формулы. Но всегда госслужащему следует помнить, что в этих фразах не должно быть ложной вежливости. Например: *не отка-*

*жите в любезности; если Вас не затруднит.* Также недопустимо использовать в тексте делового письма слишком резкие, требовательные и категоричные фразы. Например: *рассмотрите и утвердите наш проект; категорически требуем.* Общий тон письма или документа должен быть спокойным и вежливым, без излишних эмоций.

Таким образом, культура письменной речи госслужащих заключается как в знании норм современного русского языка и правил этикета служебного документа, так и в умении выбрать и грамотно использовать специальные слова и словосочетания, характерные для официально-деловой письменной речи.

### **Библиографический список**

Соколова, В.В. Культура речи и культура общения. – М.: Просвещение, 1995. – С. 15.

Старилов, Ю.Н. Курс общего административного права // Государственная служба. Управленческие действия. Правовые акты управления. Административная юстиция. – М.: Издательство НОРМА, 2002. – С. 29.

Чернец, Е.В. Профессиональная языковая личность государственного служащего // Языки профессиональной коммуникации: Материалы IV международной научной конференции. 3-5 декабря 2009 г., Челябин. гос. ун-т. – Челябинск, 2005. – С. 194-196.

© Чернец Е. В., 2010

*Чиршева Г. Н.*

Череповец, Россия, chirsheva@yandex.ru

### **Переключения кодов в речи американских студентов**

Переключения кодов (ПК) – это использование единиц гостевого языка (ГЯ) в речи на матричном языке (МЯ). Матричным языком чаще всего (хотя и не всегда) является родной язык говорящего. МЯ определяет порядок слов и морфем, а также строит морфосинтаксическую рамку с помощью средств МЯ, допуская, в определенных случаях, построение так называемых «островов ГЯ», в пределах которых могут использоваться грамматические средства и порядок слов ГЯ.

Для анализа переключений кодов разработана модель «рамки матричного языка» (the Matrix Language Frame Model), включающая систе-

му принципов и правил, многие из которых являются универсальными [Myers-Scotton 1993; 2002; 2006], а отдельные частные правила зависят от типологических характеристик конкретных языков, которые вступают во взаимодействие в роли МЯ или ГЯ [Чиршева 2004].

Многие переключения кодов используются осознанно, поэтому выполняют определенные прагматические функции, которые тесно взаимосвязаны с различными компонентами коммуникативной ситуации, взаимоотношениями между собеседниками, их статусно-ролевыми характеристиками, степенью их билингвальности (компетенцией в каждом из языков) и другими психолингвистическими и социолингвистическими особенностями.

Цель данной работы – выявить структурные и прагматические особенности переключений кодов в речи американских студентов, изучающих русский язык. Сбор материала проводился в учебных ситуациях с помощью диктофона и вручную на занятиях русским языком в американском университете (штат Северная Каролина). В связи с тем, что изучаемым и основным языком в рассматриваемых ситуациях является русский, роль матричного здесь выполняет неродной язык студентов, что определяет ряд особенностей, которыми обладают исследуемые переключения кодов.

Определенную, а иногда и значительную роль в использовании языков и переключений кодов в ситуациях формирования искусственного билингвизма играет преподаватель, проводящий занятия. В данном случае это был носитель русского языка, который получил среднее и высшее образование в Москве, а затем в течение 25 лет жил в США и работал в американских университетах, обучая студентов русскому языку и читая лекции по русской литературе (на английском языке). Он ежедневно говорит по-русски с носителями русского языка, в том числе и со своей женой и детьми. Все эти факты, а также наблюдения за его речью позволяют утверждать, что уровень его владения родным языком остается очень высоким, акцент в русской речи отсутствует.

Коммуникативную ситуацию на занятиях русским языком, где проводились наблюдения и делались записи, можно охарактеризовать как билингвальную по нескольким параметрам: 1) все ее участники в той или иной степени владели вторым языком; 2) как преподаватель, так и студенты, по мере необходимости, чередовали английский и русский языки; 3) в учебниках, которыми пользовались студенты, объяснения русского материала давались на английском языке. Все это свидетельствует о том, что в речевой деятельности студентов постоянно был активизирован так называемый билингвальный модус (bilingual mode) [Grosjean 2001: 3-9], который вызывает разнообразные языковые взаимодействия, в том числе и переключения кодов.

По месту в высказывании и по своей структуре переключения кодов в речи студентов были как межфразовыми, так и внутрифразовыми. Среди последних различают переключения между частями предложения, «островные» переключения (словоформы или словосочетания, оформленные по правилам грамматики гостевого языка), пиджинизированные переключения (слова гостевого языка с аффиксами матричного языка) и «голые формы» (слова гостевого языка без аффиксов матричного языка) [Чиршева 2004: 63-65].

Кроме того, преподаватель в учебной ситуации активно использовал переключения-дублирования, т.е. давал перевод отдельных слов или целых предложений на родной язык учащихся сразу же после их произнесения на русском языке, например:

*“Быт” – хорошее русское слово, a good Russian word.*

*Какая идеология в этом рассказе? What is the ideological gist in this story?*

*Закройте книжки. Close your books.*

Цель переключений-дублирований заключается в том, чтобы помочь студентам правильно понять сказанное, не ограничивая при этом количества информации, которая дается на изучаемом языке.

ПК-дублирования в речи студентов появляются, например, тогда, когда они сомневаются в правильности сказанного ими на неродном языке:

Преподаватель: *Сколько человек в той группе?*

Студент: *Всех человек? **All those people?***

Наиболее частотными в неподготовленной речи студентов на русском языке были «голые формы», которые использовались, главным образом, когда студенты не знали или забывали русские эквиваленты, например,

А) Преподаватель: *Куда Вы идёте утром?*

Студентка: *Я иду в **school**.*

Б) Преподаватель: *Вы живёте дома?*

Студентка: *В **dormitory**.*

В) Преподаватель: *Вы занимаетесь спортом?*

Студент: *Да, **rock-climbing**.*

Наряду с голыми формами, которые встречались в предложных словосочетаниях, довольно часто такие структуры оформлялись в ответных репликах студентов и без предлогов, что является нарушением правил грамматики МЯ и необычно для русской речи, но вполне привычно для английской ответной диалогической реплики. Это означает, что такие ПК сопровождаются грамматической интерференцией, например:

Преподаватель: *Где вы обедаете?*

Студентка: *\_ **Dining-room**.*

Использование «голых форм» нередко наблюдается в тех случаях, когда эквиваленты в двух языках имеют один источник, т.е. являются интернационализмами. Для студентов такие слова звучат привычнее в той форме, которую они имеют в их родном языке, например:

Студентка: *Он принял сигналы из **cosmos**.*

Если по-русски нужно было использовать слово, заимствованное из английского языка, студенты, говоря по-русски, переключались на английскую лексику, оформляя ее как «голую форму», например:

Преподаватель: *Во что Вы играете?*

Студентка: Я играю в hockey.

Это касалось и географических названий – все американские студенты оформляли их как «голые формы», т.е. не склоняли их согласно правилам русской грамматики, видимо, потому, что такое использование привычных названий делало их необычными для носителей английского языка, например:

А) Преподаватель: Где живёт ваша семья? Здесь?

Студентка: Нет, в Pennsylvania.

Б) Преподаватель: Где живёт ваша семья?

Студентка: В Maryland.

В) Преподаватель: Вы откуда? Откуда вы?

Студент: Моя семья живёт в North Carolina. Я родилась в Raleigh.

«Островные» переключения также чаще всего появлялись в тех случаях, когда студенты забывали или не знали слов и выражений на русском языке, например:

Он слушал радио and played.

Студенты учатся, ask questions.

Я люблю литературу, like mother.

Most likely здесь.

Дедушка был в Italian Army, World War two.

Если произнесение англоязычных и американских реалий было для студентов привычнее на английском языке, это тоже стимулировало оформление «островных» ПК, например:

А) Преподаватель: Где живут Ваши родители?

Студентка: Они живут in Washington.

Б) Преподаватель: Вы слушаете русскую музыку?

Студент: Я слушаю hard rock.

Иногда, после того, как студент уже использовал переключения на родной язык, он просил дать нужный русский эквивалент, которого он

не знал и не смог по этой причине правильно построить высказывание на русском языке.

Преподаватель: *Вы занимаетесь спортом?*

Студент: *Я row. How is it in Russian?*

Тот факт, что матричным языком в исследуемых ситуациях является неродной язык, объясняет и появление ненормативных грамматических структур, в которых сказывается влияние родного языка, т.е. наблюдается интерференция, например, избыточное в русском предложении употребление глагола «иметь»:

*У меня have слишком много экзаменов.*

Такие ПК свидетельствуют о том, что определенные грамматические явления усвоены американскими студентами недостаточно прочно и не осознаются ими.

Переключения кодов, сопровождаемые грамматической интерференцией, могут использоваться и осознанно, но в таких случаях это делают носители МЯ либо для создания юмористического эффекта, либо для имитации речи иностранцев.

Большинство особенностей переключений кодов в учебных ситуациях, которые наблюдались при изучении русского языка в американских университетах, объясняется тем, что роль матричного играет неродной язык, компетенция в котором у студентов недостаточна высока. В таких ситуациях использование переключений кодов на родной язык – явление неизбежное и достаточно частотное.

Специфика таких ПК наблюдается в том, что среди структурных типов преобладают неинфлектированные («голые») формы ГЯ и «островные» переключения. Прибегая к голым формам и островным переключениям на родной язык, студенты произносят и оформляют их по правилам английского языка, что иногда приводит к нарушениям грамматики их речи на русском языке.

Структурные особенности ПК взаимодействуют с теми прагматическими функциями, которые они реализуют. Исследование такого

взаимодействия показало, что те ПК, которые выполняют предметно-тематическую функцию, обычно оформляются как голые формы или «острова» ГЯ [Чиршева 2009: 45-46; Chirsheva 2009; 223]. Именно так чаще всего и переключались американские студенты с русского языка на английский: они это делали, если не знали или забывали русские слова или выражения.

Отсутствие пиджинизированных ПК в билингвальной речи американских студентов объясняется тем, что они не владеют русским языком настолько хорошо, чтобы создавать инновации с привлечением словообразовательных и словоизменительных средств МЯ и ГЯ. Кроме того, русско-английские пиджинизированные ПК часто используются для создания юмористического эффекта и, главным образом, в неофициальном общении, поэтому их появление в учебных ситуациях было бы не вполне оправданно.

Таким образом, изучение переключений кодов, в которых роль матричного играет неродной язык, позволяет выявить ряд структурных и прагматических ограничений, появляющихся в определенных билингвальных ситуациях. Наличие только голых форм и островов ГЯ среди внутрифразовых ПК, отсутствие пиджинизированных ПК, может служить одним из показателей недостаточной коммуникативной компетенции билингвов в этом языке.

#### **Библиографический список**

- Чиршева Г.Н. Двухязычная коммуникация. – Череповец: ЧГУ, 2004. – 189 с.
- Чиршева Г.Н. Кодовые переключения студентов: взаимодействие структурного и прагматического аспектов // Материалы XXXVIII Международной филологической конференции. Секция «Психолингвистика», 11-13 марта 2009 г. Часть 2. – СПб.: СПбГУ, 2009. – С. 44-46.
- Chirsheva G. How Russian students do things with code-switching // Abstracts: 11<sup>th</sup> International Pragmatics Conference. – Melbourne, Australia, 2009. – С. 223.
- Grosjean F. The bilingual's language modes // L. Nicol (ed.). One mind, two languages. – Oxford: Blackwell Publishers, 2001. – P. 1-22.
- Myers-Scotton C. Duelling languages: Grammatical structure in codeswitching. – Oxford: Clarendon Press, 1993. – 262 p.

Myers-Scotton C. Contact Linguistics: Bilingual encounters and grammatical outcomes. – Oxford: Oxford University Press, 2002. – 342 p.  
Myers-Scotton C. Mutual voices: An introduction to bilingualism. – Oxford: Blackwell Publishers, 2006. – 457 p.

© Чиршева Г. Н., 2010

*Чуханова А. В.*

Минск, Республика Беларусь, [Chuchanov@cosmostv.by](mailto:Chuchanov@cosmostv.by)

### **Современное жанроведение: проблемы, пути развития**

Становление жанроведения как самостоятельного научного направления стало важным шагом на пути изучения механизмов порождения речи, способов интерпретации смысловой позиции собеседника. Прагматический и коннотативный потенциал жанра, его междисциплинарное положение способствовали глубокому и детальному изучению этой категории и, как следствие, обогащению теории речевых жанров новыми идеями, обновлению терминологической базы, совершенствованию методов и приемов исследования жанровых форм. Тем не менее, сегодня в рамках жанроведения остается много нерешенных и спорных вопросов. Во многом это обусловлено тем, что «копилка» фрагментарного описания жанровых систем отдельных функциональных стилей уже переполнена, а принципы структурирования адекватной типологии жанров еще детально не разработаны. В связи с этим цель статьи – выделить и охарактеризовать некоторые проблемные области в рамках современного жанроведения.

Первая из них – это определение универсального набора жанрообразующих признаков. Прокомментируем это положение.

Уникальность жанра обусловлена его функциональной спецификой, поскольку он способен упорядочивать и систематизировать тексты в различных областях жизнедеятельности человека. Истоки такой классифицирующей функции жанра – в самой природе этой категории, т.к. жанровая принадлежность текста носит обязательный характер. Как ребенок при появлении на свет получает имя, так и текст «при рождении» уже имеет определенный набор формальных и содержательных признаков, сигнализирующих о его принадлежности к конкретному жанру. Правда, в совре-

менном жанроведении нет единого подхода к определению универсального набора жанрообразующих критериев, что свидетельствует о многоаспектности и сложности категории «жанр». При решении вопроса о конституирующих признаках жанра акцент, как правило, делается на объем произведения, его лингвостилистические особенности, способ оформления авторской интенции, специфику предмета изображения и т.д.

В рамках структурно-содержательного направления определяющим является тип внутренней композиционно-структурной организации произведения, связанный с воплощением и передачей содержания определенного общественного и жизненно-бытового содержания.

Представители социально-культурного подхода связывают конституирующие признаки жанра с выделением и характеристикой совокупности познавательных коммуникативных действий, с помощью которых реализуется авторский замысел.

Узко-коммуникативное направление (в пределах конкретной коммуникативной сферы, например, рекламной) предполагает выделение двух групп жанрообразующих критериев. Первую составляют интенциональная заданность рекламного текста, характер рекламируемого товара, особенности целевой аудитории, результаты маркетинговых исследований. Вторая группа формируется «на основе способов воздействия, приемов аргументации, средств эмоционально-экспрессивного воздействия» [Евстафьев 2001: 400].

Список различных подходов к выделению конституирующих признаков жанра до сих пор остается таким же открытым, как и создание адекватной типологии речевых жанров, что является второй важной проблемой в рамках современного жанроведения. Придание этому вопросу статуса «нерешенный» во многом обусловлено тем, что, во-первых, спектр жанровых форм богат, разнообразен и постоянно обновляется, во-вторых, «жанровые приоритеты» социума определяются его коммуникативными ценностями и особенностями речевой культуры народа.

Действительно, жанр фиксирует характерные черты эпохи и перемещается на периферию жанровой системы или в ее ядерную область в том случае, если социальные предпочтения общества меняются. Так, изменение коммуникативного статуса адресата и расширение границ информационного поля в XXI веке способствовали «перезагрузке» жанровой системы русского языка. В качестве примера достаточно вспомнить такие публицистические жанры, как передовая статья и фельетон, которые практически исчезли со страниц газет, оду и любовное послание, которые переместились в маргинальную область литературной жанровой таксономии. С другой стороны, в центре жанровой картины оказываются такие формы, как *ситком* (в кинематографе и сфере рекламы), *житейская история*, *исповедь*, *рекламный очерк*, *дневниковая запись* (в рекламе), *консультация*, *интервью*, *социологическое резюме* и *аналитический пресс-релиз*, *статья с элементами интервью* (в публицистике) и т.д. При этом стандартный набор жанровых форм расширяется как за счет возникновения абсолютно новых жанров (в т.ч. путем наполнения типичных жанровых форм новым содержанием с последующим изменением жанрообразующих признаков), так и в результате их гибридизации.

Еще одна грань проблемы создания адекватной речезанровой таксономии – выделение и описание национально ориентированных жанров. Как показали наблюдения, жанровая картина социума определяется его коммуникативными ценностями и особенностями речевой культуры народа. Сопоставление жанровых систем русского и английского языков позволило выделить группу жанров, характерных только для русского языка: *сатирический комментарий*, *фельетон*, *житейская история*, *исповедь*, *дневниковая запись*, *религиозное письмо*. Такой набор жанров (назовем их «национально ориентированные») отражает особенности «русской души»: спонтанность выражения эмоций и стремление к диалогу (*житейская история*, *дневниковая запись*), тонкий юмор и сатирическая трактовка фактов объективной действительности (*сатирический комментарий*, *фельетон*), ориентация на православную систему ценностей (*религиозное письмо*, *ис-*

*поведь*). Это проблемное поле жанроведения еще предстоит вспахать, поскольку создание национально маркированных жанровых картин и выявление причин появления жанровых лакун конкретного языка – это те направления, которые, на наш взгляд, должны стать предметом интереса жанроведов.

Таким образом, активное изучение речевых жанров в последние десятилетия обусловлено вниманием лингвистов к особенностям функционирования языка, стремлением обогатить теорию речевых жанров новыми концепциями и методиками, а также поисками универсальных моделей анализа «разнофактурного» лингвистического материала. Сформулированные базовые положения и системное описание отдельных жанровых форм не позволили, однако, ответить на многие спорные вопросы в рамках жанроведения. Думается, что в ближайшее десятилетие перспективным с позиций жанроведения станет именно лингвокультурологический подход к исследованию речевых жанров.

#### **Библиографический список**

Евстафьев В.А. СМИ в системе рекламных коммуникаций России: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / В.А. Евстафьев. – М., 2001. – 481 л.

© Чуханова А. В., 2010

*Шарычева Л. О.*

Екатеринбург, Россия, L\_sharycheva@mail.ru

#### **Изменение семантической структуры имени прилагательного в условиях контекстуального употребления**

В рамках данной статьи мы остановимся на проблемах, связанных с контекстуально-обусловленным сдвигом плана содержания лексической единицы. Мы избрали в качестве отправного, положение о том, что семантический анализ лексической единицы рискует оказаться весьма неполным, если он будет иметь целью регистрацию и описание перечня предельных конститутивных компонентов значения (сем) установленных только на уровне лексикографических источников. Таким образом, исследование контекстуального употребления лексической единицы представ-

ляется нам неотъемлемой частью семантической дескрипции, в ходе которого устанавливаются изменения ее семантической структуры.

Проследим возможные изменения семантической структуры лексических единиц на примерах ситуативно-контекстных употреблений имен прилагательных с семантикой выражения состояния удивления английского языка, полученных из фонда Британского Национально Корпуса.

Наиболее продуктивной является модель изменения структуры имени прилагательного, в соответствии с которой происходит *количественное преобразование семного состава лексической единицы*. Так, к основному набору семантических компонентов, установленному из сводной словарной дефиниции, с применением метода компонентного анализа, добавляется контекстуально-обусловленный компонент или компоненты значения. В результате подобного преобразования семный комплекс исследуемой единицы сводится к *сумме наборов дифференциальных и контекстуальных сем*.

В нижеприведенном предложении получает актуализацию контекстуальная сема *«результат»*, которая не репрезентирована в семантической структуре имени прилагательного *amazed*, установленной в аспекте лексикографического описания. Доказательством этого, служит логический контекстуально-обусловленный вывод, который заключается в том, что эмоциональное состояние удивления человека приводит к эмоциональному подъему (в отличие от привычной установки, что в момент удивления теряется активность как физическая, так и умственная, человек чувствует растерянность от внезапности и неожиданности), следствием которого является физическая сила и мощь, возможность совершить действие (в нашем случае – подъем на вершину):

*Amazed, I climbed the nearest rise and looked southwards* [Sandison B. “Tales of the loch”].

Следующий пример добавляет к основному семному составу прилагательного *amazed* две контекстуальные семы: *«протяженность во времени состояния удивления»* (сочетаемость с наречием *continually*) и *«ре-*

зультат» (смысловая связь с прилагательным *admiring* указывает на то, что в результате пребывания в эмоциональном состоянии удивления, человек способен восторгаться чем-либо, испытывать подъем чувств):

*I'm continually **amazed** and yet secretly admiring of the intrepidity of travellers – or is it ignorance?* [Hedderwick M. «Highland journey»].

К установленным выше контекстуальным семам «протяженность во времени состояния удивления» (*for about thirty seconds; около тридцати секунд*) и «результат» (*super embarrassed; чрезвычайно смущенный*), следующая контекст-ситуация реализует и такую контекстуально-обусловленную сему в семантической структуре имени прилагательного *dumbstruck*, как «внешнее проявление состояния» (*went as red as a radish; покраснеть*):

*Derek cracked up, but I was **dumbstruck** – super embarrassed – for about thirty seconds, and went as red as a radish.*

Достаточно распространенным контекстуальным приращением обладает сема «воздействие на речевую деятельность». Перечень нижепредставленных контекстов-ситуаций свидетельствует о том, что человек, находящийся в состоянии удивления не способен четко и ясно говорить:

*'Y'yes,' I spluttered (лопотать, говорить быстро и неясно, бессвязно), **amazed** once again by the accuracy of his telepathic probing* [Self W. «My idea of fun»].

*'Extraordinary!' muttered (бормотать, говорить тихо, невнятно) Lucenzo, obviously **appalled*** [Wood S. «Mask of deception»].

*The reply was a **flabbergasted** burble (бормотание) followed by a desperate plea to get there at any cost* [Lipman M. «Thank you for having me»].

Проявление контекстуальной семы «прекращение речевой деятельности» выявлено в довольно большом количестве контекстов, приведем некоторые из них:

*When the news was broken to Vaclav Havel in the middle of Jon Snow's television interview he stopped the cameras, **appalled**, much too moved*

*to be able to make an appropriate instant response* [Guardian, electronic edition of 19891220].

*The beggar, usually so garrulous but still **dumbstruck** at what he had seen, just stared and nodded, open-mouthed* [Harding P. «The house of the red slayer»].

*Even Heather, the Gnome Sixer, who was usually bursting with things to say at Pow-wow, was too **flabbergasted** to utter a word* [Moss R. «The Challenge book of brownie stories»].

*She was so **shocked** she was struck speechless* [Fox N. «Love or nothing»].

Положение о контекстуально-обусловленной распространенности семы «воздействие состояния на зрительное восприятие» подтверждается наличием в анализируемых контекстах глаголов *to stare* и *to gaze*, значения которых (*to look fixedly for a long time with the eyes wide open; пристально глядеть, вглядываться, не сводить глаз*) определенным образом модифицируют лексикографические семантические структуры имен прилагательных. Контекстуальное сближение имен прилагательных с семантикой выражения состояния удивления и глаголов *to stare* и *to gaze* ведет к приращению таких дополнительных сем как «протяженность во времени» (*на протяжении длительного времени, долго*) и «внешнее проявление эмоций» (*широко открытые глаза*):

*Loretta stared at her, **amazed*** [Smith J. «A masculine ending»].

***Dumbstruck** at this insult, Polly could only stare at him* [James D. «Bay of rainbows»].

*Willie gazed at it, **dumbfounded*** [Magorian M. «Goodnight Mister Tom»].

*Howard gazes after him, **flabbergasted*** [Frayn M. «Sweet dreams»].

*She stared at him, her eyes cloudy, barely focused, wondering if he felt as **stunned** as she did* [Taylor J. «Destined to love»].

*Mrs. Alderley gazed **stupefied** at his rigid back* [Bailey E. «Hidden flame»].

*And, while she was staring at him **thunderstruck**, I never know whether it's the man you congratulate or the woman, but anyway, I'm dead chuffed about your engagement* [Steele J. «His woman»].

Дальнейшим наблюдением, которое заслуживает описания, является установление контекстуальной семы «*воздействие состояния на дыхательную функцию*». Актуализация обозначенной семы происходит в ряде контекстов, где функционирует глагол *to gasp (to catch the breath convulsively and audibly as with shock; дышать с трудом, задыхаться)*. Таким образом, состояние удивления влияет на характер дыхания человека и, следовательно, данная контекстуальная сема может быть, справедливо, добавлена в компонентный состав исследуемых имен прилагательных:

*Fabia gasped, **appalled** at the very idea* [Steele J. «West of Bohemia»].

*The **dumbfounded** girl gasped for breath.* [Falconer P. «War in high heels»].

*Fran caught her breath, completely **stunned** by this turn of events* [Taylor J. «Destined to love»].

Не имея возможности в рамках настоящей статьи привести весь корпус контекстов, в которых были зафиксированы изменения семантической структуры имен прилагательных с семантикой выражения состояния удивления в английском языке, мы остановились лишь на некоторых примерах, репрезентирующих эти изменения и, на основании представленного языкового иллюстративного материала, сделаем выводы, к которым пришли в ходе размышлений над проблемой. Во-первых, изменение семантической структуры имени прилагательного в условиях контекстуального употребления происходит по модели количественных преобразований, в соответствие с которой в семном составе лексической единицы увеличивается число компонентов значения. Во-вторых, продуктивность количественных изменений, направленных на приращение дополнительного контекстуального смысла, обусловлена синтагматическими отношениями имен прилагательных. Вступая в комбинаторные связи с другими лексиче-

скими единицами, имена прилагательные расширяют свою зону референтности и, как следствие, происходит своеобразная семантическая настройка имен прилагательных на уровне мельчайших компонентов значения (сем). В-третьих, преобразования семантической структуры подобного рода не всегда соответствуют языковой норме употребления данной единицы, но не направлены на нарушение коммуникации, и поняты из контекста и обусловленные последним. И, наконец, в доказательство отправного положения, следует отметить тот факт, что дискурсивная передача значения имени прилагательного отличается от зарегистрированной в лексикографических источниках информации о его компонентном составе и, учет именно дискурсивного проявления значения лексической единицы позволяет сделать семантическую дескрипцию полной и достоверной.

#### **Библиографический список**

- Британский национальный корпус [Электронный ресурс]. – URL: [www.natcorp.ox.ac.uk](http://www.natcorp.ox.ac.uk).
- Греймас А.-Ж. Структурная семантика: Поиск метода / Пер. с фр. Л. Зиминой. – М.: Академический Проект, 2004. – 368 с.
- Колшанский Г.В. Контекстная семантика. Изд. 3-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 152 с.
- Растье Ф. Интерпретирующая семантика / Пер. с фр. А. Бочкарев. – Н. Новгород: Деком, 2001. – 368 с.
- Collins COBUILD English Dictionary. London & Glasgow: Harper Collins, 1995. – 1951 p.
- Hornby A. S., Gatenby E. V., Wakefield H. The Advanced Learner's Dictionary of Current English. Oxford: Oxford University Press, 1982. – V. 1, 2: 1072 p.
- Longman Dictionary of Contemporary English. Pearson Education Limited, 2001. – 1668 p.
- The Concise Oxford Dictionary of Current English. Oxford: Clarendon Press. N.Y.: Oxford University Press, 1995. – 1673 p.
- Webster's Third New International Dictionary of the English Language. N.Y.: Gramercy Books, 1993. – V. 1, 2, 3: 3300 p.

© Шарычева Л. О., 2010

**Шишкина Т. С.**

Ростов-на-Дону, Россия, Rostov-28Tancha@yandex.ru

### **Синтаксическая деривация констативных речевых актов в жанре неформального интервью**

Процесс синтаксической деривации, основанный на осложнении базовой грамматической структуры введением дополнительного конструкционного компонента, определяет в жанре неформального интервью семантический статус констативных речевых актов с коммуникативным интродуктором. В результате данного процесса имеет место уточнение коммуникативного значения констативного речевого акта в функции инициирующей реплики. При этом парадигматика констативных речевых актов с коммуникативными интродукторами предполагает две ступени синтаксической деривации. На первой ступени формируется первичная модель речевого акта путем введения в первичной конструкции интродуктора в строй простого предложения.

Например: ***So what happened? = So I ask you what happened.***

VF Daily: *This deserves much further investigation. It's possibly as big as Watergate. **So I ask you what happened.***

Eileen Wilbur: *My daughter came over on Monday and she always looks at my letters and she said I owed a penny to the town of Attleboro and if I didn't pay it before December 10 they would put a lien on my home and charge me a \$48 penalty. I thought that was a weird one (Vanity Fair, 2008, Nov. 19);*

***Is it meant to be more than that? = So I'm interested to know if it is meant to be more than that.***

*Your last album, Post-War, seemed to be about imagining a future when the Iraq war was over. This album seems more like a collection of great songs. **So I'm interested to know if it is meant to be more than that.***

*I always prefer other people's interpretations over my own, so I'm not very quick to make explicit what exactly a song or record is about (Vanity Fair, 2009, Feb. 16).*

На второй ступени первичная модель речевого акта с коммуникативным интродуктором подвергается дальнейшей трансформации, главным образом за счет трансформации конструкции интродуктора.

Ср: *You consider him one of the dwarves from the “Stonehenge” setup = Tell me he is one of the dwarves from the “Stonehenge” setup* (*Vanity Fair*, 2009, Feb. 9).

Потенциально возможными выступают также следующие структуры:

= *You should tell me he is one of the dwarves from the “Stonehenge” setup.*

= *I think you have to admit that he is one of the dwarves from the “Stonehenge” setup.*

= *It’s obvious for you to admit that he is one of the dwarves from the “Stonehenge” setup.*

В результате формируются речевые акты, в которых базовые коммуникативные смыслы, например, *he is one of the dwarves from the “Stonehenge” setup*, не прямо направлены на интервьюируемого, а выражены через «посредника» – конструкцию интродуктора, которая обладает собственным коммуникативным значением. Другими словами, речевой акт с коммуникативным интродуктором – это всегда косвенное утверждение определенного факта объективной действительности. Степень косвенности подобного высказывания тем выше, чем прочнее синтаксическая связь интродуктора с базовой частью, т.е. если высказывание предстает «синсемантической структурой» [Лурия 1979: 125].

Указанные двуступенчатые процессы синтаксических трансформаций констативных речевых актов с коммуникативным интродуктором служат в жанре неформального интервью основой для широкой системы монофункциональных и полифункциональных коммуникативных типов высказываний. В данных высказываниях кардинальная базовая установка представлена опосредованно, с различной степенью полноты и явной субъективной модальностью.

Наши наблюдения показали, что в жанре неформального интервью в качестве коммуникативных интродукторов используются прежде всего предикативные выражения с субъективным модальным значением типа *I am sure, I suppose* и т.д. Их можно разделить на две группы:

- средства выражения уверенности интервьюера в истинности высказывания;
- средства выражения различной степени неуверенности интервьюера в истинности высказывания.

Особый интерес представляют собой средства, относящихся ко второй группе, поскольку они служат интродуктором, который изменяет коммуникативную функцию констативного речевого акта, переводя его из плана утверждения в план предположения. Предположение отличается от утверждения наличием модального компонента, поэтому, на наш взгляд, следует говорить о различиях в иллокутивных функциях таких высказываний. Прагматически релевантным в этом случае предстает тот факт, что посредством иницирующей реплики интервьюер выражает предположение не о свойствах интервьюируемого, а о тех, которые приписываются ему как объекту оценки. Наблюдается синкретизм значений агентивности и идентификации, актуализирующих представления об интервьюируемом как об участнике определенной профессиональной ситуации.

Ср.: *I suppose you took the script for the Sopranos pilot to the networks first...*

*I was leery about doing this at a network. I'd been leery from the first. I began to think, this is a collision of conflicting expectations – this is not going to work out. Network television and those who run it are phenomenal at putting their finger on whatever it is that really excites you about the project and telling you to take that out or change it. It's genius. We went to CBS and we told 'em the whole thing. And they said, "It's great – this is fantastic. But ... I don't know about the Prozac. And does he have to be seeing a psychiatrist?" And that was, of course, what made it different. Tony's lying [to Dr. Melfi], and you cut to what he's describing, and he's obviously not telling the truth. Just the cutting*

*back and forth from Melfi's office—that, in itself, would have been, "People won't understand it – they won't understand where they are." The major difference [between doing a show for HBO as opposed to the broadcast networks] is the pace at which you're allowed to let the story roll out. [At HBO] you could do a slower pace, a slower release of information, longer silences. Nothing is really happening. It's a different style of editing, not bang-bang-bang-bang all the time. (Vanity Fair, 2007, March 13).*

Одним из элементов коммуникативной установки говорящего, реализуемой диалогическим единством в жанре неформального интервью, является программирование реакции адресата. Неуверенность интервьюера предстает определенной тактикой в жанре неформального общения, поскольку она стимулирует интервьюируемого на более детализованное дополнение пропозиции иницирующей реплики с целью придать уверенность инициатору общения в истинности своего высказывания. Другими словами, интервьюируемый излагает больше информации о себе, чем, может быть, предполагал до этого, что очень важно для успеха интервью у последующих читателей.

Реакция адресата констативного речевого акта с коммуникативным интродуктором, выражающим неуверенность, может быть самой разнообразной: выражение подтверждения (согласия с предположением), опровержение предположения (выражение несогласия с предположением), выражение собственного предположения. Однако в любом случае наблюдается достаточно детализованное изложение информации, актуальной для читательской аудитории. Так, в примере, представленном выше, интервьюируемый выражает согласие с предположением, детализуя факты их собственной профессиональной деятельности, с тем, чтобы разуверить инициатора диалога в собственной неуверенности.

Прагматическими причинами того, что выражение предположения в иницирующей реплике одновременно служит стимулом стремительного развития неформального интервью, можно, на наш взгляд, считать то, что выражение предположения:

- задает тему неформальной коммуникации;
- основывается на общем фонде знаний интервьюера и интервьюируемого;
- способно породить речевую реакцию, т.е. предстает «иллокутивно вынуждающим речевым актом» [Баранов, Крейдлин 1992: 85].

Высказывание с коммуникативным интродуктором, передающим предположение, может представлять собой реплику-вопрос с прямым порядком слов, особой интонационной оформленностью, сближающей данную реплику с констативным речевым актом. Подобное высказывание не только задает перспективную тему разворачивающейся коммуникации, но и целенаправленно предстает стимулом развития диалога, содержит материал для последующей актуализации в тема-рематическом ядре неформального интервью.

#### **Библиографический список**

Баранов, А.Н., Крейдлин, Г.Е. Иллокутивное вынуждение в структуре диалога // Вопросы языкознания. – 1992. – №2. – С. 84-99.  
Лурия, А.Р. Язык и сознание. – М.: МГУ, 1979. – 320 с.

© Шишкина Т. С., 2010

*Шкрабо О. Н.*

Минск, Республика Беларусь, [interpreter-2007@tut.by](mailto:interpreter-2007@tut.by)

#### **Цветовая символика ада и рая в поэмах «Божественная комедия» Данте Алигьери и «Потерянный рай» Джона Мильтона**

Вся наша жизнь представляет собой гармонию разнообразных цветов и красок. Из всех физических качеств, цвет является наиболее очевидной и яркой характеристикой объектов окружающего нас материального и нематериального мира. Человеку свойственно видеть мир и природу в цвете и, создавая новые объекты, он придает им не только форму, но и наделяет их цветовыми качествами.

Цветовая символика с древнейших времен играла значимую роль в жизни общества. К сожалению, в современной повседневной жизни мы знакомы лишь с некоторыми значениями цветовых символов. Так, белый

цвет ассоциируется с чистотой, невинностью, хотя в некоторых странах, например, в Индии этот цвет обозначает траур, горе, печаль. В нашей стране для обозначения подобных эмоций используется черный цвет.

В научных трудах, посвященных изучению цветообозначений, накоплен большой материал об использовании «цветовой» лексики и ее коммуникативном потенциале. Ценность таких исследований состоит в том, что они выявляют стилистическое назначение данной категории слов, помогают глубже понять замысел автора. Цветовые эпитеты являются результатом интуитивного художественного отбора. Они выполняют в тексте художественной литературы три основные функции: смысловую, описательную (для придания зримости описанию) и эмоциональную (воздействие на чувство восприятия).

В исследовании цветообозначающей лексики интерес вызывает материал языка художественной литературы, представляющей собой активную сферу функционирования языковых единиц, в частности, цветообозначающей лексики, отражающих ценностные приоритеты и культурные стереотипы общества данной эпохи, изменения этих стереотипов, трансформации некоторых значений цвета в созданной автором индивидуальной цветовой картины художественного образа.

Во все времена людей интересовал вопрос: что ждет нас после смерти, на что похож «тот» мир, если он существует? Многие писатели, художники, скульпторы предлагали свое видение, свое восприятие, свое понимание загробного мира.

Но чтобы убедить людей в реальности загробного мира, который поэты представляли себе, а может быть, и видели, мало просто рассказать о нем, надо описать его уклад, надо придать ему звучание и цвет. Именно это гениально воплотил Данте в своем тщательно продуманном описании Ада и Рая, и позднее, но не менее гениально, — Джон Мильтон.

Оба автора жили и творили на стыке эпох: Данте — «последний поэт Средневековья и первый поэт Возрождения», Мильтон — Возрождения и XVII века. Каждый из них — гений своей эпохи, создавший поисти-

не эпохальное произведение, которое волнует умы даже современного искушенного читателя–скептика. Каждый из них по-своему творец, создавший свой собственный мир, с его законами, правилами, распорядком, населенный разнообразными созданиями, раскрашенный в разные цвета: темные и светлые, бледные и яркие, мрачные и жизнеутверждающие, словно у поэта в руках поэта была палитра, которую он и использовал, чтобы «оживить» созданный им мир.

Мы не случайно остановили свой выбор именно на этих двух авторах, ведь творчество Джона Мильтона «столь тесно переплетено с творчеством Данте, что общим местом стало утверждение конгениальности двух поэтов. При этом имеются в виду не только творческие параллели, но сходство характеров, быстрота мысли, неумность, непреклонность, общность морально–религиозных устремлений, тяга к космической всеобъемлющности. Данте незримо присутствует не только в Потерянном и Возвращенном Рае, но в большей части творчества Мильтона». [Гарин 1994:326]

Структура загробного мира у Данте и Мильтона различна: в «Потерянном Рае» нет описания Чистилища, так как протестанты, к которым принадлежал Милтон, отрицали существование чистилища. Но кроме отсутствия чистилища, имеют место и другие отличия: Ад у Мильтона помещен не под землей, а в недрах Хаоса, за пределами Вселенной, введена дополнительная хрустальная сфера.

Присутствуют отличия и в использовании цвета в описании Ада и Рая. Аду Данте присущ мрачный колорит, цвета, которые принято называть зловещими, и которые, безусловно, первыми придут на ум современному читателю как ассоциация к слову «ад»: красный и черный, в различных сочетаниях и оттенках. Например, описание Харона. Всего несколько слов, а перед нами как живой предстает мрачный образ перевозчика душ:

*Quinci fuor quete le lanose gote*

*al nocchier de la livida palude,*

*che 'ntorno a li occhi avea di fiamme rote. (Canto III)*

*Недвижен стал шерстистый лик ужасный  
У лодочника сумрачной реки,  
Но вокруг очей змеился пламень красный.* (Песнь III)

И с каждой Песней, с каждым кругом Ада эти цвета сгущаются, сливаются в один мрачный цвет безысходности и неизбежности наказания за содеянное, и достигают своего апогея в Песне XXXIV в описании Люцифера.

Что же мы находим у Мильтона? Ад в «Потерянном Рае» — это пустынная, темная тюрьма, где пылает огонь, но он не дает света, он словно подчеркивает кромешную тьму, в которую погружены изгнанники.

*At once as far as Angels kenn he views  
The dismal Situation waste and wilde,  
A Dungeon horrible, on all sides round  
As one great Furnace flam'd, yet from those flames  
No light, but rather darkness visible  
Serv'd onely to discover sights of woe* (Book I)

*Он оглядел пустынную страну,  
Тюрьму, где, как в печи, пылал огонь,  
Но не светил, и видимою тьмой  
Вернее был, мерцавшей лишь затем,  
Дабы явить глазам кромешный мрак* (Книга I)

Здесь нет того разнообразия оттенков красного и черного, которые мы находим у Данте. У Мильтона мы видим скорее ни черный цвет, ни темные тона, а темноту, которая не позволяет различить какие-либо цвета. Эта непроницаемая тьма символизирует то мрачное настроение, которое охватило Сатану и его сторонников. Это символ наказания, вины за содеянное. «Кромешный мрак» Ада противопоставлен свету Небес и разнообразию красок нового мира, Рая.

Рай Данте — «ослепительный блеск и прозрачность, лучезарные краски; рай — обитель чистейшего света, гармоничного движения и музыки сфер» [Алексеев, Жирмунский 1987:159]. Райские сады поэт сравнива-

ет с садами своей родины, ведь для него нет ничего прекраснее садов Италии, а при описании садов он использует богатую красками палитру, светлые, жизнерадостные тона.

*e vidi lume in forma di rivera*

*fulvido di fulgore, intra due rive*

*dipinte di mirabil primavera.*

*Di tal fiumana uscian faville vive,*

*e d'ogne parte si mettien ne' fiori,*

*quasi rubin che oro circunscrive; (Canto XXX)*

*И свет предстал мне в образе потока,*

*Струистый блеск, волшебною весной*

*Вдоль берегов расцвеченный широко.*

*Живые искры, взвившись над рекой,*

*Садилась на цветы, кругом порхая,*

*Как яхонты в оправе золотой. (Песнь XXX)*

Рай Мильтона — «прекрасные, счастливые места», озаренные светом, первозданной чистотой и невинностью. В отличие от Данте, Мильтон сравнивает райский сад с садами Гесперид, с островом Нис, с горой Амар, но лишь для того, чтобы прийти к выводу, что Эдемский сад нельзя сравнивать, он уникальный, исключительный в своей первозданной, невинной красоте, неомраченной еще грехом, не тронутый присутствием Сатаны. Символизирует же чистоту и невинность, первозданность и нетронутость пастораль. Именно пастораль с присущими ей яркими красками, мягкими тонами, светом и сиянием природы создает у нас впечатление той чистой, неземной красоты, которую человеку уже не дано представить в полной мере. Подобное описание вызывает сожаление об утраченной красоте, которую нам не суждено увидеть.

*But rather to tell how, if Art could tell,*

*How from that Saphire Fount the crisped Brooks,*

*Rowling on Orient Pearl and sands of Gold, (Book IV)*

*Я лучше расскажу, –*

*Достало бы уменя! – как ручьи  
Прозрачные, рожденные ключом  
Сапфирным, извиваясь и журча  
Стекают по восточным жемчугам  
И золотым пескам... (Книга IV)*

Рай Мильтона — это не только разнообразие красок, он наполнен благоуханием природы, музыкой ветра и небесных сфер. Рай Данте наполнен святостью и божественной чистотой.

«Божественная Комедия» и «Потерянный Рай» созданы в разное время, мировоззрение Данте и Мильтона отличны друг от друга, но возможно благодаря схожей судьбе их поэмы имеют множество схожих черт, которые проявляются не только в цветовой символике Ада и Рая, но и в запахах, звуках, которыми они наполнены.

#### **Библиографический список**

Гарин, И.И. Пророки и поэты. М.: ТЕРРА, 1994 — Т.5. 640 с.: ил.

Данте А. Божественная комедия / Пер. с итал. М. Лозинского; Вступ. ст. Б. Кржевского. — Мн.: Маст. літ., 1987. — 575 с.

Дан-

те Алигьери. Божественная комедия. Параллельный текст на староитальянском и русском языках. Режим доступа: <http://divina.by.ru/>. — Дата доступа: 22.11.2009

История зарубежной литературы. Средние века и Возрождение: Учеб. для филол. спец. вузов / М.П. Алексеев, В.М. Жирмунский, С.С. Мокульский, А.А. Смирнов; Предисл. Н.А. Жирмунской и З.И. Плавскиной. — 4-е изд., испр. и доп. — М.: Высш. шк., 1987. — 415 с.

Мильтон Д. Потерянный рай. Возвращенный рай: поэмы / Джон Мильтон; [пер. с англ. А.А. Штейнберга, Е.Т., Н.А. Брянского; предисл. Л. Сумм; примеч. И. Одаховской, А. Зиновьева]. — М.: Эксмо, 2009. — 608 с.: ил.

Серов Н.В. Цвет культуры: психология, культурология, физиология — Санкт-Петербург: Речь, 2003 — с.672 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s01/z0001028/index.shtml>. — Дата доступа: 19.11.2009

Мил-

ton Reading Room [Electronic Resource]. Mode of access: [http://www.dartmouth.edu/~milton/reading\\_room/contents/index.shtml](http://www.dartmouth.edu/~milton/reading_room/contents/index.shtml). — Date of access:

22.11.2009

© Шкрабо О. Н., 2010

**Юдина О. Ю.**

Екатеринбург, Россия, okyudina@yandex.ru

**Сопоставительный анализ метафорических моделей  
«Управление – это мир животных» в российском и британском  
управленческом дискурсе**

Зооморфная метафора как феномен человеческого мышления имеет давние традиции в отечественной и зарубежной лингвистике. Обращение к миру животных с целью осмысления действительности прослеживается еще в древней мифологии. Анализу функционирования зооморфной метафоры в различных типах дискурса посвящен ряд работ А.П. Чудинова, Ю.Б. Феденевой, А.Б. Ряпосовой, Т.С. Вершининой и др.

Как показывают исследования, очень часто метафорическая модель «Мир животных» активно используется для формирования негативного образа оппонента у адресата. Вместе с тем и сама действительность дает основание для метафорического представления управления через негативные зооморфные образы.

По мнению А.П. Чудинова, лишь «немногие зооморфные метафоры имеют позитивную эмоциональную окраску» [Чудинов 2001: 135].

Зооморфные метафоры присущи как языку в целом, так и языку управления в частности. Данная метафорическая модель детально структурирована в текстах управленческой тематики.

Анализируя зооморфную метафору, мы опирались на «наивную» классификацию мира животных, являющуюся понятийной областью данной метафоры. Для языка управления примитивная классификация мира животных является достаточной.

В основу анализа зооморфной метафоры легла идея Дж. Лакоффа и М.Джонсона о согласованности культурных ценностей с метафорической структурой основных понятий данной культуры. Авторы показали на примере ориентационной метафоры, что существует зависимость функционирования метафор от приоритетов культурных ценностей, которыми живет человек.

В российском и британском управленческом дискурсе выделяется следующая фреймово-слотовая структура.

### 1. Фрейм «Состав животных»

#### Слот 1.1 «Домашние животные»

Данный слот включает в себя разнообразные актуализируемые концепты. В российском управленческом дискурсе также представлен образ «дойной коровы», т.е. того, что может приносить максимальную прибыль при минимальных затратах.

...Бизнес-образование – это «дойная корова», за ее доение идет борьба внутри вуза. (Л.И. Евенко, УП, № 15, август 2006).

В российских метафорических моделях наиболее распространенны такие образы животных, как *собака*, *овца* и *корова*.

...Если сотрудник показывает высокую результативность, с него будут сняты многие ограничения: «звезд» нельзя загнать в загон, там они будут чувствовать себя «овцами», а творчеству как воздух необходима свобода... (А. Рыжкова, УП № 19, октябрь 2006).

...Если учесть, как активно развиваются биотехнологии, когда на ваш ген могут повлиять и выбить то, что не устраивает общество, тогда японцам не надо будет конуру делать... (Л.И. Евенко, УП, № 15, август 2006).

В британском управленческом дискурсе преобладают метафорические образы *сторожевой собаки (watchdog)* и *рабочей лошади (workhorse)*. Метафорический образ *сторожевой собаки (watchdog)* используется для обозначения видов деятельности, связанных с контролем, аудитом и мониторингом со стороны различных организаций.

...This year the EC's *antitrust watchdog* has hit corporations with \$3.6 billion in cartel busting fines, nearly eight times the total levied by the U.S. Justice Dept.'s Antitrust Div. during 2006. (Carol Matlack, Business week, October 29, 2007)

Образ рабочей лошади указывает на иерархические отношения в руководстве организации или между организациями в составе единой корпорации.

...*Corporations are likely to favor AT&T's, a workhorse in the BlackBerry tradition.* (Anthony Bianco, Business week, October 22, 2007)

К субъектам управленческой деятельности в британской дискурсе оказывается применимым такое понятие, как породистый (*pedigree*) или выведение новой породы животных (*a new breed*), что указывает на высокий управленческий статус субъекта.

...*The next wave, some believe, will be one of disruptive innovation, featuring a new breed of "social entrepreneur" that will take over from the established big companies as the driving force.*(Jena McGregor, The Economist, January 19, 2008)

...*He sometimes seems self – conscious about his East Coast, elite – college pedigree, compensating with gestures like helping rewire a lodge's electrical circuits.* (Ben Elgin, Business week, October 22, 2007)

#### Слот 1.2 «Хищники»

Включение в слот *хищники* конкретных наименований животных этого класса необходимо говорящему для того, чтобы подчеркнуть наличие у характеризируемого явления типичных особенностей используемого образа.

В британском управленческом дискурсе одним из представителей разряда хищников является *genard* – очень умное, хитрое и опасное животное.

...*"Successful private equity CEOs are cheetahs", says a leading recruiter.* (Bruce Meyerson, Business week, November 5, 2007)

У многих субъектов российской управленческой деятельности в процессе конкурентной борьбы проявляются «хищнические инстинкты».

...*Проявление подобных «хищнических» инстинктов руководителя направлено на разрушение...*(И. А. Самойлова, УП № 11, июнь 2006.)

В британском управленческом дискурсе достаточно часто встречается образ *зверя* как синоним базисной категории «животные», который является употребительным в тех случаях, когда на первый план выступает отсутствие у субъекта управленческой деятельности присущих человеку качеств и черт, подчеркиваются жестокость, беспощадность или обостренное чувство самосохранения при помощи переноса формальных признаков животного, зверя.

*...It took care of the logistical nightmare of producing, warehousing, and distributing a few million units, and staffing up retail promotion teams to service the beast.* (David Henry, Business week, October 29, 2007)

### Слот 1.3 «Птицы и их образ жизни»

Данный слот включает в себя метафорические употребления, позволяющие репрезентировать иерархические отношения в управлении в понятиях иерархии мира птиц.

*...Осень и весна. Общие проблемы пернатых и персонала* (Е.Майорова, УП № 15, август 2006)

*...И птенцы начинают выпадать из гнезд, а сотрудники – увольняться, полагая, что смогут полететь самостоятельно и вдали от «взрастившей» их компании.* (Е.Майорова, УП № 15, август 2006)

*...В собственной компании при обучении новичков не раз приходилось видеть, как они «улетали ввысь» в процессе интервью, вместо того чтобы тщательно отслеживать поведение кандидата...* (П. Беленко, УП № 14, июль 2006).

*...Если вы хотите вырастить людей, которые умеют принимать решения, надо их воспитывать, окружать заботой, а не обрезать им крылья.* (А. Рыжкова, УП № 19, октябрь 2006).

В британском дискурсе различные управленческие реалии также нередко концептуализируются посредством метафорического переосмысления действий птиц.

...*A year ago, that segment seemed to offer the best prospects for growth as lower – income buyers started flocking to Showrooms.*(Dexter Roberts and Ian Rowley, Business week, October 29, 2007).

...*Instead, B&O designers intuit the products that will fly.* (Jay Greene, Business week, November 5, 2007).

...*"The buyout shops put a lot of eggs into one basket," says Cifu.*(Kerry Capell, Business week, October 8, 2007).

Слот 1.4 «Обращение человека с животными»

Для подавления таких инстинктов или использование их во благо организации необходима дрессировка хищников.

...*Возник запрос не на дрессировку бизнес технологий, а на повышение осознанности себя и понимании других.* (А.Моисеев, УП № 17, сентябрь 2007)

...*Нужно совмещать кнут и пряник, и в качестве кнута, который будет подгонять работодателя к легализации заработной платы, должно быть повышение МРОТ.* (А.К. Исаев, УП № 16, август 2006)

Употребление метафорической модели «Управление – это мир животных» как в российском, так и в британском управленческом дискурсе чаще всего направлено на «дискредитацию, резкое снижение предмета и обладает яркой пейоративной окраской» [Скляревская 1993: 91]. Хотя следует отметить тот факт, что ряд зооморфных метафор в обоих типах дискурса несет нейтральную и положительную эмотивную окраску, формируя у читателей позитивное отношение к управлению и его результатам. Большое количество российских примеров еще раз доказывает, что управление в России является еще относительно молодой наукой по сравнению с развитым менеджментом Британии. Тем не менее, во фреймово-слововой структуре модели как в русском, так и в английском языках есть много общего, как, например, употребление одних и тех же образов животных. Британские метафоры отличаются большей степенью нейтральности. Отрицательную окраску в обоих языках имеют зооморфные метафоры, отражающие агрессивные действия отдельных компаний и их ру-

ководителей. Исследование зооморфизмов показывает, что нет радикальных отличий в ментальности носителей языка, но реалии управленческой действительности вызывают появление и существование в обоих языках ряда семантических различий.

#### **Библиографический список**

- Вершинина, Т.С. Зооморфная, фитоморфная и антропоморфная метафора в современном политическом дискурсе : автореф. дис. ... канд. Филол. Наук / Т.С. Вершинина. – Екатеринбург, 2002.
- Ряпосова, А.Б. Метафорические модели с агрессивным прагматическим потенциалом в политическом нарративе «Российские федеральные выборы (1999 – 2000г.г.)» : дис. ... канд. Филол. Наук / А. Б. Ряпосова. – Екатеринбург, 2002. – 201 с.
- Феденева, Ю.Б. Моделирующая функция метафоры в агитационно-политических текстах 90 гг. XX века : дис. ... канд. Филол. Наук / Ю.Б. Феденева. – Екатеринбург, 1997. – 181 с.
- Чудинов, А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000): Монография / А.П. Чудинов. – Екатеринбург : Урал. Гос. Пед. Ун-т – 2001а. – 238 с.
- Lakoff G. *Metaphors We Live By* / G. Lakoff., M. Johnson. – Chicago : University of Chicago Press, 1980. – 237 p.

© Юдина О. Ю., 2010

*Юнгерова О. В.*

Челябинск, Россия, [olyandra74@mail.ru](mailto:olyandra74@mail.ru)

#### **Функции парцелляции в современном французском языке**

Задолго до появления термина парцелляция это явление неоднократно подвергалось научному рассмотрению в кругу явлений, обозначаемых термином присоединение. Но в середине 60-х годов был поставлен и вопрос о разграничении присоединения как феномена живой устной речи и парцелляции как «особого приема экспрессивного синтаксиса письменного литературного языка» [Иванчикова Е.А., 1968: 279]. Под парцелляцией мы понимаем определенный стилистический прием, состоящий в расчленении одного предложения на самостоятельные высказывания, которые образуют новое сверхфразовое единство – парцеллированную конструкцию. Парцеллированная конструкция состоит из двух частей: основного высказывания, т.е. базисной части, и парцеллянта. Структура, семантика и коммуникатив-

ные возможности парцелированных конструкций соответствуют основным функциям современных СМИ, а именно функции усиленного эмоционально-интеллектуального воздействия на читательскую аудиторию и вместе с тем представления определенного объема информации. Поэтому парцелляция широко распространена в современной французской литературной книжно-письменной речи, преимущественно в художественных и публицистических текстах.

Основной функцией этого синтаксического приема является «функция экспрессивного выделения той или иной части высказывания» [Иванчикова, 1986: 280]. Эта выделительная функция парцелляции является основной, или постоянной, так как она проявляется при любой реализации парцелированного предложения. Причем, по условиям широкого контекста (смысловых связей предложений, общей целеустановки речевой композиции и т.д.), в парцелированном предложении может оказаться выделенным не только парцеллят (отчленяемая часть), но и базовая структура.

Весьма разнообразны конкретные смысловые функции парцелляции – факультативные или переменные, которые непосредственно отражают намерения пишущего, его интенции. Но при всем индивидуальном разнообразии они были нами обобщены и сгруппированы, причем такая классификация представляет значительный интерес для практической стилистики и культуры речи.

Функции парцелляции, типичные для текстов художественной прозы, часто характерны и для текстов газетной публицистики. Раскроем функции парцелляции, которые релевантны именно для газетно-публицистического стиля.

1. В газетно-публицистических текстах активнее, чем в художественно-беллетристических текстах, парцелляция используется как средство перераспределения информативной нагрузки частей предложения, не связываясь непосредственно с каким-либо эмоциональным значением. В таких случаях парцелляция обычно либо способствует перемещению основ-

ного информативного центра в парцеллянт (а), либо усиливает семантическую противопоставленность базовой части и парцеллянта (б). Например:

а) *Je ne nie pas tous les crimes dont on m'accuse. Mais je n'ai jamais tué.* – Я не отрицаю всех преступлений, в которых меня обвиняют. Но я никогда не убивал.

б) *Mais sous une autorité puissante, Thierry Mugler a quelque chose de plus: il est sympathique. Rieur, plein d'humour, observateur et vif.* – Но под могущественной уверенностью в себе, в Тьерри Мюглере есть что-то еще: он милый. Любителю посмеяться, с прекрасным с чувством юмора, наблюдательный и живой.

2. В авторском публицистическом тексте парцелляция используется не с целью подчеркивания какой-либо конкретной эмоции, а с целью придания тому или иному отрезку текста качества нерасчлененной эмоциональности, возбужденности публицистического повествования. Например:

*Jamie Lee Curtis l'avait promis: à un gala en faveur de l'hôpital pour enfants de L.A., l'actrice et écrivain de jeunesse a rendu hommage à une adolescente morte du cancer à 15 ans, en portant la perruque rose de la jeune patiente. Rose come la tendresse.* – Джейми Лу Кертис пообещала это: на торжественном мероприятии в честь госпиталя для детей в Лос-Анджелесе, актриса и молодежная писательница почтила память одной девушки, умершей от рака в 15 лет, надев розовый парик этой молодой пациентки. Розовый, как сама нежность.

3. Для газетно-публицистического текста характерны синтаксические конструкции, в которых парцелляция связана с созданием иронического подтекста. Например:

*Après 6 mois de stage en Italie il est devenu plus raisonnable et indépendant, mais en même temps il est resté lui-même et n'a pas perdu son habitude principale. Dire des sottises.* – После 6 месяцев стажировки в Италии он стал более рассудительным и самостоятельным, но в то же

*время он остался самим собой и не потерял свою главную привычку. Говорить глупости.*

4. Грамматико-конструктивная функция парцелляции реализуется главным образом в сложном предложении и сложном синтаксическом целом. Например:

*Ce n'est pas effrayant, ça ne donne pas des envies soudaines de meurtre... Mais ça laisse un arrière-goût de malaise, et la petite voix postée dans votre cerveau vous chuchotera quelque chose comme «la pauvre...» ou «qu'est-ce que je le plains...» – Это не страшно, это не порождает внезапное желание убивать... Но это оставляет чувство тревоги, и тихий голос в вашей голове будет вам шептать что-то вроде «бедняжка» или «как мне его жалко...»*

С помощью парцелляции предикативная единица *Но это оставляет чувство тревоги (Mais ça laisse un arrière-goût de malaise)*, сохраняя соотнесенность с предшествующей предикативной единицей по линии противительной связи, оказывается также соотнесенной и с последующей предикативной единицей по линии причинно-следственной связи.

5. Среди парцеллированных конструкций, характерных для газетно-публицистических текстов, выделяются конструкции, в которых парцелляция выполняет композиционно-семантическую функцию, т.е. способствует выявлению, оформлению какого-либо композиционного звена целого текста или служит своего рода пограничным сигналом между двумя повествовательными речевыми композициями. Можно привести следующие примеры типичных реализаций этой функции в различных частях текста:

1) Парцелляция участвует в организации интригующего зачина:

*Tasha vit sur une drôle de planète, insensible aux décalages horaires, insensible au changement d'univers. A l'aise avec les milliardaires comme avec les affamés. «Si je ne fréquentais pas les premiers, dit-elle, comment pourrais-je aider les seconds?» – Таша живет на своей забавной планете, равнодушная к разнице во времени, равнодушная к изменениям вселенной. Свободно*

*чувствуя себя как с миллиардерами, так и с голодающими. «Если бы я не общалась с первыми, - говорит она, как бы я могла помочь вторым?»*

2) В начале текста парцелляция выделяет такие отрезки, в которых формулируются основные аспекты проблемы и вопросы:

*La réunion a eu lieu le 17 mai. Les députés ont commencé par la question la plus importante. La réforme de la formation des enseignants. – Собрание состоялось 17 мая. Депутаты начали с самого главного вопроса. С реформы образования преподавателей.*

3) Парцелляция выделяет ту часть абзаца, которая становится темой следующего повествовательного звена:

*Il parlait de sa carrière sportive, puis, soudain, il s'est levé, a pris une petite boîte rouge. Tiré une médaille d'or.*

*Ces compétitions de 1988 étaient les plus importantes dans sa vie. Il avait 27 ans. – Он рассказывал о своей спортивной карьере, а потом внезапно встал, взял маленькую красную коробочку. Достал золотую медаль.*

*Эти соревнования 1988 года были самыми важными в его жизни. Ему было 27 лет.*

4) Парцелляция эмоционально выделяет заключительный логический вывод, усиливает пафос концовки высказывания:

*Il fallait des papiers, de l'argent, des armes, faire des actions de sabotage, répondre à la violence de l'Etat par la violence. Mais notre organisation a toujours refusé d'attenter à la vie humaine. – Надо было находить документы, деньги, оружие, организовывать саботаж, отвечать насилием на насилие государства. Но наша организация никогда не соглашалась покушаться на человеческую жизнь.*

Функции парцелляции в публицистических текстах, которые рассматриваются в этой статье, являются речевыми, так как они обусловлены не моделями парцеллируемых предложений, а условиями их употребления, т.е. контекстом. Вместе с тем эти функции типизированы и

показывают возможности парцелляции как принципа реализации предложения, который принадлежит системе языка.

### **Библиографический список**

Ванников, Ю.В. Парцелляция, связанная с разрывом интенциональных связей структуры предложения / Ю.В. Ванников // Вопросы сопоставительного и общего языкознания. Труды УДН им. П.Лумумбы. – 1969. – Т. 43. – Вып. 45.

Ефремов, А.Ф. Язык Н.Г.Чернышевского / А.Ф. Ефремов // Ученые записки Саратовского ос. Пед. ун-та. Кафедра рус.яз – 1951. – Вып. 14.

Иванчикова, Е.А. Парцелляция, ее коммуникативно-экспрессивные и синтаксические функции / Е.А. Иванчикова // Русский язык и советское общество. Морфология и синтаксис современного русского литературного языка. – 1968.

Коньков, В.И. Речевая структура газетного текста / В.И. Коньков. – СПб; Изд-во СПб. Уп-та, 1995.

Королев, А. П. Пояснительная связь в современном русском языке / А.П. Королев // Ижевск. – 1992.

© Юнгерова О. В., 2010

## Теория и методика обучения языку

*Булыгина М. М.*

Воронеж, Россия, [mmbul@rambler.ru](mailto:mmbul@rambler.ru)

### Когнитивные ресурсы языковой компетентности

Представители когнитивной лингвистики считают, что каждый язык репрезентирует определенную систему концептов, посредством которой носители языка воспринимают, структурируют, классифицируют и интерпретируют поток информации, поступающий из окружающего мира.

«Основная категория когнитивной лингвистики – *концепт* – категория мыслительная, ненаблюдаемая, и это дает большой простор для ее толкования» [Попова, Стернин 2002: 9]. Философы, психологи, лингвисты толкуют это понятие с позиции собственных представлений, наделяя концепт свойствами воплощения и отражения комплексной интерпретации явлений. В любом случае, концепт «собирает», «воспринимает» и «зачинает» (от лат. *conserptus* – собрание, восприятие, зачатие) смысл реалии под влиянием определенных факторов.

Факторами, влияющими на формирование концепта, являются: 1) чувственный опыт, т.е. восприятия органов чувств; 2) предметная деятельность человека; 3) мыслительная деятельность, порождающая возникновение новых концептов на основе уже имеющихся; 4) языковая деятельность обучающей направленности (толкование и объяснение понятий), самообразовательная деятельность («выведение» новых концептов при обращении к словарным дефинициям незнакомых слов) [Попова, Стернин 2000: 4].

Человек мыслит концептами. В результате мыслительной деятельности образуются новые первичные или новые производные усложненные комплексные обобщенные концепты, вступающие в разные отношения и образующие систему взаимообусловленных ментальных образов.

Загадочной величиной называл содержание акта сознания С.А. Аскольдов-Алексеев в статье, напечатанной в сборнике «Русская речь» в

1928 году. Именно ему принадлежит высказывание, что «концепт есть мыслительное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода». Основные положения статьи и продолжение рассуждений автора представлены в работе Д.С. Лихачева «Концептосфера русского языка» [Лихачев, 1993: 4].

Как категория когнитивной лингвистики концепт обращает на себя внимание многих исследователей. Концепт определяют то как условную исследовательскую единицу, направленную на комплексное изучение языка, сознания и культуры, то как маркер коллективного сознания, то как базовую универсальную семантическую категорию, отраженную в человеческом сознании и обозначенную словом данного языка и пр.

Е.С. Кубрякова предлагает следующее определение концепта: «Концепт – оперативная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, квант знания. Самые важные концепты выражены в языке» [Кубрякова, 1996: 90-92].

Этот научный подход отражен в понимании и толковании проблем когнитивной лингвистики воронежской теоретико-лингвистической школы, чью позицию мы принимаем за исходную в нашем исследовании.

Так, в работах З.Д. Поповой и И.А. Стернина концепт понимается как «глобальная мыслительная единица, представляющая собой квант структурированного знания» (Попова, Стернин 1999: 4).

Концепт есть результат ментального отражения услышанного, увиденного, осязаемого, он образуется, а затем развивается, расширяется, обзаводится мыслительными связями, превращаясь из чувственного образа в собственно мыслительный.

По содержанию концепты подразделяют на *представление (мыслительная картинка), схему, понятие, фрейм, сценарий (скрипт), гештальт* (А.П. Бабушкин, З.Д.Попова, И.А. Стернин). В основе типовой дифференциации лежит понимание концепта как комплексной мыслительной единицы, различные уровни которой актуализируются в процессе самой мыслительной деятельности, являя собой либо *чувственное отраже-*

*ние* отдельных признаков или целого предмета, явления, либо *обобщенную* схему структурированных знаний, либо *результат осмысления* существенных признаков предмета, явления, либо *некоторую совокупность* знаний о предмете, явлении, либо *последовательность эпизодов* во времени, либо *комплексную структуру* отдельных явлений в сознании.

Во многом языковая компетентность есть отражение когнитивного потенциала и когнитивных ресурсов мыслящего и говорящего.

В процессе коммуникации концепт получает языковое выражение, как правило, не до конца вербализуясь, репрезентируясь, представляясь с помощью языковых средств. Слово отражает лишь часть концепта и потому язык изобилует различными лексическими единицами, возникшими в человеческом стремлении перевести язык мозга на язык речи.

Концептуализация и естественная категоризация предшествуют языку и в значительной степени независимы от него. Концептуализация более или менее адекватно отражает реальный мир, языку это удастся в гораздо меньшей степени главным образом потому, что смысл его создания и существования лишь в обозначении (символизации) предметов и их свойств любым удобным для определенной группы людей способом.

В своем существовании ментальный образ не нуждается в словах, зато единственным способом его познания и вербализации является именно слово, открывающее доступ к индивидуальному, групповому или общенациональному когнитивному багажу (концептуальному знанию). Концепт репрезентируется в языке лексемами, словосочетаниями, фразеосочетаниями, синтаксическими структурами (предложениями), текстами. Именно эти категории и являются предметом исследования когнитивной лингвистики. «Исследуется, какие стороны, слои, компоненты концепта вошли в семантическое пространство языка (то есть выявляется и описывается совокупность семем и сем языка), как они его категоризируют, в каких участках системы конкретного языка проявляется, обнаруживается исследуемый концепт» [Попова, Стернин, 1999: 23].

В семантическом пространстве языка мы различаем лексические, лексико-фразеологические и синтаксические концепты, то есть концепты, которые объективированы соответственно словами, фразеосочетаниями или синтаксическими структурами.

Семантика слов, фразеосочетаний, предложений и текстов – ключ к содержанию концептов. Через семантику языка можно выделить концептуальные признаки (компоненты концепта), поскольку они соотносятся с семантическими признаками (семами) в значении слова (семеме); то, что при семантическом препарировании открывается в семемах лексемы, соотносится со слоями концепта; если семемы структурированы по семам, а семантемы по семемам, то концепт жестко не структурирован, не ограничен, имеет размытые края своего содержания. Концепт и его моделирование – предмет и цель когнитологии, реализуемые на основе материала, нарабатываемого когнитивной лингвистикой и психолингвистикой. Предмет когнитивной лингвистики – анализ семантического пространства языка, репрезентирующего тот или иной концепт, проникновение в механизмы языковых явлений с учетом не только собственно языковой, но и внеязыковой информации, для получения которой важно углубление в сам процесс познания окружающего мира и познавательную деятельность носителя языка.

«Цель когнитивно - лингвистического исследования: описав значения всех слов и выражений, репрезентирующих тот или иной концепт в национальном языке, систематизировать, то есть системно описать, представить в упорядоченном виде участок системы языка, репрезентирующий данный концепт (семантическое, лексико-семантическое, лексико-грамматическое, синтаксическое поле)» [Попова, Стернин, 1999: 24].

Вряд ли стоит стремиться к созданию модели концепта. Само понятие «модель» предполагает жесткость и стабильность позиций ее элементов, что в корне противоречит непредсказуемости ощущений, чувственного опыта, эмоциональности восприятия и потому бесконтрольности процесса ментального отражения. И все же исследователи не могут удер-

жаться от попытки организации и систематизации неизведанного. Концепт представляется им снежным комом, плодом, облаком.

Выдающийся советский психолог Л.С. Выготский, доказывая, что единицы мысли и единицы речи не совпадают, утверждал: «Мысль не просто выражается в слове, а совершается в нем... Мысль содержится в уме как целое, а отнюдь не возникает постепенно, отдельными единицами, как развивается речь. *То, что в мысли содержится симультанно, то в речи развертывается сукцессивно.* Мысль можно было бы сравнить с нависшим облаком, которое проливается дождем слов» [Выготский, 1956:378].

Вслед за Л.С. Выготским метафорический образ облака предлагается для концепта и З.Д. Поповой, которая видит в нем наличие ядра и обволакивающих его слоев концептуальных признаков.

Другие ученые также указывают на условную природу концепта, считают его не жесткой, но все же структурой, признают в нем наличие базового слоя, включающего в себя самые яркие наглядные представления о действительности, и дополнительных, приобретенных в период познания смысловых компонентов.

Многослойность и многосложность концептов становится результатом познавательной деятельности и формирования собственного опыта в сознании человека. В языке эти концепты или отдельные концептуальные признаки «облачаются» в те или иные значения слов, грамматические формы или синтаксические структуры.

### **Библиографический список**

- Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической системе языка /А.П. Бабушкин.- Воронеж: Изд-во ВГУ, 1996.- 104с.
- Булынина М.М. Глагольная каузация динамики синтаксического концепта (на материале русской и английской лексико-семантических групп глаголов перемещения объекта) /М.М. Булынина.- Воронеж: Воронежский государственный университет, 2004.- 212 с.
- Выготский Л.С. Избранные психологические исследования /Л.С. Выготский.- М., 1956.
- Кубрякова Е.С. Когнитивный взгляд на природу частей речи /Е.С. Кубрякова //Словарь. Грамматика. Текст: Сб. науч. тр.- М., 1996.- С. 218-224.

Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Изв. РАН. СЛЯ. – 1993. – Т. 52, № 1. – С. 3-9.

Попова З.Д., Стернин И.А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях / З.Д. Попова. – Воронеж: Изд-во Воронежск. ун-та, 1999, 2000. – 30 с.

Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике / З.Д. Попова. – Воронеж, 2002. – 192с.

© Булынина М. М., 2010

*Бурухина Н. Г.*

Екатеринбург, Россия, [ppfmb@mail.ru](mailto:ppfmb@mail.ru)

### **Использование музыки в образовательных целях на занятиях по немецкому языку на 1 курсе специального института / факультета**

Новая трактовка целей современного языкового образования как достижения пяти базовых компетенций: социально-политической, информационной, коммуникативной, социокультурной, готовности к образованию и саморазвитию – ведет к новому пониманию инвариантных составляющих содержания образования (предметная информация, умение работать с текстами, умение создавать собственные тексты) и процесса учебного взаимодействия учителя и учащихся (учебная автономия).

Модернизация целей и содержания современного языкового образования вызывает необходимость поиска средств оптимизации учения и обучения, а это связано с внедрением новых и с более эффективным использованием уже известных методов и приемов, например, при работе с аудио- и видеоматериалами.

Исходя из признания того, что успешность усвоения знаний и формирования умений и навыков во многом зависит от степени эмоционально-чувственного воздействия на учащихся [Schwerdtfeger 2001: 35], считаем использование такого важного источника ощущений, как музыка одним из основных способов оптимизации учебного процесса.

Неоценимым руководством могут служить, в частности, теоретические положения и практические рекомендации автора книги «Эффект Моцарта» Д. Кэмпбелла [Кэмпбелл 1999: 204-240], идеи создателя инновационного Интегративного лингво-психологического тренинга (ИЛПТ) И.

М. Румянцевой [Румянцева 2004: 62, 162-163, 255], автора коммуникативной технологии обучения иностранным языкам с использованием музыки Е. Н. Солововой [Соловова 2008: 110-139], известной сторонницы антропологической дидактики/методики проф. И. Швердтфегер [Schwerdtfeger 2001: 34-38, 87-89], видных немецких фонетистов Х. Дилинг и У. Хиршфельд [Dieling 2000: 159-164].

Так, Д. Кэмпбелл, опираясь на данные многочисленных исследований, объяснил и показал в действии «эффект Моцарта», т. е. «усовершенствованные формы слухового воздействия» на организм человека [Кэмпбелл 1999: 20], в т. ч. возможные варианты и условия использования различных музыкальных жанров и стилей с целью преодоления трудностей в учебе и повышения качества обучения.

И. М. Румянцева широко применяет в разработанном ей ИЛПТ музыкотерапию, в частности, музыкальное оформление звучащего текста, но не только под медленную классическую музыку в стиле барокко (темп «ларго»), т. к. считает, что между звучащим текстом и музыкальным сопровождением должно быть темпоральное, ритмическое, мелодическое, смысловое и эмоциональное соответствие. «При таком использовании музыки ее вспомогательный эффект, как психотерапевтический – эмоционально стимулирующий, расслабляющий и суггестивный, так и информативный, будет особенно значимым» [Румянцева 2004: 162-163].

В контексте обучения иностранным языкам под «музыкой» понимаем, вслед за Е. Н. Солововой, инструментальное исполнение музыкальных произведений, пение, видеоклипы с записями песен на иностранном языке, вербальную и невербальную информацию из мира музыкальной индустрии [Соловова 2008: 113].

В практике преподавания немецкого языка на 1 курсе специального института/факультета использование музыки (по Е. Н. Солововой) играет большую роль в достижении образовательных целей: в формировании составляющих коммуникативной компетенции (языковая компетенция – развитие лексических, грамматических и фонетических навыков, страте-

гическая компетенция – развитие коммуникативных умений в аудировании, говорении и письме), а также в формировании социокультурной компетенции (знания о странах изучаемого языка и своей стране, их культуре). Здесь следует отметить необходимость включения в учебный материал 1 курса различных песен – народных, авторских (H. Grönemeyer, R. Meу и др.), песен молодежной культуры (группы Wir sind Helden, Silbermond, Juli и др.).

Кроме того, в центре специального внимания на 1 курсе должна находиться помощь студентам в преодолении языковых и психологических барьеров, в создании и поддержке положительной групповой динамики [Программа профессиональной подготовки учителей немецкого языка 2002: 24]. Решению данной задачи несомненно способствует использование музыки, обладающей «эффектом Моцарта», и позитивной молодежной музыки.

Богатая музыкальная культура немецкоязычных стран, с одной стороны, облегчает подбор музыки для занятий по немецкому языку, а с другой стороны, ставит преподавателя перед нелегким выбором, тем более что используемая музыка должна отвечать определенным методическим требованиям, а приемы работы с музыкальным материалом должны соответствовать образовательным целям.

### **Библиографический список**

- Кэмпбелл Д. Эффект Моцарта / Д. Кэмпбелл; [пер. с англ. Л. М. Щукина]. – Мн. : Попурри, 1999. – 320 с.
- Программа профессиональной подготовки учителей немецкого языка / отв. ред. Г. В. Яцковская. – М. : Гете-институт, 2002. – 112 с.
- Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. – М. : ПЕРСЭ; Логос, 2004. – 319 с.
- Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : АСТ ; Астрель, 2008. – 320 с.
- Dieling H. Phonetik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 21 / H. Dieling, U. Hirschfeld. – Berlin/München : Langenscheidt, 2000. – 200 с.
- Schwerdtfeger I. C. Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Fernstudieneinheit 29 / I. C. Schwerdtfeger. – Berlin/München : Langenscheidt, 2001. – 192 с.
- © Бурухина Н. Г., 2010

**Глушкова И. С., Пичугина М. С.**  
Елец, Россия, irina-glushkova@yandex.ru

### **Ossi-Wessiwitze im interkulturellen DaF-Unterricht**

Ein wichtiger Punkt der Entwicklung Deutschlands nach der Wiedervereinigung ist zweifelsohne die angestrebte innere Einheit Deutschlands. Für viele Deutsche, die während der Teilung aufwuchsen, existiert nach wie vor die sogenannte „Mauer in den Köpfen“. Dieses Ost-West-Denken konnte bisher nicht völlig überwunden werden; so wird durch die beschriebenen niedrigeren Löhne im Osten eine Migration in den Westen gefördert, in den Osten erschwert, das gilt auch für staatliche Ämter. Kulturell sind besonders das Ampelmännchen und das ostdeutsche Sandmännchen zur gesamtdeutschen Alltagskultur geworden. Durch Übernahme verdrängte der Rotkäppchensekt den westdeutschen Mummsekt, eine Radeberger Biersorte wirbt mit der Dresdner Semperoper. Andere kulturelle Eigenheiten der DDR sind allerdings in Form der „Ostalgie“ ein rein verklärender Rückblick.

Der vielfach noch empfundene Unterschied zwischen Ost- und Westdeutschen wird satirisch behandelt.

Folgende "Ossi-Wessi"-Witze lassen sich gut im Landeskunde- bzw. Geschichtsunterricht einsetzen. Sie illustrieren anschaulich das gespannte Verhältnis zwischen Ost- und Westdeutschen nach der ersten Wiedervereinigungseuphorie.

Bei den "Ossi-Wessi"-Witzen überwiegen die eingängigen und schlagfertigen Kurzwitze, doch sind sie folgender Klassifikationsversuche wert:

I) der Form nach II) den Inhalt nach

a) die "Ossi-Wessi"-Witze erscheinen fast immer in der Form: "Was ist der Unterschied zwischen Ossi/Wessi und...", „Warum...“, „Was erhält man, wenn...“, d. h. in der **Frage-Antwort-Form** auftreten.

• *Was erhält man, wenn man einen Ossi mit einem Wessi kreuzt? Eienen arroganten Arbeitslosen*

b) Aber auch **kleine Geschichten** sind zu finden, die man gut szenisch umsetzen kann.

- *Die drei Wünsche*

*Am Ostseestrand gehen ein Pole, ein Ossi und ein Wessi spazieren. Plötzlich taucht vor ihnen eine Meerjungfrau auf und meint zu den dreien, dass jeder einen Wunsch frei habe.*

*Darauf erwidert der Pole, dass er gerne für alle Polen reichlich zu essen und natürlich für jeden ein Auto haben möchte. Pling - und so geschieht es auch.*

*Der Ossi meint, zu essen haben alle genug, Klamotten haben auch alle, genauso hat jeder ein Auto. Er wünsche sich die Mauer zurück. Pling - und so geschieht es auch.*

*Dann geht die Meerjungfrau zum Wessi und fragt, was er sich nun wünsche. Der Wessi lehnte sich entspannt zurück und sagt: "Einen Espresso, bitte..."*

c) Der Einsatz von **Karikaturen** kann einen lockeren Einstieg in das schwierige Thema "Probleme der Wiedervereinigung" bieten. Besonders gut können die versteckten Vorwürfe herausgearbeitet werden, die die Rezeption des jeweils anderen bestimmen. Die Klischees werden sehr schön sichtbar, wenn man die Elemente aus verschiedenen Witzen zusammensetzt.

II) Außer der Form sind die Ossi-Wessi-Witze dem Inhalt nach zu vergleichen. Von diesem Standpunkt aus kann man die in folgende Gruppen einteilen:

a) Besonders zahlreich sind politische Witze. Dabei werden Stilmittel aller Art genutzt: Ironie, Sarkasmus, Satire. Politische Witze sind nicht politisch korrekt. Man bedrohte in der DDR das Erzählen solcher Witze mit Strafe. Normalerweise entlädt sich im Witz Unzufriedenheit zunächst ohne weitere Wirkung. Die Zahl der politischen Witze hängt zusammen mit der "gefühlten" politischen Situation. Einzelne politische Witze verschwinden sehr schnell wieder, wenn sie nicht mehr aktuell sind.

- *Ein hoher SED-Führer, der betrunken zwei DDR-Bürger angefahren hat, fragt den Richter verängstigt nach seiner zu erwartenden Strafe. «Du bekommst natürlich keine, Genosse! Der Mann, der durch die Scheibe deines Au-*

*tos flog, wird wegen Einbruchs verurteilt. Und der andere, der 15 Meter durch die Luft flog, wird wegen Unfallflucht bestraft...»*

b) Mit dem politischen System ist das Thema des Militärs am engsten verbunden. Das Ministerium für Staatssicherheit war vor allem ein Unterdrückungs- und Überwachungsinstrument der SED gegen die Bevölkerung der DDR zur Sicherung ihrer Macht. Dabei setzte es neben massiver Überwachung und Einschüchterung auch Terror und Folter von Oppositionellen und Regimekritikern als Mittel ein.

So war vermutlich etwa zwei Prozent der Bevölkerung zwischen 18 und 80 Jahren für das Ministerium für Staatssicherheit tätig.

• *Stasi-Beamter auf der Strasse: "Wie beurteilen Sie die politische Lage?"*

*Passant: "ich denke..."*

*Stasi-Beamter: "Das genügt - Sie sind verhaftet!"*

c) Interessant ist, auch Witze zu betrachten, die soziale Beziehungen, meistens soziale Schwierigkeiten widerspiegeln. Um sie verstehen zu können, muss man bestimmte Hintergründe als Orientierungswissen, Vorstellungen, Bilder aktivieren. Die Spannung des Witzes entsteht hier aus der propositionalen Äußerung von etwas „Unvorstellbaren“. Diese Qualität erhält die Behauptung aber nur kontrastierend zu den genannten Hintergründen.

• *Bettler*

*Drei Bettler sitzen in Heidelberg in der Fußgängerzone und streiten sich, wer am meisten Geld erbetteln kann. Darauf beschließen sie, sich für eine Stunde zu trennen, und wer am meisten zusammenbekommt, hat gewonnen.*

*Gesagt, getan. Nach einer Stunde treffen sie sich wieder.*

*Der erste hat 60 Euro.*

*"Das ist doch gar nichts", meint der zweite. "Ich habe 100 Euro."*

*Darauf der dritte: "Ihr seid ja alle unfähig. Ich habe 600 Euro bekommen."*

*"Wie hast du das denn gemacht?"*

*"Ganz einfach. Ich habe mir ein Schild umgehängt mit der Aufschrift: Ossi hat Heimweh..."*

**Besondere Unterarten** der „sozialen“ Witze stellen solche Realien des Lebens in der DDR wie Trabis und Mangel an Früchten und nämlich an Bananen.

Das häufigste Automobil in der DDR war der Trabant, ein einfaches Auto mit Kunststoffkarosserie (Plastik) und Zweizylinder-Zweitaktmotor. Es war klein, ohne Komfort und relativ teuer. Nach der Bestellung musste man 10 bis 15 Jahre bis zur Auslieferung warten. Von 1964 – 1991 produzierte die Automobilfabrik in Zwickau zirka 3 Millionen Trabis. Nach der Öffnung der Mauer konnten die Ostdeutschen mit ihren hässlichen Wagen nach Westen kommen, deswegen ist der Trabi zum weltweit bekannten Symbol der Fahrt in die Freiheit geworden.

Folgende **Trabi -Witze** kann man im Internet finden:

- *Wie nennt man einen Unfall mit drei Trabis?- Tupperparty*
- *Was ist passiert, wenn ein Trabbi bei Grün noch an der Ampel steht? Der Mercedes hinter ihm hat die Lüftung eingeschaltet.*

Versorgungsengpass an Bananen in der DDR wurde auch zum Witzobjekt in der ganzen BRD. Bananen mussten importiert und in "Harter Währung" bezahlt werden, diese war äußerst knapp und wurde für angeblich wichtigere Dinge benötigt. Der Preis von 5 Mark / Kilo war zwar "hastig", aber deshalb sind nie Bananen schlecht geworden. Folgende damit gebundene Witze kommen vor:

- *Bananenkompass*

*Kann man aus einer Banane einen Kompass machen? Klar, abends die Banane auf die Berliner Mauer legen, da wo am nächsten Tag abgebissen wurde, ist Osten...*

d) Viele Jahre nach der Wiedervereinigung gibt es noch Vorurteile zwischen Ost und West. Aus dem Gesichtspunkt der Westdeutschen sind die „Ossis“ faul, ohne Initiative, passiv, undankbar, sie jammern ständig, ohne

zu handeln. Die „Wessis“ sind für die Ostdeutschen arrogant, gefühllos, herzlos, überheblich, Besserwisser („Besserwessi“).

• *Was ist der Unterschied zwischen Ossi und Wessi? Der Ossi ist schlau, der stellt sich dumm, beim Wessi, ohoh, da ist es gerade andersrum.*

e) Sehr oft ist elegantes Aussehen und hochmütiges Benehmen der Wessis ausgelacht:

• *Was ist der Unterschied zwischen einem Kuhschwanz und einem Wessi-Schlips?*

*Der Kuhschwanz verdeckt das ganze Arschloch.*

• *In der DDR hat man 12 Jahre bis zum Abitur gebraucht, der Wessi braucht 1 Jahr*

Von dieser Unzufriedenheit mit dem Leben der Westdeutschen stammen allerlei Witze, die ein Ziel haben, zu verletzen:

• *Was sind Wessis auf der Rolltreppe? Melkkühe auf dem laufenden Band.*

f) Interessant und vielsagend ist, dass einige Witze einen rassistischen Hintergrund haben. Bei der Analyse dieser Witze kann man den Zusammenhang zwischen Wiedervereinigungsfrust und dem Ansteigen von Gewalttaten gegen Ausländer (vor allem Schwarze) herausarbeiten. Natürlich muss man dabei auch auf den im Osten aus verschiedenen Gründen latent vorhandenen Fremdenhass eingehen.

• *Kreißsaal*

*Drei Männer - ein Ossi, ein Wessi und ein Schwarzer - warten aufgeregt vor dem Kreißsaal darauf, Vater zu werden.*

*Endlich kommt die Schwester und sagt: "Herzlichen Glückwunsch, sie haben alle einen prächtigen Sohn bekommen. Aber es ist uns ein kleines Missgeschick passiert. Wir haben die Kinder vertauscht. Aber wir machen Ihnen ein Angebot, sie können sich eins aussuchen." Daraufhin rennt der Ossi los, schnappt sich das schwarze Baby und will verschwinden.*

*Die Schwester weist ihn darauf hin, dass er doch das schwarze Baby erwischt habe. Darauf der Ossi: " Das ist mir scheißegal, Hauptsache nicht den Wessi!"*

f) Sehr oft werden ähnliche Themen mit dem Thema des überirdischen Lebens kombiniert. Dann entstehen folgende Witze:

- *Ein Mann kommt in die Hölle. Als er durch den Haupteingang gelangt ist, sieht er zwei Wegweiser: Hölle des Westens rechts, Hölle des Ostens links. Da er im Westen gelebt hat, entschließt er sich, auch in die Hölle des Westens zu gehen. Dort wird er von zwei Teufeln empfangen. "Was wird nun mit mir geschehen?" fragt er den einen Teufel. Der antwortet: "Zuerst wirst du auf einen Eichentisch gelegt, dann wirst du mit rostigen Nägeln angenagelt, mit Öl übergossen und angezündet." "Dann gehe ich lieber in die Hölle des Ostens", ruft der den Teufeln zu und läuft in die andere Richtung. Als er dort ankommt, stehen die Leute Schlange. Er fragt einen Mann aus der Schlange: "Was passiert hier?" "Zuerst wirst du auf einen Eichentisch gelegt..." "Um Himmels willen", ruft der Mann, "das ist ja genau wie in der Hölle des Westens." "Nicht ganz, mein Freund", sagt der Mann aus der Schlange, "denen hier geht manchmal das Öl aus, hin und wieder haben sie keine Nägel und heute haben sie Schwierigkeiten mit dem Feuermachen."*

Schlussfolgend kann man sagen, dass alle Lebensbereiche in der DDR und BRD ausgelacht wurden. Diese Witze sind die Folgen der sogenannten „Mauer in Köpfen“. Sie parodieren tabulos die Situation zu DDR-Zeiten oder auch das Verhältnis zwischen Ost- und Westbürger. Die Witze trugen häufig politischen Charakter (politischer Witz), hatten z.B. das Leben in der DDR und die SED ("Genossenwitze") im Visier, oder nahmen die tatsächlichen oder vermuteten angebliche Eigenschaften von Westdeutschen aufs Korn.

Im interkulturellen DaF-Unterricht eignen sich Witze als Kurztexte auch gut für textproduktives Arbeiten. Hier ein paar Anregungen:

ein Witzerzählwettbewerb- denn 80 % der Wirkung eines Witzes beruhen auf dem möglichst kunstvollen Vortrag;

Witze in Form von Anekdoten oder Dialogen lassen sich auch szenisch umsetzen;

Witzpuzzle- mehrere Witze zerschneiden und von den Schülern zusammensetzen lassen;

Witze sind sehr oft kleine pointierte Geschichten und eignen sich daher für Leseverstehensübungen;

Zuordnung von Witzen in einen historischen/ sozialen Zusammenhang in Form einer Tabelle oder eines Witz-Mixes (Übungen können mit Hot Potato erstellt werden).

### **Библиографический список**

<http://www.international-products.de/html/ossi-wessi>

[http://www.lachweb.de/DDR\\_Deutsche\\_Demokratische\\_Rep](http://www.lachweb.de/DDR_Deutsche_Demokratische_Rep)

<http://www.toonpool.com/cartoons/Ossi%20und%20Wessi>

<http://www.witze-charts.de/ossi.html>

<http://www.witzdestages.net/witze/ddr-witze/>

<http://www.witzlicht.de/witze/13>

<http://www.zdf.de/ZDFmediathek/beitrag/video/843430/>

<http://www.zum.de/Faecher/Materialien/jacob/witzeossi.wessi.htm>

© Глушкова И. С., Пичугина М. С., 2010

*Горикова И. В.*

Магнитогорск, Россия, irenevlad@inbox.ru

### **Формулирование тезиса эссе как реализация деятельностного подхода в обучении английскому языку**

Трудно представить современное литературное творчество без жанра эссе. Еще совсем недавно эссе «несло на себе печать заносчивого авторского «яканья», не нужного властям умничания и пустого философствования» [Кайда 2008: 103]. Сегодня эссе рассматривается как «способ философско-художественного мышления», предполагающий «отражение разностороннего опыта личности автора, переживания и осмысления жизни, оформленного в слове» [Иванов 2004: 5-10]. Более того, целым рядом исследователей эссеистике отводится ведущая роль в культуре XXI века, вплоть до «двигателя культуры Нового времени» [Дмитровский 2006: 1].

Эссе как жанр востребован сегодня не только в литературе, филологии и журналистике, но и в сфере образования. Так, в настоящее время это одна из наиболее популярных форм написания творческих экзаменационных работ. В частности, сочинение в жанре эссе входит в состав Единого государственного экзамена по русскому языку, литературе, обществознанию и иностранному языку. Разумеется, требования к смысловому наполнению, организации текста и языковому оформлению эссе по различным предметам разнятся. Тем не менее, эссе, будучи сочинением-рассуждением, сохраняет черты, характерные данному типу речи вне зависимости от специфики предмета. А именно, содержит тезис, систему аргументации (или же систему проблемных вопросов и ответы на них) и выводы [Любичева 2007: 72-101].

Формулирование тезиса при написании сочинения-рассуждения отмечается как центральное, основополагающее умение многими отечественными и зарубежными учеными, поскольку от того, насколько удачен тезис, зависит и содержание, и организация, и языковое оформление всей письменной работы данного типа. Следовательно, умение формулировать «работоспособный» тезис – проблема междисциплинарная и весьма актуальная. В особенности для десятиклассников и выпускников, так как от этого зависит успех выполнения старшеклассниками творческих заданий в жанре эссе Единого государственного экзамена по многим предметам гуманитарного цикла. Это и обусловило тот факт, что данная методика предназначена для учащихся 10-11 классов.

Что такое тезис в сочинении-рассуждении? Какова его задача и роль в эссе? Ответы на данные вопросы позволят не только определиться с отличительными чертами и особенностями тезиса, но и сориентироваться, какие навыки лежат в основе умения формулировать центральное положение сочинения-рассуждения.

С литературоведческих позиций тезис констатирует тему эссе. При таком определении достаточно проблематичным становится различение тезиса и заглавия. Например, «Изучение иностранных языков» является

ся заглавием. Что же отличает заглавие от тезиса? Как будет выглядеть тезис на эту тему? «Изучение иностранных языков *не настолько просто, как может показаться*». В данном случае к заглавию присоединилась авторская позиция, оценка данной темы, которая сузила ее границы до доказательства, почему изучение иностранных языков - не столь простое дело. Следовательно, тезис – это центральное положение эссе, не только наиболее полно отражающее его тему, но и определяющее ее границы. Таким образом важнейшим условием для формулирования тезиса является способность определить тему письменного высказывания и «очертить» ее границы [Горшкова 2006: 11].

Для достижения поставленной цели и решения сопутствующих задач представляется целесообразной такая система упражнений, которая формирует умения и навыки, составляющие деятельность по формулированию тезиса. Также необходимым системным качеством подобной последовательности упражнений является градация от подготовительных, аналитических упражнений к творческим, речевым упражнениям. Таким образом данная система упражнений включает следующие задания:

I. Прочитайте вступительный абзац/эссе, подчеркните тезис и обведите главную мысль тезиса. Затем, обменяйтесь вашими вариантами с партнером.

II. Внимательно изучите пример. Он показывает движение от «абстрактного» - темы к «конкретному» - тезису. Пронумеруйте «стадии» от 1 до 5, причем цифра 1 должна обозначать тему, а 5 – тезис.

III. Прочитайте данные тезисы и напишите +, если тезис сформулирован удачно, - , если тезис сформулирован слабо и ?, если авторская позиция в тезисе выражена нечетко.

IV. Прочтите эссе и добавьте во вступительный абзац отсутствующий тезис.

V. Прочитайте 3 данных аргумента и на их основе выведите тезис.

VI. Внимательно просмотрите на пример. Затем как в примере в 2 приема сузьте тему до тезиса.

VII. Сформулируйте тезис к каждой из данных тем.

VIII. По каждой данной теме напишите 2-3 ваших мнения, обменяйтесь работами с партнером и решите, какой из 3х получившихся тезисов лучший.

IX. Выберите из предыдущего упражнения лучший тезис. Поделитесь своим мнением с партнером. Решите, какой из вариантов самый удачный.

X. Затем обведите в тезисе то, о чем пойдет разговор в эссе, и «разверните» тезис, сочинив к нему 3 аргумента [Langan 1996: 53-59], [Zemach 2003: 58-62].

В заключение необходимо отметить, что предложенная методика обучения формулированию тезиса может быть использована и как самостоятельный модуль, решающий данную проблему, и как составная часть методики обучения написанию эссе, в которую помимо данного модуля входят и такие разделы как обучение структурированию абзаца и системы аргументации, использованию средств логической связи, и т. д. [Горшкова 2006: 3-21]. Эффективность предложенной методики подтверждается, во-первых, высокими результатами Единого государственного экзамена (в частности по английскому языку) в разделе «Письмо», в состав которого и входит написание сочинения-рассуждения (эссе) по предложенной теме, и, во-вторых, победой и призовыми местами на конкурсах письменных творческих работ по английскому языку.

### **Библиографический список**

Горшкова И.В. Обучение эссе на английском языке: метод. пособие для учителей и учащихся старшей школы/И.В. Горшкова. - Магнитогорск: издательство МаГУ, 2006. - 65 с.

Дмитровский А.Л. Жанр эссе: очерк теории жанра: монография / А. Л. Дмитровский. - Орел: ОГУ, 2006. - 131 с.

Иванов О.Б. Эссе в европейской философской и художественной культуре: дис. ... канд. филос. наук / Олег Борисович Иванов; науч. рук. Е.Е. Несмеянов; Ростовский государственный педагогический университет. – Ростов-на-Дону, 2004. – 129 с.

Кайда Л.Г. Эссе: стилистический портрет/ Л.Г. Кайда. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 184 с.

Любичева Е.В. Русский язык. На пути к экзамену: ЕГЭ. Сдаем без проблем/ Е.В. Любичева. – М.: Эксмо, 2007. – 224 с.

Langan J. College Writing Skills: Instructor's Edition/John Langan. – 4th ed. – USA: McGraw-Hill, 1996. – 493 p.

Zemach D.E. College Writing; from Paragraph to Essay/ Dorothy E. Zemach, Lisa A. Rumisek. – Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2003. – 107 p.

© Горшкова И. В., 2010

*Горшкова Е. Е.*

Екатеринбург, Россия, katyag@mail.ru

### **Теоретические аспекты перевода молодежного сленга испанского языка**

Появление значительного количества художественных произведений, кинофильмов на испанском языке, содержащих нецензурную лексику и молодежный сленг, а также проникновение этих элементов в массовую культуру США, а через нее и в другие национальные культуры, привели, с одной стороны, к популяризации данного лингвистического явления, а, с другой стороны, к необходимости разработки специальной теории и переводческих приемов для его адекватной передачи на русском языке.

Прежде всего, следует разобраться с национальными особенностями молодежного сленга испанского языка и способами его функционирования в национальном и межкультурном пространстве. Здесь мы сталкиваемся с необходимостью разграничения и конкретизации для испанского языка таких терминов, как *жаргон*, *арго* и *сленг*. Под жаргоном и арго в широком смысле в отечественной лексикологии обычно понимают социальный диалект, «сформировавшиеся в определенный период разговорные особенности какой-либо социальной группы, которая в силу различных причин и в разной степени обособляет свою речь от остальной части общества» [Виноградов 2003: 122]. Часто термин *арго* употребляется в более узком значении – как способ общения деклассированных элементов. Так или иначе, среди основных функций социальных жаргонов исследователи называют номинативную, интеграционную и экспрессивную функции, а основные характеристики того или иного социального жаргона в широком

смысле или *социолекта* связываются с некими ограничениями: социально-сословными, профессиональными, социально-возрастными и социально-половыми или профессионально-половыми, а также культурно-эстетическими.

В испанской лингвистической традиции изучение социолектов, особенно в диахроническом аспекте, связано со сложностью разграничения испанский терминов, поскольку многие понятия, например, *germanía*, *jácara*, *jerigonza*, *jacarandina*, *jacaranda*, являются возникшими стихийно самоназваниями и употребляются зачастую как синонимы. Известный испанский философ и лингвист Хесусо Гарсиа Рамос разводит данные понятия следующим образом [García Ramos 1995]:

- под термином *argot* понимается «обладающий двойственной, социально-профессиональной, спецификой язык, возникающий в преступных и маргинальных сообществах и понятный только его постоянным членам» (*здесь и далее перевод с испанского языка – Е.Г.*);

- в то время как *jerga* понимается как «частный подъязык, служащий техническим целям общения представителей одной профессии, области искусства или членов других социальных объединений».

Х. Родригез Сайз, развивая классификацию подъязыков (*lenguajes*), предложенную Х. Гарсиа Рамосом, выделяет следующие лингвистические уровни разговорного языка, противопоставляемые языкам литературному, научно-техническому и формальному [Rodríguez Saiz 2002: 21-22]:

1) разговорно-обиходный язык (*lenguaje familiar*), характеризующийся широким употреблением иронии, гиперболы, эвфемизмов и т.д.;

2) просторечье (*lenguaje vulgar*), своеобразие которого обуславливается уровнем культуры и социальной принадлежностью говорящего;

3) профессиональные языки (*lenguaje profesional - jergas*), сфера функционирования которых существенно ограничена социально-экономическими условиями: медицинский, спортивный, военный, язык тореро и др.

4) маргинальный язык (*lenguaje marginal - argot*), подразделяемый на:

- жаргон преступников (*caliente*);
- жаргон наркоманов (*drogata*);
- жаргон заключенных (*talegario*);
- жаргон попрошайек и нищих (*manguí*);
- молодежный жаргон (*cheli*);

Тем не менее, данная классификация, как и любая классификация по социально-тематическому признаку, строится на пересекающихся критериях и не является исчерпывающей. Например, в ней не нашел отражение язык испанских цыган (*caló*), ставший одним из основных источников жаргонной лексики, и арго испанской аристократии рубежа XVI-XVII веков. В двух последних случаях «удельный вес» культурной, исторической и национально-этнической коннотации значительно возрастает и, возможно, превышает социальную составляющую упомянутых социолектов.

Таким образом, можно сделать вывод, что понятие *профессиональный жаргон* может быть соотнесено с испанским термином *jerga*, под которым, в свою очередь, понимаются социолекты, основной функцией которых является номинативная. Все многообразие социалектов данной сферы может быть разделено на две большие группы:

- исторически сложившиеся профессиональные жаргоны, включая арго, которые, помимо своего тематического своеобразия, обладают значительной культурной спецификой и многовековой историей существования (жаргон участников корриды (*jerga tauromágica*), церковный жаргон (*jerga eclasiástica*) и т.п.

- современные жаргоны «интернациональных» профессиональных групп: артистов, программистов, военных и т.д.

Понятие *argot*, в большей степени, соответствует термину *социальный жаргон* в узком смысле, в частности арго, и характеризуется доминированием интеграционной функции: жаргон плутов и сутенеров (*jacarandana*), воровской жаргон (*germanía*) и др.

Различные социолекты, наряду с просторечными выражениями, диалектами и говорами, а также литературным языком представляют собой формы существования классического испанского языка Испании (*la lengua castellana*), которые наряду с его национальными вариантами в различных странах, составляют единую в своем многообразии систему испанского языка (*la lengua hispana*).

Традиционно жаргоны изучаются с точки зрения их лексического состава, т.е. с точки зрения его экспрессивной и стилистической окрашенности и отношения к языковой норме. Основной характеристикой жаргона является лексика и ее стилистическая принадлежность: *интернациональные профессиональные жаргоны* характеризуются большим содержанием профессионализмов, специальной лексики, и даже терминов; *национально-исторические профессиональные жаргоны*, помимо выше перечисленных элементов, могут содержать культивизмы, историзмы и т.д.

Социальные жаргоны отличаются значительным количеством стилистически сниженной лексики. Здесь также возникает целый ряд понятий, требующих своего уточнения и соотнесения: нецензурная лексика, обценная лексика, табуированная лексика, брань, мат. Термины *бранная лексика* (*нецензурная, ненормативная лексика*) и *обценная лексика* понимаются как взаимно пересекающиеся, хотя и не полностью идентичные. Брань – это оскорбительные, ругательные слова, тогда как обценная лексика – это грубейшие вульгарные выражения, табуизированные слова [Мокиенко 1994: 65-73]. Однако ответ на вопрос о соотношении и взаимосвязи данных лингвистических явлений до сих пор не является однозначным.

В этой связи явление *сленга* стоит несколько обособленно, т.к. «под это понятие нередко подводятся самые разнородные явления лексического и стилистического плана. Трудность заключается в критериях отделения сленга от жаргонизмов, коллоквиализмов, кента, аргю, диалектизмов и т.д.» [Кожелупенко 2009: 10]. Сложности разграничения упомянутых терминов в большой степени связаны с тем, что они порождены и, в основном, используются в устной, разговорной речи, которая «не отделена от

общего сленга жесткими и однозначно определяемыми границами». [Швейцер 1963: 177].

По определению В.А. Хомякова: «Сленг – это относительно устойчивый для определенного периода, широко употребительный, стилистически маркированный (сниженный) лексический пласт (имена существительные, прилагательные и глаголы, обозначающие бытовые явления, предметы, процессы и признаки), компонент экспрессивного просторечия, входящего в литературный язык, весьма неоднородный по своим истокам, степени приближения к литературному стандарту, обладающий пейоративной экспрессией» [Хомяков, 1980: 43-44].

Таким образом, сленг невозможно описать исключительно через лексико-стилистические характеристики, он сугубо контекстуален, что вынуждает исследователя обратиться к исследованию дискурса социолектов. Возможно, сленг также можно определить как функционирование целого ряда социолектов в разговорном дискурсе.

В испанской лингвистической традиции, понятие *сленга* в широком смысле отсутствует. Ему могут соответствовать до некоторой степени термины *cheli* или *pasotismo*: молодежный жаргон, появившийся в 80-х годах XX века в Мадриде, порожденный особым образом жизни и «философией ничегонеделания» (*pasar* – пропускать ход в карточной игре).

Отличительной чертой молодежного сленга «является, его максимальная открытость и динамичность, ... чуткое реагирование на процессы и тенденции окружающего мира». [Джеус 2008: 11-12] Большинство иноязычных заимствований приходят именно через молодежный сленг; в нем максимально распространено языковое экспериментирование и игровое словотворчество, создание неологизмов.

Кроме того, несмотря на название, молодежный сленг или *cheli* как лингвистическое явление не может быть однозначно соотнесен с каким-либо четким социальным или профессиональным критерием, т.к. им в различной степени пользуются широкие слои населения, начиная от школьников и студентов, представителями молодежных субкультур и за-

канчивая преподавателями, телеведущими и писателями различного возраста и положения. С этой точки зрения, сленг, рассматриваемый через призму лексического состава, является как бы «общенациональным жаргоном», доступным практически каждому члену общества, вне зависимости от его социальной, профессиональной или поло-возрастной принадлежности. Да, сленг выполняет те же функции, что и жаргон (номинативную, интеграционную и экспрессивную), однако на первый план выходит именно последняя, а интеграция посредством общения на сленге также носит не социальный, а экспрессивно-эмоциональный характер. По справедливому замечанию Н.А. Джеус, «молодежный сленг представляет собой языковую игру в относительно чистом виде, ибо одним из главных условий квалификации некоего феномена в качестве игры как раз и является отсутствие практической целеустановки – игра самоценна и заключает свой смысл, прежде всего, в самой себе, а не где-то снаружи». [Джеус 2008: 3-4].

После теоретического обоснования лингвистической ценности, в том числе и культурной, всех форм существования языка, включая жаргоны и сленг, и началом активного использования этих форм в современных образцах культуры и искусства возникает потребность разработки практических рекомендаций для перевода таким форм. И здесь исследователи и переводчики сталкиваются с целым рядом трудностей.

Так, М.А. Снеткова, анализируя лингвостилистические аспекты перевода кинофильмов П. Альмодовара, отмечает: «Альмодовар с самого начала своего творческого пути пропагандирует открытое обсуждение запретных тем. Поэтому одной из трудностей перевода его фильмов является проблема передачи вульгаризмов, нецензурной, табуированной лексики и жаргонизмов. ... в значительной степени очарование фильмов Альмодовара состоит в яркости языка персонажей и необычности диалогов». При дубляже эти яркие речевые особенности зачастую утрачиваются, в результате чего произведение теряет часть своего не только экспрессивного, но и культурного воздействия.

В настоящее время среди российских переводчиков можно выделить два противоположных подхода к переводу сленга и нецензурной лексики. Приверженцы первого считают, что обсценную лексику и сленг следует переводить большей частью просторечными выражениями, сохраняя неизменность плана содержания, чтобы произведение было доступно самому широкому кругу читателей и зрителей. С этим лагерем связана сама традиция русскоязычного дубляжа и художественного перевода. Кроме того, эта традиция поддерживается самими клиентами – заказчиками перевода, поскольку отечественные прокатчики не заинтересованы в дубляже с возрастными ограничениями, сужающими аудиторию фильма.

Приверженцы второго лагеря утверждают, что «правильные переводы» «отличаются адекватностью и максимальным соответствием оригинальному тексту фильма. Нецензурная брань, если таковая имеет место быть в оригинале, переводится как нецензурная брань».[\(http://oper.ru/trans/\)](http://oper.ru/trans/)

Не претендуя на полноту лингвистического анализа и охвата всех трудностей перевода испанского молодежного жаргона на русский язык, выделим лишь основные и наметим возможные пути их преодоления:

1. **Особое место** испанского молодежного жаргона **в национальной культуре**, что выражается в том, что в испанском языке вообще, и испанском молодежном сленге, в частности, обсценная лексика, как правило, десемантизирована, в сознании говорящего утрачена ее непосредственная связь с референтом, вследствие чего она более распространена и обладает меньшим экспрессивным воздействием, чем русский мат. Учет данной особенности *cheli* ведет к тому, что во многих случаях сленговые выражения испанского языка, содержащие обсценную лексику, могут быть переведены на русский язык просторечными выражениями без снижения общего уровня экспрессии.

2. **Лексические трудности**, как правило, связаны с переводом специальной, стилистически окрашенной лексики (профессионализмов,

неологизмов, собственно жаргонизмов и т.д.), зачастую отсутствующей в лексикографической практике.

Частично снять данные трудности помогают существующие одноязычные словари испанской разговорной речи, например словарь С. Симеоновой (2009). (Использование профессионалом-переводчиком двуязычных словарей подобного типа нежелательно, т.к. подобный словарь просто не может адекватно представить варианты соответствия в силу широкой семантики большинства просторечных и нецензурных выражений). Также необходимо иметь в виду, что подобные словари должны содержать примеры функционирования ненормативной лексики в тексте. Безусловно, бескрайним источником контекстного употребления просторечной и обценной лексики является Интернет. Однако его использование требует наличия развитой языковой догадки.

Достижению данной цели способствует обучение прагматике употребления экспрессивно-окрашенных выражений испанского языка на среднем и продвинутом этапе обучения, составление учебных тематических классификаций выражений испанского молодежного сленга: характеристика людей (глупый, непонятливый человек; подлый, низкий человек; ничтожный человек, ничтожество; проститутка, продажная женщина); наименования «неприличных», социально табуированных частей тела; наименования процесса совершения полового акта; наименования физиологических функций (отправлений) и их результатов, жаргон наркоманов и др.

Также развитию языковой догадки способствует освоение функционального использования субъективно-оценочных суффиксов в оригинальных текстах на испанском языке в условиях искусственной языковой среды.

**3. Контекстуальное функционирование сленга** связана с необходимостью, спонтанностью речевого акта и характеризуется повышением роли использования просодических и невербальных средств коммуникации (жестов, мимики, интонации, мелодики,

темпа речи, тембра голоса, паузы и взглядов партнеров по коммуникативному акту); широкой опорой на внеязыковую ситуацию, приводящая к тому, что внеязыковая ситуация становится составной частью акта коммуникации; преобладанием устной формы реализации. [Иванова 2003: 16-17]

Развитию социокультурной компетенции будущих переводчиков, помимо изучения специфики экспрессивного интонирования и культурных реалий Испании, может способствовать умение выделять ведущую контекстуальную функцию употребления тех или иных экспрессивно и стилистически окрашенных средств. К числу основных функций можно отнести: повышение эмоциональности речи; разрядку психологического напряжения; оскорбление, унижение адресата речи; демонстрацию раскованности, независимости говорящего; демонстрацию пренебрежительного отношения к системе запретов; демонстрацию принадлежности говорящего к «своим» и т. п.

В качестве обобщенной схемы перевода испанского молодежного жаргона на примере дубляжа сцены из фильма П. Альмодовара «Все о моей матери» могут служить следующие пошаговые рекомендации:

1. Выявить общую экспрессивную окраску и лингвистические средства ее манифестации на всех уровнях: фонетическом, морфологическом, лексическом, определить их стилистическую принадлежность:

*Nina: ¡Aquí llega la mosquita muerta!*

*Mamuela: ¿Qué pasa?*

*Nina: ¡Lo tenías todo planeado, hija de puta!*

*Huma: ¡Nina, no insultes!*

*Nina: ¡Eres igualita que **Eva Harrington** y tú te aprendiste el texto de memoria a propósito! ¡**Joder**, que es imposible aprenderse solo oyéndolo por los altavoces! ¿**Por** quién me tomas, por gilipollas?*

Средства выражения экспрессии выделены полужирным шрифтом, сленговые выражения – подчеркиванием.

2. Определить основные функции данных выражений: в нашем случае – выражение недоверия, агрессии, обиды.
3. Уточнить экстралингвистические факторы со стороны автора, влияющие на контекст, значения культурологических реалий: Ева Харрингтон - прецедентное имя, отсылающее к фильму Дж. Л. Манкевича «Все о Еве» (All about Eve) о молодой актрисе, пытающейся сделать карьеру и предающей окружающих ее людей.
4. Уточнить экстралингвистические факторы со стороны адресата: очевидно, если перевод осуществляется для телевизионной трансляции, в тексте должен отсутствовать обценная лексика (русский мат), однако само содержание фильма таково, что его не поставят в сетку дневного вещания, поэтому присутствие нецензурной лексики допустимо.
5. Подобрать перевод с учетом лексической и семантической сочетаемости, а также других ограничивающих факторов (хронометража (здесь также необходимо учитывать более высокий темп испанской речи) и невербальных средств выражения), максимально сохраняя уровень экспрессии и функционально-коммуникативную направленность исходного текста:

*Нина. Вот она, **гнида**, **приползла!***

*Мануэла. Что?*

*Нина. А **то**, что ты, **сука**, все заранее продумала!*

*Дымка. Нина, **сведи** за речью!*

*Нина. Ты, как **Ева Харрингтон**, специально выучила текст! Его невозможно выучить на слух! Ты что меня **за дуру принимаешь**, да?*

Таким образом, современные исследования в области социально-го и культурно обусловленного варьирования языка не ограничиваются узким «лексикологическим подходом», а стремятся рассмотреть не только

основные единицы социолектов как таковые, но и речевое и стилистическое употребление этих лексических форм, часто имеющих лингвокультурологический или коммуникативно-функциональный характер. Понимание и умение адекватно передать молодежный сленг испанского языка в настоящее время является необходимым условием межличностного и межкультурного общения. При этом, довольно продуктивным, на наш взгляд, является подход к рассмотрению сленга не просто как одной из форм социолекта, характеризующейся определенной лексикой, а как некой коммуникативной среды – дискурса, маркерами которого в зависимости от широты контекста и ситуации могут стать практически любые лингвистические единицы различной стилистической и экспрессивной окраски, воздействие которых является комплексным и целостным по своему характеру.

#### **Библиографический список**

- Виноградов В.С. Лексикология испанского языка: Учебник/ В.С. Виноградов. – М.: Высшая школа, 2003. – 244 с.
- Джеус Н.А. Лексико-семантическое словообразование в молодежном сленге : автореф. диссертации ... кандидата филологических наук : 10.02.19. – Краснодар, 2008. – 26 с.
- Иванова Е. Н. Методика обучения экспрессивным средствам испанской разговорной речи в языковом вузе : на материале имен существительных с субъективно-оценочными суффиксами : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02. – Москва, 2003 – 228 с.
- Кожелупенко Т.П. Сленг как средство субкультурного кодирования в современных американских и русских рэп текстах : автореф. диссертации ... кандидата филологических наук : 10.02.20. – СПб., 2009. – 20 с.
- Мокиенко В.М. Русская бранная лексика: цензурное и нецензурное // Русистика. – Берлин, 1994. – № 1/2. – С. 50-73
- Снеткова М.С. Лингвостилистические аспекты перевода испанских кинотекстов (на материале русских переводов художественных фильмов Л. Бунюэля «Виридиана» и П. Альмодовара «Женщины на грани нервного срыва») : автореф. Диссертации ... Кандидата филологических наук : 10.02.05, 10.02.20. – М., 2009. – 29 с.
- Хомяков В.А. Нестандартная лексика в структуре английского языка национального периода : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – Л., 1980. – 75 с.
- Швейцер А.Д. Очерк современного английского языка в США. – М.: Высшая школа, 1963. – 215 с.
- Все о моей матери [Видеозапись] / реж. Педро Альмодовар; в ролях Сесилия Рот, Мариса Паредес, Пенелопа Крус и др. – М.: Парадиз-ВС, 2009. – 1 электрон. Опт. Диск (dvd) : цв., зв. – фильм вышел на экраны в 1999 г.

García Ramos J. Lenguajes marginales, análisis y vocabulario. – Madrid, Editorial Dirección General de la Policía, 1995.

Rodríguez Saiz J. El argot en la literatura española y en la canción y cine actuales. – 2002.– [Электронный ресурс]. – URL: <http://mayores.uji.es/proyectos/proyectos/argot.pdf>

© Горшкова Е. Е., 2010

**Живова Ж. В.**

Нижний Тагил, Россия, jivovafle@yandex.ru

### **Критическое мышление как составляющая вторичной языковой личности**

Вторичная языковая личность, формирование которой рассматривается на современном этапе как цель обучения иностранным языкам, предполагает сопоставление разных концептуальных систем мировой и национальной культур, а также обмен между этими системами. Это может быть достигнуто на основе развития личностного мировидения и миропонимания учащихся, что предполагает восприятие и рефлексию собственных ценностей и общественных взаимосвязей и позволяет относиться к иному образу мира критично [Гальскова 2006]. Именно поэтому нам предлагается рассматривать критическое мышление как составляющую вторичной языковой личности, показателем сформированности которой, является межкультурная компетенция, т.е. способность адекватного участия индивида в межкультурном общении. Л.И. Гришаева подчеркивает, что собственно языковые знания участников межкультурной коммуникации недостаточны для её полноценного осуществления. Необходимы «адекватные интеракциональные и контекстуальные знания, а также толерантность и особая социокультурная чувствительность, позволяющая преодолевать воздействие стереотипов и адаптироваться к изменяющимся условиям коммуникативного взаимодействия при контакте с представителями разных языковых культур» [Гришаева 2006: 238]. Под текстуальными понимаются внеязыковые знания – результат когнитивной обработки социального и индивидуального опыта личности. Это общефоновые знания о мире. Интеракциональные знания являются зеркалом дискурсивного опыта

участников общения, владения его различными интерактивными моделями. Всё это реализуется через работу человеческого мышления.

Процесс мышления современного человека представляет собой переработку информации, поступающей из различных источников.

Человек оценивает и отбирает нужную ему информацию, пользуясь различными критериями отбора, к которым можно отнести его предпочтения, интересы, ценностные ориентации, возрастные и гендерные особенности и многое другое. К важнейшим факторам отбора и оценки информации является критичность мышления. Критичность «предполагает умение действовать в условиях выбора и принятия альтернативных решений, умение опровергать заведомо ложные решения» [Столбникова 2006: 75].

Эпитет «критическое», применяемый по отношению к мышлению в обыденной жизни, предполагает оценку или критику явлений, предметов. «Критика ради критики», вполне пригодная и широко используемая в житейских ситуациях для процесса развития личности мало конструктивна. Понятие *критическое мышление* определяется Е.Н.Волковым, как мышление, отличающееся обоснованностью и целенаправленностью, как мышление, к которому прибегают при решении задач, формулирования выводов, вероятностной оценке и принятии решений [Волков 2004]. Помимо выявления негативных сторон в чужих рассуждениях критически мыслящий человек должен принимать собственные решения решаемой проблемы, а так же предлагать альтернативные пути ее решения. Е.Н.Волков полагает, что критическая оценка какого-либо предмета или явления есть конструктивное выражение и позитивного, и негативного отношения. Мысля критически, личность оценивает результаты своих мыслительных процессов, удачность решения поставленной задачи [Волков 2004]. Данная мысль поддерживается Т.Ф.Ноэль-Цигульской: «критическое мышление не понимают в значении «отрицающее» или «негативное». Надо не только разоблачать ошибки и сомневаться, а также создавать новые идеи, быть продуктивным, искать объяснение непонятных

данных. Важно уметь задумывать над подтекстом, уметь ставить перед собой проблемы и вопросы, и в конечном итоге, иметь открытый свободный ум» [Ноэль-Цигульская 2000]. Т.Ф.Ноэль-Цигульская пишет, что «критическое мышление - это мышление, приводящее к объективной истине. Ведь необходимость критического мышления возникает тогда, когда появляется потребность проверять достоверность суждений, высказываемых людьми - или нами самими, или другими. То есть речь идет о возможности быть кем-то введенным в заблуждение, осознанно или неосознанно. ...» [Ноэль-Цигульская 2000].

Е.О.Галицких обобщает основные характеристики критического мышления в рамках технологии как тип мышления, помогающий находить собственные приоритеты в личной, профессиональной и общественной жизни, а так же соотносить их с актуальными нормами. Критическое мышление, по ее мнению - индивидуальная ответственность за сделанный выбор, и одновременно, сложный процесс, позволяющий развивать культуру «диалога» в совместной деятельности. Оно «повышает уровень культуры индивидуальной работы с информацией, формирует умение анализировать и делать самостоятельные выводы, прогнозировать последствия своих решений и отвечать за них» [Галицких 2004: 112].

В своей работе «Психология критического мышления» Д.Халперн отмечает, что критическое мышление не означает негативность суждений и критику, а представляет собой разумное изучение различных вариантов решения проблемы. Под «критическим» понимается «аналитическое». Иными словами критически мыслящий человек способен «анализировать информацию с позиции логики и личностно-психологического подхода, с тем, чтобы применять полученные результаты, как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам» [Халперн 2000: 70].

Учёный выделяет несколько качеств, характеризующих личность, обладающую критическим мышлением. К ним относятся: 1) готовность к планированию; 2) гибкость; 3) настойчивость; 4) готовность исправлять

свои ошибки; 5) осознание и анализ собственных рассуждений; 6) поиск компромиссных решений [Халперн 2000: 56].

Американским учёным Д.Клустер были предложены следующие характеристики критического мышления:

- 1) критическое мышление есть мышление самостоятельное,
- 2) информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления,
- 3) критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решать,
- 4) критическое мышление стремится к убедительной аргументации,
- 5) критическое мышление есть мышление социальное [Клустер. Критическое мышление 2005: 7-11].

Несмотря на разнообразные трактовки понятия «критическое мышление» российскими и зарубежными авторами, которые, как можно заметить не противоречат, а, скорее, дополняют друг друга, общий смысл их сводится к следующему: критически мыслить – значит осознанно оценивать, рассуждать, мыслить. Как можно заметить, все предложенные определения предполагают проявление человеком психической, эмоциональной, познавательной активности, которая должна быть направлена на решение конкретной проблемы.

Анализируя критическое мышление применительно к обучению иностранным языкам, представляется очевидным необходимость формирования умений критического мышления для достижения высокого прагматического и когнитивного уровня вторичной языковой личности.

Критическое мышление представляет собой сознательный, спланированный процесс интерпретации, анализа и оценивания социокультурной информации, основанный на имеющихся знаниях и проверке мнений по тому или иному вопросу и ведущий к формированию и утверждению собственного отношения. Конечным результатом формирования критического мышления применительно к образовательной области «иностранные языки» является формирование критического понимания культу-

ры другой страны, без которого невозможно формирование вторичной языковой личности.

### **Библиографический список**

- Волков, Е.Н. Развитие критического мышления. 2004.  
[www.evolkov.net/.../articles/Volkov.E.Critical.think.principles.introduction.h](http://www.evolkov.net/.../articles/Volkov.E.Critical.think.principles.introduction.h)  
Галицких, Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности : учеб.-метод. пособие для слушателей системы доп. проф. пед. образования . – М. : Акад. Проект, 2004. – 240с.  
Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика.-М.: «Академия», 2006. -336с.  
Гришаева, Л.И., Цурикова, Л.В. Введение в теорию межкультурной коммуникации.- М.: «Академия», 2006. -336с.  
Клустер, Д. Что такое критическое мышление?//Критическое мышление и новые виды грамотности/ Д. Клустер. - М.: ЦГЛ, 2005. – С. 5-13.  
Ноэль-Цигульская, Т.Ф. О критическом мышлении. 2000  
[//http://zhurnal.lib.ru/c/cigulxskaja\\_t\\_f/criticalthink.shtml](http://zhurnal.lib.ru/c/cigulxskaja_t_f/criticalthink.shtml)  
Столбникова, Е.А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы). – Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. – 160 с.  
Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. - СПб.: Питер, 2000.-345с.

© Живова Ж. В., 2010

*Жукова Е. С.*

Донец, Украина, [zhukova\\_olena@mail.ru](mailto:zhukova_olena@mail.ru)

### **Суггестопедия и silent way**

Как известно, методы обучения иностранным языкам изменяются под воздействием исследований в базовых для методики науках, одной из которых является психология. Цель данной статьи заключается в коротком обзоре основных психологических школ, которые повлияли и продолжают влиять на развитие лингводидактики, которая в последнее время рассматривается как синонимом "методики". Актуальность этого задания определяется общими тенденциями демократизации образования и повышением популярности гуманистических концепций обучения.

Существенное влияние на методику преподавания иностранных языков в англоязычных странах производит когнитивная психология, которая исследует глубинные процессы познавательной деятельности. Теория познавательного кода, которая возникла в недрах когнитивизма, отме-

чает усвоение языка с помощью умственных процессов, использование разных стилей и стратегий учебно-познавательной деятельности. Как выяснили исследователи, когнитивные стили порождают определенные стратегии обучения. Рубин и Стерн (Rubin and Stern 1975), которые изучали эти стратегии в контексте усвоения иностранных языков, выделили 7 характеристик, необходимых для успешного овладения иностранным языком: желание догадываться и точность догадок; сильная мотивация к общению; раскованность; внимание к языковой форме; поиск партнеров по общению; самоконтроль говорения; внимание к содержанию. Поздние исследования Майкла О'Мейли обнаружили 24 стратегии изучения иностранного языка, которые можно разделить на три больших группы:

- 1) целекогнитивные стратегии, которые включают предыдущее планирование учебы, осознание процесса учебы, оценку результатов и т.п.;
- 2) когнитивные стратегии, связанные непосредственно с оперированием учебным материалом (повторение, группирование, дедукция, конспектирование, запоминание ключевых слов);
- 3) социоаффективные стратегии, которые предусматривают сотрудничество, а также компенсаторные стратегии выяснения непонятного (переспрашивания, перифраз, примеры).

Кроме разработанных стратегий обучения, этот факт дал толчок появлению новых методов среди которых можно назвать суггестопедия и так называемый "молчаливый способ" (Silent Way).

Основатель суггестопедии болгарский врач-психиатр Георгий Лозанов предполагал, что человеческий мозг способен усваивать намного большие объемы нового языкового материала за счет изменения условий учебы, в частности создание благоприятной атмосферы релаксации путем включения музыки барокко в учебный процесс. Именно подобная музыка стимулирует умственные процессы и делает студентов более восприимчивыми к усвоению нового языкового материала. Невзирая на многие практические проблемы, возникающие при реализации этого метода, на основе

суггестопедии возникли интенсивные методы учебы иностранных языков, в частности, эмоционально-смысловой метод Г.А.Китайгородской.

В отличие от суггестопедии, "Silent Way", разработанный Калембом Гатене, не нашел применения в отечественной методике, но широко известен на Западе. Этот метод характеризуется проблемно поисковым подходом к организации учебы. Гатене считал, что у студентов следует развивать самостоятельность, автономию и ответственность, они должны сотрудничать друг с другом в процессе выполнения языковых заданий. Преподаватель – фасилитатор, который должен лишь дать импульс к поиску в начале пары, отводя на постановку задачи лишь 10% учебного времени и выделяя остальные времени для речевой деятельности обучаемых (отсюда и название метода). Не углубляясь в технологию этого метода, отметим, что он критикуется за нерациональные расходы времени на поиск решения, которое учитель может сообщить буквально за минуту. Однако нельзя не согласиться, что сама идея предоставления большей самостоятельности и уменьшения речевой активности преподавателя достаточно производительна.

#### **Библиографический список**

Андрущенко В. Ціннісний дискурс в освіті // Вища освіта України. – 2008. – № 1.

Лук'янець В. С., Кравченко О. М., Озадовська Л. В. Сучасний науковий дискурс: оновлення методологічної культури. – К., 2000.

© Жукова Е. С., 2010

*Ибатова А. З.*

Сургут, Россия, [aigoul@rambler.ru](mailto:aigoul@rambler.ru)

### **Использование интегративно-деятельностного подхода при формировании готовности студентов к профессионально-ориентированному общению**

В настоящее время все более ощутимым становится нахождение интегративных принципов, которые позволили бы закладывать основы фундаментальных представлений и концепций (Ипполитова 2005: 88-89).

В нашем исследовании на конкретно-научном уровне методологии анализ готовности студентов к профессионально-ориентированному

общению обеспечивается интегративно-деятельностным подходом. Впервые интегративно-деятельностный подход был описан Н.В. Ипполитовой. Интегративно-деятельностный подход рассматривает явления и процессы как сложные системы, целостность которых достигается на основе интеграции составляющих взаимосвязанных элементов. Характеристика деятельности и подготовка к ней с позиции этого подхода предполагает рассмотрение первой в качестве основного достижения цели второй. Основными понятиями, характеризующими данный подход, являются «интеграция» и «деятельность». Самая общая трактовка интеграции предполагает объединение в целое каких-либо частей, элементов. (Ипполитова, Колесник, Соколова 2006: 7-22)

Понятие интеграции как объединение в целое частей и элементов, формирование целостности, рассматриваются в философии (Аверинцев, 1989 и др.), педагогике (Яковлева 1991). При этом, исследование явлений и процессов с позиции интегративного подхода предполагает опору на принцип интегративности, характеризующий рассматриваемое явление как систему, целостность, достигаемую путем интеграции составляющих ее элементов.

Интегративно-деятельностный подход опирается на профессионально-деятельностный подход, отражающий сочетание теоретической и практической подготовки специалистов, владеющих необходимыми знаниями и совокупностью приемов педагогического или профессионального воздействия, техникой (Ипполитова 2000).

Данный подход имеет отличительные особенности. Идея интегративности отражает ведущие тенденции общества в целом и университета в частности. Изменения в обществе проявляются в интеграции различных отраслей производства, повышаются требования к специалистам, и следовательно, к качеству их подготовки.

Организация процесса формирования готовности студентов неязыковых факультетов к профессионально-ориентированному общению на основе интегративного подхода обеспечивает взаимопроникновение раз-

личных составляющих элементов готовности посредством включения студента университета в разнообразную по видам и содержанию профессионально-учебную деятельность, связанную с обучением профессионально-ориентированному общению на иностранном языке.

Кроме того, интегративность в профессиональной подготовке студентов университета в целом и к профессионально-ориентированному общению в частности предполагает опору в процессе подготовки на интеграцию основных функций педагогической науки, интеграцию междисциплинарных научных знаний и знаний фундаментального и прикладного характера; интеграцию целей, содержания, форм и методов педагогического образования; учет интегративных процессов в педагогической науке и деятельности; обеспечение целостности процесса подготовки на различных уровнях (допрофессиональном и профессиональном); интеграцию всех компонентов системы подготовки, направленную на обеспечение ее целостности.

Для нашего исследования данное понятие важно, так как интеграция рассматривается с точки зрения взаимосвязей знаний по предметам и интегрировании технологий, методов, и форм обучения. В педагогической деятельности важно интегрировать, правильно сочетать разнообразные приемы учебной деятельности, так как от этого зависит успех и результат обучения.

Другое понятие, связанное с интегративно-деятельностным подходом является понятие «деятельность». Релизация деятельностного подхода в профессиональной подготовке студентов опирается на разнообразную по формам и содержанию деятельность студентов как основного средства достижения цели подготовки.

«Деятельность состоит из более мелких единиц – действий, относительно законченные элементы деятельности, направленные на достижение промежуточных целей, подчиненными общему замыслу» (Коджаспирова 2005). Действия лежат в основе умений и навыков, поэтому при выполнении деятельности субъект деятельности должен владеть необходимыми

для этого действиями, приемами, т.е. техникой. Отсюда составной необходимой частью освоения любого вида деятельности должно стать овладение действиями, умениями, навыками, приемами, обеспечивающими успех в данном виде деятельности, их совершенствование ведет к овладению профессиональным мастерством, что определяет необходимость специальной подготовки специалиста любой отрасли соответственно требованиям развивающегося общества (Антипов Г.А., Фахруддинова А.З. 1985: 62).

Деятельность студентов в процессе подготовки к профессионально-ориентированному общению предполагает сочетание учебно-познавательной, учебно-практической и самостоятельной практической деятельности (Абдуллина О.А. 1990: 89).

Все данные виды деятельности взаимосвязаны и обуславливают овладение фундаментальными знаниями основ педагогической теории и профессиональными умениями, в процессе практических занятий происходит применение теоретических знаний в конкретных условиях, формирование практических и развитие практических умений и навыков.

Таким образом, исходя из психологической теории деятельности, включающей основные виды деятельности: общение, учение, игра, труд), в которые включается каждый человек в процессе индивидуального развития (Немов 1994: 131). Интегративно-деятельностный подход предполагает осуществления подготовки студентов к профессионально-ориентированному общению на всех ее уровнях с учетом взаимосвязи этих видов деятельности.

С учетом теоретических положений выделенных учеными-педагогами (Ипполитова Н.В., Колесников М.А., Соколова Е.А.) можно выделить требования и принципы интегративно-деятельностного подхода:

- обеспечение интеграции различных компонентов системы подготовки студентов к профессионально-ориентированному общению на всех ее уровнях;

- обеспечение единства усвоения теоретических знаний и формирование практических умений и навыков студентами на основе включения их в разнообразную по видам и содержанию деятельность.

А также:

- принцип адекватности содержания подготовки будущих специалистов требованиям современного общества;

- принцип спиральности – построение учебных планов и программ подготовки студентов к профессионально-ориентированному общению, предполагающих не только освоение знаний и формирование умений и навыков не только в определенной последовательности, но и овладение их комплексом с усложнением системы знаний на различных уровнях подготовки;

- принцип вариативности отражает необходимость постоянного развития, совершенствования основ подготовки с учетом изменений в обществе, системы высшего образования, а также отражает множественность путей подготовки в зависимости от контингента студентов, уровня профессиональной подготовки.

Резюмируя вышесказанное, организация формирования готовности студентов неязыковых специальностей на основе интегративно-деятельностного подхода обеспечивает взаимопроникновение различных составляющих элементов готовности посредством включения студентов университета в разнообразную по формам по видам и содержанию учебную деятельность, связанную с обучением профессионально-ориентированному общению.

### **Библиографический список**

Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего образования. – М.: Просвещение, 1990.

Антипов Г.А., Фахрутдинова А.З. Методология науки и историко-научное исследование / Г.А. Антипов А.З. Фахрутдинова. Проблемы методологии науки. - Новосибирск, 1985.

Ипполитова, Н. В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патристическому воспитанию учащихся: дисс. докт. пед. наук: 13.00.08 – Челябинск, 2000.

Ипполитова, Н.В., Колесников, М.А., Соколова Е.А. Система профессиональной подготовки студентов педагогического ВУЗа: личностный аспект: монография / Н.В. Ипполитова, М.А. Колесников, Е.А. Соколова. – Шадринск. Изд. ПО «Исеть», 2006.

Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – 2-е изд., стер. – М.: Изд. Центр «Академия», 2005.

Немов Р.С. Психология: учеб. для студентов высш. и пед. учеб. заведений. В 2 кн. – Кн.1. Общие основы психологии. – М.: Просвещение, 1994.  
Философский энциклопедический словарь / Редакционная коллегия С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы – М.: «Советская энциклопедия», 1989.  
Яковлева Н.М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности. – Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1991.

© Ибатова А. З., 2010

*Карамзина Н. С., Елфимова К. С., Хостай И. С.*  
Северодвинск, Россия, [natassha@bk.ru](mailto:natassha@bk.ru)

### **Роль библейской фразеологии в решении нравственных задач**

Во времена крутых поворотов в жизни общества непременно находит место идеологический и культурный вакуум. В такой период поиски новых алгоритмов образовательного процесса характеризуются особой интенсивностью. Опыт преподавания английского языка в вузе в один из труднейших периодов развития России позволяет утверждать, что создание пограничной системы при обучении иностранному языку и изучение английской фразеологии на материале Библии дает свои положительные результаты в смысле гуманизации образования и воспитания личности.

Составляя спецкурс по проблемам современной английской фразеологии для студентов старших курсов факультета романо-германской филологии университета, приходим к мысли о том, что фразеология, будучи солью языка, квинтэссенцией народной мудрости, является благодатным материалом для духовного воспитания молодого поколения лингвистов, переводчиков, преподавателей и всех тех, кто так или иначе связан с изучением и применением на практике английского языка. Особый интерес

в этом смысле представляют фразеологические единицы библейского происхождения, морально-этическое содержание которых определяется десятью библейскими заповедями о любви и мире, справедливости и терпимости, добре и избавлении от искушения, т.е., в конечном счете, о необходимости стремления к гармонизации отношений между людьми разных социальных слоев и возрастов.

Несмотря на идеологические гонения, корни христианства на Руси оказались столь глубокими и оно обладало такой властью над человеком в течение долгих веков, что многие заповеди и истины буквально вживились в мозг человека и трансформировались затем в бытовую речь в виде поговорок, пословиц и крылатых выражений [Fedoulenkova 2000: 290].

Как объект исследования библеизмы вызывают интерес не только у лингвистов, но и у философов, историков, культурологов, педагогов и других специалистов вследствие своего неисчерпаемого философского, морально-этического, эстетического и педагогического потенциала. Так, знакомясь с фразеологией библейского происхождения, мы учимся быть терпимыми к недостаткам других людей, стараемся не проявлять торопливости в осуждении ближнего своего и уж ни в коем случае не класть камня в протянутую за хлебом руку: (а) *the mote in somebody's eye* – бревно в глазу у кого-либо – о преувеличенном представлении чьих-либо отрицательных качеств, поступков; (б) *cast the first stone at somebody* – бросать камнем или грязью в кого-либо, осуждать, порочить кого-либо; (в) *ask for bread and receive a stone* – попросить хлеба, а получить камень.

Фразы из Библии приглашают нас прежде всего обращать критический взор на самих себя, прилагая неустанные усилия к духовному совершенствованию и проявляя сострадание к окружающим, оказывая им посильную помощь: (а) *search one's soul* – заглянуть в душу, пытаться разобраться в сокровенных мыслях, чувствах; (б) *bend an ear to someone* – приклонить ухо к чему-либо – прислушиваться к чему-либо; (в) *strengthen somebody's hand* – оказать кому-либо помощь, укрепить чьи-либо позиции.

Не одобряя поклонения золотому тельцу и воспитывая философское отношение к богатству, к деньгам, библейская фразеология обращает наше внимание не приоритет духовных ценностей в жизни по отношению к материальным, прославляет честность помыслов и чистоту побуждений, готовность к самопожертвованию вплоть до отказа от собственной жизни: (а) *filthy lucre* – презренный металл, деньги, золото; (б) *the golden calf* – золотой телец, власть денег, золота; (в) *the root of all evil* – корень зла (о деньгах); (г) *man cannot live by bread alone* – не хлебом единым жив человек, человек должен заботиться об удовлетворении не только своих материальных, но и духовных потребностей; (д) *have clean hands* – быть чистым на руку, о человеке добросовестном, не склонном к воровству; (е) *give one's life* – отдавать жизнь за кого-либо, за что-либо, погибать за кого-либо, во имя чего-либо; и др.

Ожесточенность, озлобленность, любые формы проявления агрессивности, как явные, так и тайные, являются постоянным предметом осуждения в библейской фразеологии: (а) *dig a pit for somebody* – рыть яму кому-либо, строить козни, причинять неприятности, вредить; (б) *spread one's net for somebody* – расставлять сети кому-либо, стараться обмануть, перехитрить кого-либо; (в) *sow tares among somebody's wheat* – посеять плевелы среди пшеницы, т.е. тайно навредить кому-либо; (г) *harden one's heart* – ожесточиться, стать бесчувственным, бессердечным.

Излишняя самоуверенность, высокомерие, наглость – все эти пороки, свойственные человеку, находят постоянное осуждение посредством фразеологических единиц библейской этимологии: (а) *be a law unto oneself* – закон не писан для кого-либо, кто-либо не считается с обязательными правилами, нормами поведения и т.п.; (б) *kick against the pricks* – лезть на рожон, действовать сгоряча, не считаясь ни с чем, не думая о последствиях для себя.

Мысли людей хитрых и завистливых, вороватых и блудливых, далеки от добрых намерений, а их поступки чреваты пагубными последствиями, что неоднократно подчеркивается в библейских сюжетах: (а) *ser-*

*perntine wisdom* – змеиная мудрость, благоразумие, не лишенное лукавства, хитрости; (б) *the whore of Babylone* – вавилонская блудница, крайне развращенная, распутная женщина; (в) *Sodom and Gomorrah* – Содом и Гоморра, разврат, пьянство и т.п., царящие где-либо; (г) *Naboth's vineyard* – виноградник Навуфея, предмет зависти; (д) *reap what one has not sown* – пожинать плоды чужого труда; (е) *a broken reed* – ненадежный человек, нечто не внушающее доверия; и многие другие.

Заносчивость и спесь не приносят счастья, предупреждает Библия, и если своевременно не усмирить гордыню и не покаяться во грехах, то возмездие будет жестоким: (а) *pride goes before a fall* – гордыня до добра не доведет; (б) *the prodigal son (returns)* блудный сын – о непочтительном сыне, ушедшем из родительского дома и затем вернувшемся, а также вообще о человеке, раскаявшемся в чем-нибудь после постигших его неудач; (в) *sow the wind and reap the whirlwind* – посеять ветер и пожать бурю, заплатить за что-либо.

Обращая внимание на недостатки и изъяны человеческой природы, библейские фразеологизмы направляют всю мощь своего духовного образа на прославление достоинств человека и особенно таких черт, как верность, надежность, альтруизм, добропорядочность, добросердечность: (а) *the salt of the earth соль земли* – самое главное, самое ценное, самое важное, о людях; (б) *cast one's bread upon the waters* – отпускать свой хлеб по водам, делать добро, не ожидая благодарности; (в) *a good Samaritan* – добрый самаритянин, отзывчивый, добросердечный человек.

В заключении подчеркнем перспективность использования библейской фразеологии в практике преподавания английского языка в вузе и актуальность создания такой пограничной образовательной системы, как библейская фразеология и культурология.

### **Библиографический список**

Библия: Книги священного писания ветхого и нового завета (в русском переводе с параллельными местами). – М.: Библийские общества, 1993.  
The Holy Bible: The Old and New Testament. – Iowa: World Bible Publishers, 1991.

Fedoulenkova T.N. Biblical Phraseology: Sacred and Profane // Россия и Запад: диалог культур: Материалы 7-й Международной конф. – М.: МГУ, 2000. – С. 290-299.

© Карамзина Н. С., Елфимова К. С., Хостай И. С., 2010

**Коротенко Т. Н.**

Екатеринбург, Россия, tanya1.inbox@mail.ru

**Содержание обучения профессионально-ориентированному чтению в техническом вузе в рамках компетентного подхода**

Современное образование призвано не только обеспечить учащихся фундаментальными знаниями, сформировать у них определенные навыки и умения в той или иной области профессиональной деятельности, но и развить творческие способности к самостоятельному приобретению новых знаний, к непрерывному обучению и постоянному повышению квалификации. Одной из приоритетных задач высшей школы на данный момент является подготовка высоко квалифицированных, разносторонне образованных специалистов с гибким мышлением и высоким уровнем культуры. В различных материалах и публикациях, касающихся вопросов модернизации образования, компетентный подход провозглашается, как один из важнейших путей в обновлении содержания образования. По мнению Э. Зеера и Э. Сыманюк, “компетентный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности”. [Высшее образование в России, 2005 №4: 23-29].

Содержание предмета иностранный язык (ИЯ) представляет собой один из основных составляющих элементов системы обучения иностранному языку в рамках вышеуказанного подхода. Согласно теории систем Л. фон Бергаланфи, это открытая система, обладающая такими качествами как целостность, суммативность, централизация и др. Из этого следует, что любые изменения, происходящие в обществе, влияют на систему образования вообще и на систему обучения ИЯ в частности. Пересмотр целей и содержания обучения должны осуществляться комплексно, на

методически грамотной научной основе, при этом необходимо учитывать различные научные разработки не только в области методики преподавания иностранного языка, но и в науках смежных с нею.

Многие отечественные и зарубежные ученые-методисты (Л.Н. Бим, И.Н. Верещагина, Т.А. Притыкина, Б.А. Лапидус, Г.В. Рогова, Н.И. Гез, Ch.Brumfit, L.Dickinson и др.) занимались и продолжают исследовать проблему содержания обучения на различных уровнях освоения иностранного языка. Л.Н. Бим считает содержание обучения сложным диалектическим единством, которое складывается из “взаимодействия определенным образом организованного учебного материала и процесса обучения” [Бим 1977: 89]. Б.А.Лапидус предлагает под содержанием обучения понимать “совокупность того, что учащиеся должны освоить, чтобы качество и уровень владения иностранным языком, соответствовали задачам данного учебного заведения” [Лапидус 1986: 5]. Мы полностью согласны с вышеуказанными точками зрения, так как они наиболее четко и полно отражают саму суть понятия содержания обучения.

Тщательный отбор содержания обучения иностранному языку в неязыковом вузе в настоящее время является одной из приоритетных задач в методике обучения и образования. Данный подход совпадает с мнением С.Е. Патарая: “... в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в неязыковом вузе в настоящее время требуется, естественно, новый подход к отбору содержания обучения данному предмету, обеспечивающий создание межпредметной основы, что позволит рассматривать содержание обучения как интегративное целое, неразрывно связанное со всеми целями, стоящими перед данным типом учебного заведения” [Патарая 2007: 131-144).

Основные компоненты содержания обучения можно условно разделить на два аспекта: предметный аспект и процессуальный аспект. Предметный аспект содержания обучения иностранным языкам это сферы и ситуации общения, темы, тексты, коммуникативные намерения и цели, страноведческие знания, лингвострановедческие знания и языковой мате-

риал (фонетический, лексический, грамматический, орфографический). Процессуальный аспект представляет собой навыки и умения иноязычного устного и письменного общения, то есть навыки оперирования языковым материалом; умения читать, говорить, аудировать, писать и переводить. К этому же аспекту относятся и компенсационные умения.

Деятельность любого выпускника вуза, в том числе и неязыкового, происходит в различных ситуациях и сферах общения, связанных в основном с профессиональной (производственной и научной) деятельностью на иностранном языке. Чаще всего, сфера общения выпускника неязыкового вуза связана с официальной, неофициальной, профессиональной, деловой и т.п. деятельностью. Сама ситуация общения предъявляет определенные требования к выбору языковых средств, поведению и нормам взаимодействия между коммуникантами. Кроме этого, ситуация общения задает тему, которая лимитирует выбор не только лексических и грамматических средств языка, но и требует всестороннего знания культуры носителя ИЯ. Другими словами, человек, изучающий ИЯ, должен не только правильно употреблять различные грамматические конструкции на ИЯ, корректно пользоваться своим лексическим запасом (особенно профессиональной и специальной терминологией), но и быть грамотным по отношению к культурному наследию собеседника.

Важнейшая роль при освоении всего вышесказанного принадлежит обучению такому виду речевой деятельности как чтению.

Чтение – это уникальный вид речевой и мыслительной деятельности, при котором происходит процесс зрительного и интеллектуального восприятия (оценки и переработки) напечатанной или написанной информации.

При отборе содержания обучения иностранным языкам необходимо учитывать специфику учебного заведения. Специфика вуза в свою очередь определяет приоритеты тех или иных видов формируемой деятельности, и, следовательно, развитие соответствующих речевых умений и навыков. Например, для тех, кто изучает язык по специальности гостинич-

ный бизнес, актуальными будут горение и письмо на соответствующие темы, в то время как в технических вузах на первое место выдвигаются рецептивные виды деятельности (чтение, аудирование) и затем только продуктивные (говорение, письмо). Кроме этого, очень важным моментом является отбор текстов и ситуаций общения. Совершенно неприемлемо обучать чтению студентов разных специальностей на примере одинаковых текстов. Для каждой вузовской специальности тексты должны быть подобраны в соответствии со спецификой будущей профессиональной деятельности учащегося.

Далее нам хотелось бы привести в качестве примера несколько текстов на английском языке и инструкций к упражнениям по формированию навыков профессионально-ориентированного чтения, являющихся частью содержания профессионально-ориентированного обучения иноязычному чтению студентов строительного факультета специальности “Мосты и транспортные тоннели” Уральского Государственного Университета Путей Сообщения.

01. *“Ни один из мостов через реку Москва не похож на другие...”*  
Прочитайте текст *“The Capital’s Bridges”* и расскажите чем отличается Лефортовский мост от Бородинского. Обсудите в своей минигруппе отличия любых других мостов друг от друга и зафиксируйте это в письменном сообщении. Для выполнения этого задания используйте информацию, полученную на других предметах по вашей специальности.

*“The Capital’s Bridges” (extract)*

*None of the 38 bridges across the Moskva River are alike. The oldest bridges which cross the river are the Lefortovsky Bridge built in 1770 and the Bolshoi Kamenny Bridge which was erected late in the 17<sup>th</sup> century. The Bolshoi Kamenny Bridge spans the river near the Kremlin and is not at all a stone bridge. The name comes from an old structure which was really made of stone. Now it is a steel bridge although it retains its original name...*

02. а) прочитайте название текста, связанного с вашей будущей специальностью и запишите минимум семь слов, которые на ваш взгляд

*встретятся в данном тексте; б) затем бегло прочтите весь текст и определите, совпали ли ваши предположения со словами из текста; с) прочитайте весь текст еще раз и выделите слова, которые несут основную мысль и необходимы для понимания данного текста.*

*“Underground Railways” (extract)*

*The underground railways as a kind of city transport appeared in the second half of the 19<sup>th</sup> century. The first underground system was proposed for London by Charles Paerson in 1843. But most people criticised the project...*

*While travelling public experienced many discomforts. The tunnels were made as small as possible in order to reduce construction cost. The coaches themselves were small and narrow...*

03. *Прочитайте текст “A Great Russian Architect”, ответьте на вопросы и выполните приведенные ниже задания.*

01) *С какой целью, на ваш взгляд, был написан этот текст, убедить вас в чем-либо или просто сообщить интересные данные?*

02) *Запишите слова, которые вам незнакомы, но являются важными для понимания текста, предположите их значение до того, как обратитесь к словарю. Сравните ваши предположения со значением слов в словаре, совпадают ли они?*

03) *Поделите текст на части и выясните, есть ли в нем вступление. Если таковое есть, определите, где оно заканчивается. Определите, есть ли в тексте заключение, если есть, то где оно начинается. Обоснуйте ваш ответ.*

*“A Great Russian Architect” (extract)*

*V.I. Bazhenov (1737-1799) was the founder of the Russian architectural classics of the 18th century.*

*In 1784-1786 he created one of his best work, a masterpiece of Russian classical architecture – the famous Pashkov house which is now the old building of the Lenin Library in Moscow...*

Так как упражнение является основной единицей обучения иноязычному профессионально-ориентированному чтению, то, определив роль инструкции к упражнению как ведущую в структуре всех упражнений, мы соотносим внутреннюю структуру речевой деятельности со структурой упражнения в чтении.

В контексте всего вышеизложенного, мы можем сделать вывод, что на данный момент одной из важнейших задач при обучении ИЯ в неязыковом вузе является развитие у учащихся познавательной компетентности в сфере иноязычного чтения. Преподавателю необходимо научить студентов грамотно читать специальную литературу на ИЯ, то есть быстро и оперативно извлекать профессионально-направленную информацию из иноязычных текстов с целью ее последующего использования в своей профессиональной деятельности.

#### **Библиографический список**

Бим, И.М. Методика обучения иностранному языку как наука и проблемы школьного учебника. М.: Русский язык, 1977.

Лapidус, Б.А. Проблемы содержания обучения в языковом вузе. М.: Высшая школа, 1986.

Патарая, Е.С. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам, С.-П.: КАРО, 2007, с.131-144.

Э. Зеер, Э. Сыманюк, Высшее образование в России, 2005 №4, с. 23-29.

© Коротенко Т. Н., 2010

*Кузнецова М. Ф.*

Екатеринбург, Россия, kuznescomarina@yandex.ru

#### **Аспекты развития иноязычной самообразовательной компетентности студентов педагогических колледжей**

Ситуация, сложившаяся в настоящее время на рынке труда, свидетельствует о том, что только инициативные и самостоятельные личности, способные постоянно совершенствоваться как профессионально, так и в личностном плане, являются конкурентоспособными и наиболее востребованными специалистами, что делает задачу формирования самообразовательной компетентности актуальной для российского образования. Данное

положение реализуется через социальный заказ, так как согласно Государственным образовательным стандартам среднего профессионального образования самостоятельная учебная деятельность студентов составляет 30% от общего учебного времени.

Но, как показывают результаты учебного процесса, у студентов не развита способность к *самоинициации* учебной деятельности по изучению иностранного языка и иноязычной культуры. Зачастую студенты оценивают свои образовательные достижения только с помощью оценки преподавателя, при этом они не стремятся самостоятельно ставить учебные задачи, подбирать материалы, выбирать эффективные стратегии и приемы учебной деятельности. Таким образом, не проявляется готовность и способность студентов принимать в той или иной степени ответственность за процесс и результат изучения иностранного языка. С нашей точки зрения, источником развития самообразовательной компетентности должен стать определенным образом построенный и управляемый процесс.

По мнению А.В. Конышева, существует прямое, косвенное управление и самоуправление учебной деятельностью. Когда студент следует в своих действиях алгоритму, схеме, инструкции, содержащейся в учебнике или данной преподавателем, то можно говорить о прямом управлении. Если же иметь в виду саму концепцию учебного пособия или обучающей программы, конкретизированное в них содержание обучения, а также заложенные в систему упражнений способы и последовательность формируемых умений, то, речь идет о косвенном управлении самостоятельной учебной деятельностью обучающихся [Конышев 2005: 48].

Результатом обучения в колледже должно стать самоуправление учебной деятельностью, так как в дальнейшей профессиональной деятельности самообразование будет осуществляться студентом по собственной инициативе и служить средством удовлетворения его интересов, запросов, развития кругозора и т.п. Таким образом, необходимо перемещение акцента с процесса преподавания на процесс учения самих будущих учителей,

освоения ими знаний и опыта под частично редуцирующимся и опосредованным педагогическим управлением.

Развитие самообразовательной компетентности изучающего иностранный язык есть сложный процесс перерастания самостоятельной учебной деятельности студента в самообразование, суть которого заключается в том, что личность является субъектом деятельности по достижению внутренне усвоенных ею целей, которые и составляют мотивационную основу всякой самостоятельной учебной деятельности.

Под **специальной самообразовательной компетентностью** мы понимаем *готовность и способность личности поддерживать и повышать в процессе самообразования уровень владения иностранным языком для непрерывного совершенствования профессиональной (педагогической) деятельности [Гиниатуллин 2000: 82] и удовлетворения профессионально-личностных потребностей в условиях полного педагогического самоуправления [Гиниатуллин 2006: 122].*

Исходя из опыта работы и своего языкового самообразования, И.А. Гиниатуллин выделяет три общие формы реализации практико-языкового самообразования специалиста по иностранному языку: *1) естественную или близкую к ней аутодидактически профилированную коммуникацию на иностранном языке во всех видах речевой деятельности и рамочных сферах общения; 2) дискретную иноязычную внутреннеречевую практику в родноязычном окружении; 3) специальные самостоятельные учебные занятия [Гиниатуллин 2000: 84-87].*

В рамках данных форм происходит моделирование реальных самообразовательных ситуаций, внутри которых представлены упражнения, направленные на формирование аутометодически профилированных объектных умений – **аутометодически профилированные объектные упражнения**. Работа над каждым конкретным объектом включает в себя фазы работы над языковым или речевым материалом: *этап актуализации проблемы, самоопределения и мотивации; этап создания информационной основы деятельности; этап освоения действий отдельно / в комплексе по*

*конкретному объекту.* В упражнениях предусмотрены краткие теоретические сведения; вопросы для размышления и самоанализа; практические задания и анкеты; советы и рекомендации.

На основе анализа литературы и наблюдения в течение 13 лет работы со студентами, изучающими иностранный язык, нами были определены три этапа развития специальной самообразовательной компетентности будущих учителей начальных классов с правом преподавания иностранного языка в течение трех лет обучения в педагогическом колледже: *вводный этап* (ситуативное самообразование), *этап формоцентрированного овладения способами деятельности для каждой формы практико-языкового самообразования* (ситуативно-инициативное самообразование), *этап комплексного применения всех форм практико-языкового самообразования в условиях, близких к условиям профессиональной деятельности* (инициативно-зрелое самообразование) [Пидкасистый 2005: 130]. Логика процесса предполагает постепенное продвижение студентов от эпизодических проб и достижений в самообразовательной деятельности к выработке их собственной системы и включению самообразования в образ жизни студентов.

**Основной задачей вводного этапа** является *актуализация мотивов и поиск смысла в самообразовательной деятельности.* На данном этапе целесообразно использовать *аутометодические метакогнитивные упражнения:* а) упражнения по развитию рефлексивных и диагностических умений; упражнения по развитию умений целеполагания и планирования; упражнения по развитию организационных умений и упражнения по развитию умений контроля и коррекции. Данный этап соответствует первому году обучения в педагогическом колледже.

Этап **накопления субъективного опыта** состоит в совершенствовании опыта студентов в самообразовательной деятельности. Здесь модули усложняются, становятся более разветвленными, дифференцированными, что обеспечивает моделирование реальных самообразовательных ситуаций в рамках форм реализации практико-языкового самообразования специа-

листа по иностранному языку: *чтение литературы по интересам, в том числе художественной литературы, прессы, профессиональной литературы и т.д.; прослушивание радиопередач, аудиозаписей, аутентичных песен; просмотр видео- и телепередач; устное общение с носителями иноязычной культуры; переписка с иностранными партнерами, в том числе по электронной почте и общение в чате; переводческая деятельность; ведение дневников или других личных и профессиональных записей и т.д.* Представленный этап может быть реализован на втором и третьем курсе.

На третьем этапе — **собственно самообразовательном** — происходит становление устойчивого смысла самообразования. Система самообразовательной деятельности включается в образ жизни будущего специалиста, становится доминирующей потребностью, хотя этого уровня в современных условиях достигает сравнительно небольшая группа студентов. Описанный выше этап соответствует третьему году обучения, так как педагогическая практика в школе и требования педагогического сообщества создают потребности для инициативно-зрелого самообразования.

Таким образом, можно сделать вывод, что основополагающей при изучении иностранного языка является языковая (естественная или искусственно созданная) среда, дающая *возможности для самообразовательной работы* и требующая *самостоятельной активности, самостоятельных решений* обучающегося, поиска эффективных стратегий и выбора путей освоения языка.

### **Библиографический список**

- Гиниатуллин И.А. Цели и формы постдипломного практико-языкового самообразования учителя иностранного языка / И.А. Гиниатуллин // Проблемы стилистики текста и самостоятельной учебной деятельности по овладению иностранным языком / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2000. – С. 78-89
- Гиниатуллин И.А. Самообразовательная компетенция будущего лингвиста / И.А. Гиниатуллин // Перевод и межкультурная коммуникация: материалы VIII международной научно-практической конференции / Институт международных связей. – Екатеринбург: Издательство АМБ, 2006. - С. 121-123.

Коньшев А.В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку. – СПб.: КАРО, Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2005. – 208 с.

Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. Второе издание, дополненное и переработанное. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 144с.

© Кузнецова М. Ф., 2010

*Кустова А. Е.*

Нижний Тагил, Россия, [annakustova@list.ru](mailto:annakustova@list.ru)

### **Цели и задачи преподавания цикла лингвострановедческих дисциплин на факультете иностранных языков**

Общая цель комплексной подготовки специалиста в области иностранных языков включает развитие у студентов способности к межкультурной коммуникации, формирование готовности на основе развитой мотивационной сферы творчески выполнять свою иноязычную коммуникативную деятельность, проявляя при этом профессионально значимые личностные качества. При обучении студентов владению иностранным языком на межкультурном уровне и соотнесении полученных знаний со своей будущей профессиональной деятельностью педагогов студенты приобретают различные компетенции, составляющие профессионально-творческий потенциал будущих учителей иностранного языка [Давыдова 2008: 68].

Развитию профессиональной компетенции студентов факультета иностранных языков способствует, на наш взгляд, включенные в учебный план подготовки специалиста дисциплины лингвострановедческой направленности.

В соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по специальности 050303 Иностранный язык, квалификация 05030365 «Учитель иностранного языка», срок обучения 1 год после бакалавриата (ГОС ВПО утвержден 31.01.2005г.) в учебный план 2007 года включен цикл дисциплин специализации 033201 «Лингвострановедение страны изучаемого языка»: Нравы

и обычаи страны изучаемого языка, Образование и воспитание страны изучаемого языка, Культура и искусство страны изучаемого языка.

Дисциплины рассчитаны на 500 часов, из них 28 часов лекций, 86 часов практических занятий, 386 часов отводится на самостоятельную работу. Данные дисциплины предназначены для студентов изучающих английский, немецкий и французский языки на 5 курсе и охватывают 9, 10 семестры.

Рассмотрим цели и задачи преподавания этих дисциплин для определения их роли в развитии профессиональной компетенции студентов факультета иностранных языков.

Учебная дисциплина **«Нравы и обычаи страны изучаемого языка»** является дисциплиной специализации «Лингвострановедение страны изучаемого языка» цикла дисциплин предметной подготовки по специальности «Иностранный язык». Цель курса – расширение знаний студентов в области нравов и обычаев страны изучаемого языка и обеспечение более фундаментальной профессиональной подготовки специалистов-филологов.

Задачи курса:

- дать студентам наиболее полное представление о нравах и национальных обычаях, традициях, праздниках страны изучаемого языка;
- познакомить студентов с особенностями повседневной жизни в стране изучаемого языка;
- сформировать представление о нормах поведения в стране изучаемого языка;
- расширить общий кругозор и повысить культурный уровень студентов;
- расширить и углубить коммуникативную и межкультурную компетенцию студентов;
- ориентировать студентов на овладение современными методами поиска, обработки и использования информации.

Учебная дисциплина **«Образование и воспитание страны изучаемого языка»** является дисциплиной специализации «Лингвострановедение

ние страны изучаемого языка» цикла дисциплин предметной подготовки по специальности «Иностранный язык». Целью преподавания дисциплины является ознакомление студентов с историей, структурой и новейшими достижениями системы образования и воспитания страны изучаемого языка, углубление знаний о важнейших событиях и личностях в образовании и воспитании страны изучаемого языка

Задачи курса:

- дать будущим учителям достаточно полное представление об образовании и воспитании страны изучаемого языка в историческом аспекте, а также на современном этапе;
- познакомить студентов с терминологией сфер “Образование” и “Воспитание”, сформировать базовый понятийный языковой аппарат, необходимый для осмысления основных категорий педагогики, обогатить словарный запас студентов языковыми реалиями;
- создать представление о приоритетных направлениях развития воспитания в стране изучаемого языка;
- способствовать формированию навыков работы с аутентичной научной, научно-популярной литературой и периодическими изданиями по тематике курса;
- способствовать повышению уровня коммуникативной и межкультурной компетенции, расширению профессионально-педагогической эрудиции, повышению мотивации и профессионального интереса к изучению иностранного языка.

Учебная дисциплина **«Культура и искусство страны изучаемого языка»** является дисциплиной специализации «Лингвострановедение страны изучаемого языка» цикла дисциплин предметной подготовки по специальности «Иностранный язык». Цель преподавания дисциплины:

- создание у студентов совокупности представлений о культуре и искусстве страны изучаемого языка;
- повышение общеобразовательного уровня;

- обеспечение доступа к культурному наследию страны изучаемого языка;
- развитие межкультурной компетенции;
- углубленное овладение иностранным языком для дальнейшей профессиональной деятельности.

Задачи курса:

- расширить представления студентов об особенностях культурного пространства страны изучаемого языка и систематизировать их социокультурные и фоновые знания;
- ознакомить студентов с различными сферами культуры и искусства страны изучаемого языка (театр, кино, живопись и др.);
- способствовать развитию и совершенствованию коммуникативно-познавательных умений студентов.

Последовательно рассмотрев цели и задачи преподавания дисциплин лингвострановедческой направленности, можно сделать вывод о том, что они способствуют развитию профессиональной компетенции студентов факультета иностранных языков.

### **Библиографический список**

Давыдова, И.В. Компетенции как фактор комплексной подготовки учителей иностранного языка в педвузе / И.В. Давыдова // Известия Уральского отделения российской академии наук. Образование и наука. – 2008. - № 5 (53). - С.67-74.

Нетребская, О.Н. Приоритетные задачи и подходы в обучении иностранному языку на современном этапе / О.Н. Нетребская // Педагогические науки. – 2009.- № 3 (36). – С. 53-54.

© Кустова А. Е., 2010

*Любимова И. Г.*

Краснодар, Россия, [lyubimova-irina@yandex.ru](mailto:lyubimova-irina@yandex.ru)

### **Специфика проявлений коммуникативного поведения немцев в межкультурном общении: лингводидактический аспект**

Изучение иностранного языка, как известно, предполагает не только овладение определенным количеством лексического и

грамматического материала, но и умением его правильно применять в общении с носителями иностранного языка и культуры, умением переводить не знаки из одной системы языка в другую, а смыслы из одной системы мышления в другую.

Для этого необходима особая подготовка, к которой мы относим и знание того, *что* можно, *что* нельзя, *что* следует особо, *где* и *как* обсуждать в иноязычной культуре, т.е. нормы коммуникативного поведения.

О нормах коммуникативного поведения принято говорить в четырех аспектах: общекультурные нормы, групповые нормы, ситуативные нормы и индивидуальные нормы [Стернин 2000: 4]. В данной статье в большей степени акцент делается на общекультурные нормы коммуникативного поведения немцев.

Общекультурные нормы коммуникативного поведения характерны для всей лингвокультурной общности и в значительной степени отражают принятые правила этикета, вежливого общения, которые связаны с ситуациями самого общего плана. Такие ситуации возникают между людьми вне зависимости от сферы общения, возраста, статуса, сферы деятельности и т.д. Это такие стандартные ситуации, как, например, привлечение внимания, обращение, знакомство, приветствие, прощание, извинение, комплимент, разговор по телефону, письменное сообщение, поздравление, благодарность, пожелание, утешение, сочувствие, соболезнование [Стернин 2000: 8].

Общекультурные нормы общения национально специфичны. Так, у немцев при приветствии обязательна улыбка, а у русских – нет. При приветствии коллег, друзей и даже незнакомых людей в начале беседы у немцев принято рукопожатие, а у русских оно не обязательно. При встрече близких знакомых, например, женщин или женщин и мужчин, приняты поцелуи в обе щеки. Поцелуи же между мужчинами – большая редкость. В русской традиции – характерны поцелуи в одну щеку или трехкратный поцелуй щёк. В последнее время в русскоязычном социуме особенно час-

тотными являются поцелуи и среди мужчин, вероятно, это пришло из восточной культуры. При приветствии по телефону в начале разговора (приватного или делового) немцы представляются, а потом здороваются, русские же приветствуют собеседника (или говорят традиционное «алло») и очень часто в частной беседе (иногда даже в официальной!) не представляются. Немцы завершают телефонный разговор специфичным „*Auf Wiederhören*“, что означает «до следующего разговора», а русские говорят «До свидания», несмотря на то, что при телефонном разговоре люди не видят друг друга.

К общекультурным нормам в немецком социуме, вероятно, следует отнести и «пальцевый» счет. Немцы начинают считать с большого пальца левой руки, который они разжимают и удерживают указательным пальцем правой руки и так последовательно разжимаются все пальцы. Русские же считают по-другому. Они зажимают сначала мизинец левой руки, удерживая его указательным пальцем правой руки, и так последовательно зажимают другие пальцы.

Специфичное явление немецкой культуры, которое также можно назвать общекультурной нормой – это выражение одобрения, поддержки и согласия, например, на заседаниях и собраниях, принято постукивать костяшками пальцев по столу, в то время как русские аплодируют.

Одним из общепринятых правил этикета в Германии является пунктуальность. В этой связи интересны рассуждения Л.В. Куликовой, отмеченные ею в статье «Особенности русско-немецкой коммуникации как отражение конфронтации национальных коммуникативных стилей». Она справедливо считает концепт „*Zeit*“ одним из ключевых элементов немецкой национальной культуры и определяет его через другие концепты - „*Pünktlichkeit*“, „*Planung*“, „*Terminkalender*“, „*Organisation*“ [Куликова 2004: 58]. Л.В. Куликова отмечает монохронный характер в отношении ко времени в немецкой культуре, что, по её мнению выражается в явной склонности немцев к планированию, соблюдению договорённостей, сосредоточенности на выполнении одного дела в определённый промежуток време-

ни. И, действительно, *Alles zu seiner Zeit* или *Jedes Gemüse hat seine Zeit*. – *Всё в своё время* – соблюдение пунктуальности рассматривается немцами как гарантия надёжности, как способ противодействия непредсказуемости – *Man verliert die Zeit damit, dass man Zeit gewinnen will*. – *Время теряют там, где хотят его выиграть*. В оценке немцев неумение планировать своё время и свою деятельность граничит с отсутствием профессионализма, безответственностью и некомпетентностью – *Wer versäumt, der löffelt Wasser* – *Кто зевает, тот воду хлебает*.

В немецком социуме, как и в любом другом, существуют темы, которые не принято обсуждать открыто – табуированные темы (Kommunikationstabus или tabuisierte Themen – термины Хартмута Шрёдера) [Schröder 1995: 15]. Табу выражается в запрещениях и ограничениях в виде религиозных или моральных запретов. Табу жестко регулирует все стороны жизни, а, следовательно, и коммуникативное поведение в социуме.

Незнание табу иноязычной культуры может привести к большим сложностям (к нулевому эффекту в коммуникации), поскольку обращение к табуированным темам открыто расценивается как бестактность, отсутствие вежливости.

Как показали наблюдения немецкого исследователя J. Roth, табуированными темами в современном немецком социуме могут считаться следующие: “смерть”, “болезни”, “доходы”, “нацизм”, “враждебность к иностранцам”, “еврейский вопрос”, “интимные вопросы”, “личностные оскорбления”. Это те темы, которые были выделены в результате опроса студентов и преподавателей (всего 65 человек) университета им. Л. Максимилиана в г. Мюнхене в 2003 году. Отдельно опрошенными из числа мужчин были названы тематические группы, исключаемые из ситуаций общения в присутствии женщин, а именно: темы, связанные с сексом и порнографией, предыдущий любовный опыт, мужские слабости и чувства, финансовые проблемы, непристойные слова и выражения.

В исследовании другого немецкого лингвиста Х. Вагнера табуированными темами в Германии значатся 5:

- 1) половая жизнь, связанная с гомосексуальностью, кровосмешением, с сексуальным насилием детей; половая жизнь в пожилом возрасте, женская педофилия; противозачаточные мероприятия; менструация; сексуальная распушенность;
- 2) болезни, связанные с органами пищеварения и выделения;
- 3) применение силы, насилия (насилие детей, пожилых людей; забивание животных);
- 4) смерть (эвтаназия);
- 5) политические запреты (антисемитизм; вина немцев; немецкие Восточные земли; свобода прессы).

Табуированные темы в пространстве немецкой языковой коммуникации можно установить не только путем опроса, но и путем некоторого лингвистического наблюдения [Pelikan 1986/87: 77]. Маркерами табуированных тем можно назвать неуверенность, страх, чувство вины и как бы «вытеснение» тем. Все это проявляется в виде:

- ✚ тщательного выбора лексических единиц путем клишированности, эвфемизации табуированных понятий;
- ✚ паралингвистических проявлений (прерывание разговора; дистанцирование, отстранение от собеседника и пр.);
- ✚ способа повествования;
- ✚ речевых стратегий [Pelikan 1986/87: 77].

Немецкий лингвист W. Havers отмечал, что лексические единицы, заменяющие табуированные понятия, можно образовывать следующими путями:

- ✓ изменение комбинации звуков в слове;
- ✓ заимствование слова из другого языка;
- ✓ придание слову или высказыванию противоположное значение (Antiphrasis);
- ✓ замена слова на местоимение;

2010. Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики

- ✓ эвфемистические контаминации (гибридизация слов – Wortkreuzungen);
- ✓ смысловрастяжение (Sinnesstreckungen);
- ✓ распространенное описание в виде предложений (Wunschsatz und umschreibender Relativsatz);
- ✓ эллиптические конструкции [Havers 1946: 56].

Немецкая исследовательница Улла Гюнтер представляет речевые стратегии для выражения табуированных тем как определенные «языковые системы иносказания, которые помогают завуалировать высказывание» [Günther 1992: 34]. Она выделяет следующие стратегии:

- ✚ применение метафор;
- ✚ применение эвфемизмов и специального лексикона;
- ✚ опущение или, наоборот, подчеркивание роли действующего лица или действующей силы;
- ✚ передача речи и установление ролевой специфики;
- ✚ уклонение от употребления слов и неясность в высказывании, в выражении;
- ✚ дополнительные характеристики для смысловых ограничений высказываний;
- ✚ применение выражение или высказываний для проформы.

В нашей статье были затронуты некоторые специфичные проявления коммуникативного поведения представителей немецкой культуры, без знания которых очень сложно осуществлять коммуникацию, перевод – посредничество между немецким и, русским языком, между немецкой и русской культурами, между национально-специфическими представлениями картины мира. Поэтому обучение особенностям общения на немецком языке должно осуществляться наряду с обучением собственно языковым навыкам при изучении иностранного языка.

### **Библиографический список**

Куликова Л.В. Особенности русско-немецкой коммуникации как отражение конфронтации национальных коммуникативных стилей // ВЕСТНИК ВГУ, Серия "Лингвистика и межкультурная коммуникация", 2004, № 2. С. 52-60.

Стернин И.А. Понятие коммуникативного поведения и проблемы его исследования // Русское и финское коммуникативное поведение. Воронеж: ВГУ, 2000. С. 4-20.

Формановская Н.И. Речевой этикет и культура речи. - М.: Высш. шк., 1989. Günther U. "und also das isch gar need es Tabu bi üs, nei, überhaupt need".

Sprachliche Strategien bei Phone-in-Sendungen am Radio zu tabuisierten Themen. Bern et al. 1992.

Havers W. Neuere Literatur zum Sprachtabu. Wien, 1946. Akademie der Wissenschaften in Wien. Philosophisch-historische Klasse. Sitzungsberichte, 223. Band 5.

Pelikan J. Die NS-Vergangenheit als Tabu-Thema in Österreich. Eine qualitative, textlinguistische Analyse des Hearings zum Präsidentschaftswahlkampf // Wiener Linguistische Gazette, Nr. 38/39 (1986-1987), S. 77-93.

Roth J. Wir und die Anderen: Deutschrussische Kommunikation im Postsozialismus // Ehlich E., Scheiter S. Interkulturelle Kommunikation analysieren. Bedingungen, Ziele, Verfahren. Münchner Beiträge zur Interkulturellen Kommunikation. Bd. 9 (1998).

Schröder H. Tabuforschung als Aufgabe interkultureller Germanistik // Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Band 21, 1995, S. 15-35.

Wagner H. Medien-Tabus und Kommunikationsverbote. Die manipulierbare Wirklichkeit. München, 1991.

Wagner H. Tabus im Journalismus. Unterlagen zum Vortrag // Tabus und Tabubrüche im Journalismus. Eine Materialsammlung. Journalisten-Weiterbildung an der Freien Universität Berlin. (= JWB-Materialien Nr. 46). Berlin, 1995, S. 67-84.

© Любимова И. Г., 2010

**Махмудова А. Ж.**

Кизляре, Россия, makhmudovaangela@mail.ru

### **Обучение английскому языку в условиях многоязычия**

*Все тонкости и вся глубина проблем межъязыковой и межкультурной коммуникации становятся особенно наглядными, а иногда и просто осознаваемыми, при сопоставлении иностранных языков с родными и чужой культуры со своей родной, привычной.*

*С.Г.Тер-Минасова «Язык и межкультурная коммуникация»*

Исследования в области изучения иностранных языков и культур, имевшие место в последние годы подтверждают ранее уже высказанную мысль о том, что универсальных методик преподавания иностран-

ных языков не существует, поскольку «невозможно учесть всех факторов и обстоятельств, которые оказывают как положительное, так и отрицательное влияние на процесс овладения иностранным языком вне языковой среды в различных условиях организованного обучения».[Барышников 2003:6]

И, тем не менее, практически все методисты сходятся в настоящее время в определении наиболее актуальной задачи обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур. В частности, С.Г.Тер-Минасова в своей книге «Язык и межкультурная коммуникация» говорит, что **языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках.** [Тер-Минасова 2000:28]

Научить ученика языку в той степени, которая поможет ему преодолеть языковой барьер недостаточно. Результативное общение между представителями разных культур может быть осуществлено только в случае, если они имеют достаточное представление о культуре друг друга.

Таким образом, «лингвоцентрированную модель обучения языкам, в которой пространство изучения иностранного языка ограничено границами самого языка»[ Кебекова 2007: 3] закономерно заменяет модель языкового образования, дающая коммуникативное и социокультурное развитие личности и нацеливающее эту личность на полноценное межкультурное общение.

Важным является и тот факт, что узнавая новый язык, учащиеся включают в свою национальную картину мира элементы национальной картины мира другого языка.

Обучение культуре страны изучаемого языка в тесной связи с изучением родной культуры может помочь реализовать главную цель обучения иностранным языкам - формирование у учащихся черт вторичной языковой личности, сознающей себя носителем национальных ценностей, толерантно настроенной по отношению к другим языкам и культу-

рам, осознающей мир вокруг как совокупность разнообразных, но равных культур.

В этой связи ещё большую актуальность приобретают вопросы, связанные с особенностями обучения иностранным языкам в полиэтничном пространстве. Традиционное обучение иностранному языку, организованное с ориентацией на гомогенную аудиторию, построено таким образом, что уже имеющийся лингвистический опыт учащихся не помогает им, а зачастую является лишь бесполезным набором знаний и умений с точки зрения освоения учащимися нового языка. Билингвизм, будь он «координативного типа», «субординативного типа» или «смешанного» типа [Власов 2003:142] должен изменить подход в области преподавания иностранных языков с учетом переноса всех возможных преимуществ, которые он даёт учащимся. Равным образом, необходимо изучить возможности “естественной двуязычности или детского билингвизма”, широко распространенного в многонациональных регионах, таких, как республика Дагестан.

Наиболее сложным в этой связи предполагается определение того, какие же выгоды может извлечь преподаватель из имеющегося лингвистического опыта учащихся, поскольку исследования возможных затруднений, возникающих в процессе обучения билингвальных учащихся, уже проводились и достаточно подробно описывались в научной литературе. В подобных работах авторы, как правило, останавливаются на изучении вопросов межъязыковой интерференции.

Действительно, фонетическая, интонационная и грамматическая интерференция имеет место быть и в случае с учащимися-билингвами она проявляется особенно ярко. Однако не менее очевиден и тот факт, что интерференция не останавливает общение, лишь затрудняет его. [Мильруд 2005:120]

В условиях формирующейся учащихся дидактической триглоссии мысль о том, что «в основе языковых структур лежат структуры социокультурные»[Гер-Минова 2000:29] позволяет предположить, что

обучение культуре и языку с опорой на имеющийся лингвистический опыт учащихся может быть наиболее плодотворно.

Предполагается, что наиболее очевидно проявятся преимущества сопоставительного изучения на уровне обучения лексике.

Учащиеся получают возможность сравнить безэквивалентную лексику разных языков и проанализировать, понять, какой объем понятий в каждом языке охватывают подобные слова. И хотя по данным Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова подобная лексика составляет лишь малую часть языкового фонда (50), (в среднем 6-7 % в русском языке) [Тер-Минасова 2000:50] , тем не менее, вопрос этот всегда вызывает живой интерес учащихся, а кроме того именно такого рода слова нагляднее всего иллюстрируют идею «отражения языком действительности».

Ещё менее изученными представляются вопросы сравнительного изучения лексических единиц с разным понятийным объемом в разных языках. Собственный опыт преподавания даёт основание говорить о том, что живые примеры, иллюстрирующие подобного рода языковые различия (разница в значении слов *палец* и *finger*, например) всегда активизирует интерес учащихся к предмету и стимулирует дальнейшее его изучение. Мыслится, что разработка методики, акцентирующей внимание учащихся на этой проблеме, послужит формированию поликультурного сознания в условиях триглоссии, поскольку учащиеся получат представление не только о языковой, но и о культурной картине мира стран изучаемого языка.

В целом, проблема обучения иностранным языкам в полиэтничной аудитории представляет значительный интерес в свете современных изменений в образовательной среде и подлежит дальнейшему, более тщательному осмыслению.

### **Библиографический список**

Барышников Н.В. «Обучение межкультурной коммуникации: этнос, культура, язык.» [Текст] //Материалы международного научно-методического симпозиума Лемпертовские чтения V- Пятигорск, 2003.-с.5-7.

Барышников Н.В. «Дидактический трилингвизм.» [Текст] // Теоретическая и экспериментальная лингводидактика. Сборник научных статей.- Пятигорск, 2003.- с.6-15.

Власов В. А. «Характеристика многоязычной аудитории.» [Текст] //Материалы международного научно-методического симпозиума Лемпертовские чтения V- Пятигорск, 2003.-с.5-7.

Кебекова Ф.С.«Этнокультурологическая парадигма изучения немецкого языка в условиях поликультурной среды Северного Кавказа»[Текст]//Автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора наук. М., 2007.

Мильруд Р.П.«Методика преподавания английского языка», М., 2005.- с.120.

Тер-Минасова С.Г.«Язык и межкультурная коммуникация» М., Слово, 2000.

© Махмудова А. Ж., 2010

***Меркушева О. В., Хрячкова Л. А., Попова М. В.***

Воронежский институт ФСИН России

Воронежская государственная технологическая академия

Воронежская государственная технологическая академия

popovamarina23@mail.ru

### **Коммуникативная подготовка студентов неязыковых вузов к иноязычному общению в профессиональной сфере**

На современном рынке труда наиболее конкурентноспособны специалисты, обладающие высокой профессиональной компетенцией и творческим потенциалом, умеющие быстро адаптироваться к изменчивой реальности, видеть перспективу, находить выход из затруднительного положения, способны управлять собой и эффективно общаться. Все это требует нового подхода к процессу подготовки квалифицированных специалистов, которые в максимальной степени отвечали бы этим требованиям. Высшая школа должна гибко реагировать на складывающуюся ситуацию в подготовке высококвалифицированных грамотных специалистов. Процесс подготовки кадров в вузовских аудиториях базируется на методиках обучения, результативность которых определяет уровень квалификации будущего выпускника.

Традиционная методика, предполагающая общение преподавателя и студента, носит директивный характер. При директивной модели ре-

зультат обучения расценивается как передача суммы знаний за счет рациональной организации содержания учебного процесса. Активной стороной, инициирующей поток информации, выступает преподаватель, студенту же вменяется лишь механическое воспроизведение полученной информации. Обновление технологии вузовского обучения предполагает переориентацию всей дидактической системы на содержательно-процессуальное обучение, позволяющее развить познавательные, творческие, профессиональные способности выпускников вузов. Вовлечение студентов в активную познавательную учебную деятельность достигается при помощи так называемых активных методов. Под активными методами обучения подразумеваются те, при посредстве которых в процессе обучения можно мобилизовать не память, а мышление обучаемых, уйти от сложившихся стереотипов, искать самостоятельные, оригинальные варианты ответов. Активные методы обучения вносят элементы имитационного моделирования, поиска, помогают отработать индивидуальный стиль деятельности и диалогического общения.

Новые информационные и педагогические технологии, методы обучения дают возможность изменить роль преподавателя, сделать его не только носителем знаний, но и руководителем, инициатором творческой работы студентов. Применяя интерактивные методы преподавания (деловые и ролевые игры, дискуссии, викторины и т. д.), преподаватель стимулирует большую активность студентов, творческое переосмысление ими полученных сведений. Таким образом, решается и задача активизации творческого потенциала обучаемых, их желания учиться.

Симулятивные методы активного обучения, в основе которых лежит имитационное и имитационно-игровое моделирование, позволяют воссоздать предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности обучаемых и решают задачу более совершенной подготовки современного специалиста, давая учащимся возможность приобрести полный объем навыков и умений для будущей профессиональной деятельности. Среди симулятивных методов важное место занимает метод

анализа конкретных ситуаций (кейс-метод). Суть этого метода состоит в том, что обучаемым предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой не только отражает какую-либо практическую проблему, но и одновременно актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. Практическая проблема, представленная в кейсе, никогда не имеет единственно правильного решения, что позволяет участникам обсуждения не только закрепить знания, но и развивать навыки аналитического и творческого мышления, умение аргументировано высказывать мысли и идеи, учиться работать в команде и применять на практике теоретический материал. Педагогический потенциал кейс-метода значительно выше, чем у традиционных методов обучения. Здесь происходит взаимодействие преподавателя и студента, выбор обучаемыми формы поведения, мотивировка ими своих действий.

Кейс-метод опирается на совокупность определенных дидактических принципов:

1. индивидуальность подхода к каждому студенту с учетом потребностей последнего;
2. возможность для преподавателя выбирать формы обучения, типы заданий и способы их выполнения;
3. обеспечение студентов наглядными материалами (печатные статьи, видео- и аудиоматериалы);
4. доступность преподавателя для студентов, обеспечение возможности обращения к нему;
5. формирование у студентов навыков и умений работы с информацией.

В методологическом контексте кейс-метод представляет собой сложную систему, включающую более простые методы познания. К ним относятся классификация, системный анализ, моделирование, методы описания, а также игровые методы. Сам кейс объединяет несколько аспектов:

- временной аспект кейса (умение преподавателя выстроить структуру проблемы и ее обсуждения, смоделировать процесс решения кейса еще в стадии написания его);
- повествовательный аспект (кейс – это рассказ, изложение ситуации и должен строиться по законам повествования);
- презентационный аспект (умение преподавателя преподнести кейс экономно, но в то же время, ярко и доходчиво);
- селективный аспект (отбор преподавателем наиболее подходящего, адекватного материала для создания кейса).

Применение кейс-метода создает благоприятные условия для обучения студентов деловому и профессиональному общению на иностранном языке, может служить средством обучения реальной коммуникации, дает возможность воссоздания игровой модели профессиональной деятельности будущего специалиста. Использование кейс-метода на занятиях по иностранному языку позволяет сформировать у студентов ряд качеств, необходимых будущему специалисту, а именно – трудолюбие, усидчивость, организованность, инициативность, культуру речи, толерантность в отношении к партнеру. По сравнению с традиционными формами проведения занятий по иностранному языку в неязыковом вузе кейс-метод, по нашему мнению, имеет ряд преимуществ: способствует преодолению «языкового барьера», снятию боязни ошибок, позволяет достичь более высокого уровня общения, выработать навыки установления контакта.

Коммуникация играет очень важную роль в любой профессиональной деятельности. Она предполагает - способность всесторонне и объективно воспринимать партнера по общению; способность вызывать у него сопереживание в совместной деятельности; способность быть открытым в общении, делиться информацией; способность предвидеть и устранять конфликты; способность справедливо, тактично и конструктивно критиковать; воспринимать и учитывать критику, перестраивая свое поведение и деятельность. За счет партнерства, сотрудничества с обучаемыми, взаимодействия, коллективного обсуждения ситуаций происходит повышение

эффективности деятельности преподавателя. От роли транслятора знаний преподаватель может перейти к роли организатора процесса добывания их. Различают две фазы деятельности преподавателя, использующего при обучении кейс-метод. К первой фазе относится сложная творческая работа по созданию кейса и вопросов для его анализа. Методическая разработанность конкретных ситуаций, используемых при обсуждении, должна создать творческую и одновременно целенаправленную, управляемую атмосферу в процессе обсуждения. Однако для эффективного проведения занятия недостаточно просто хорошей подготовки кейса. Необходимо еще подготовить методическое обеспечение для самостоятельной работы студентов, а также для проведения предстоящего занятия. Вторая фаза включает в себя деятельность преподавателя в аудитории – организацию малых групп, поддержание делового настроения обучаемых, вступительное и заключительное слово, оценку вклада отдельных студентов в анализ ситуации.

Осуществление принципа ролевой перспективы в обучении студентов иноязычному общению путем использования форм и методов имитационного моделирования, максимально приближенных к реальным условиям их профессиональной деятельности, обеспечивающих адекватное речевое и деловое поведение с учетом специфики иноязычной речи, создает условия для успешного профессионального становления будущих специалистов.

### **Библиографический список**

- Барышникова Н.Г. Ролевое поведение как фактор интенсификации учебного процесса (на материале интенсивного обучения взрослых иностранному языку). – Дисс. канд. психол. наук. – М., 1984.  
Маслыко Е.А. Моделирование речевых ситуаций как фактор интенсификации обучения иноязычному общению. – МГУ, 2002.  
Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М., 1985.

© Меркушева О. В., Хрячкова Л. А., Попова М. В., 2010

*Немержицкая Е. В.*

Москвы, Россия, [alenalena03@mail.ru](mailto:alenalena03@mail.ru)

### **Задачи национально-культурного образования в аспекте взаимосвязи языка и культуры**

В современном вариативном образовательном пространстве России широко развивается сеть школ с углубленным изучением этнокультурных дисциплин. В 1996 г. вышло Постановление Правительства Москвы «Об открытии школ с этнокультурным компонентом», послужившее важным стимулом для разработки и внедрения в таких школах разнообразных дисциплин этнокультурного цикла. Выдвинутые в программе задачи национально-культурного образования имеют особую значимость не только в контексте современной российской государственной образовательной и культурной политики, но и в мировом масштабе. Генеральной конференцией ООН по вопросам образования, науки и культуры (Париж, 1989 г.), была принята «Рекомендация о сохранении фольклора», которая стала важнейшим международным нормативным актом, раскрывающим сущность фольклора (или традиционной художественной культуры) как неотъемлемой части общего наследия человечества, его социальное, экономическое, культурное и политическое значение в современном мире, а также определяющую роль в сближении различных народов и социальных групп, в утверждении их культурной самобытности. Особая значимость этого документа состоит в том, что в нем представлена целостная система конкретных мер, которые должны принять государства-члены ООН для более эффективного выявления, хранения и распространения традиционной народной культуры. Подчеркивается, что «правительствам следовало бы играть решающую роль в сохранении фольклора и действовать как можно быстрее», принимать в законодательном или ином порядке меры, которые могут потребоваться в соответствии с конституционной практикой каждого из них. Значимость этой «Рекомендации» в настоящее время, через почти два десятилетия после ее принятия, еще больше возрастает в связи с происходящими в России и других странах сложными общественно-

политическими и социально-экономическими изменениями. Это было отмечено и на Региональном семинаре стран Восточной Европы и Азии, прошедшем в 1999 г. в Великом Новгороде под эгидой ЮНЕСКО. Важнейшим итогом данного семинара стала рекомендация о необходимости широкого развития этнокультурного образования и его государственной поддержке, а также решение о создании при ЮНЕСКО Международного экспертного совета «Традиционная культура и образование». Ведь именно этнокультурное образование может и должно стать в современном мире главным каналом распространения традиционных культур, трансляции в современное мировое культурно-информационное пространство воплощенных в них высших духовно-нравственных ценностей и идеалов. Для России эта задача как никогда актуальна, т.к. изучение многовекового культурного наследия русского и других народов России, народов зарубежных стран важно в наши дни не только само по себе, но и как фактор преодоления острейших проблем духовной жизни российского общества. Древние памятники народного деревянного зодчества, изделия мастеров народных художественных промыслов и ремесел, устное народное творчество, народная музыка и танцы несут в себе свет добра, милосердия, народной мудрости.

В течение многих веков в произведениях народного творчества, в народных праздниках, обычаях и обрядах отражались любовь народа к своей родной земле, природе и родному очагу, архетипические образы-идеалы матери, героя и красавицы, а также наиболее целесообразные для выживания, проверенные опытом многих поколений стереотипы поведения в природной среде и социуме. Издревле эти этнические стереотипы обеспечивали не только выживание народа, но и сохранение его духовного и физического здоровья, гармонизировали взаимодействие человека с природой и с другими людьми. Для нас важно и то, что в произведениях народного творчества воплотились национальные образы мира, культурно-историческая психология российского сознания или, по Н.А.Бердяеву, «душа России».

Сегодня, как никогда прежде, необходимо распространять в обществе и утверждать средствами традиционной народной художественной культуры значимость таких исконных добродетелей, как приоритет духовных ценностей над материальными, милосердие, сострадание, доброта, честность, трудолюбие, дружелюбие и гостеприимство, уважение к традициям разных народов, проживающих в России и других странах мира. Эти духовно-нравственные основы народной жизни составляют ядро культурного наследия и живой культуры каждого народа и народности в условиях глобализации.

Обогащение содержания общего гуманитарного образования на основе национально-культурных традиций разных народов, народного художественного творчества может стать важным фактором профилактики межэтнических конфликтов и преодоления реальных проблем духовно-нравственного воспитания современного молодого поколения.

Взаимосвязь языка и культуры, необходимость их соизучения не вызывают сомнений, однако следует отметить следующий методологический аспект. Так, существенные особенности языка, культуры обнаруживаются при их сопоставлении, при сравнительном изучении как языка, так и культур различных народов. Однако, если языковой барьер очевиден, то барьер культур становится заметен лишь при сопоставлении родной культуры с неродной, отличной от нее. Столкнувшись в процессе изучения иностранного языка с иным мировоззрением, мировосприятием и т.п., становится заметно различие культур, как, например, это проявляется в результате российско-германского молодежного обмена, преподавания дисциплины непосредственно носителями языка и культуры страны изучаемого языка. Так как на уровне языковой картины мира данные отличия не видны, и слова иностранного языка выглядят эквивалентными, это создает большие трудности в процессе преподавания иностранного языка. Личные наблюдения и многолетний опыт преподавания немецкого языка автором позволяют утверждать, что важнейшим условием оптимизации и развития преподавания иностранного языка на территории Российской Федерации

является его сопоставление с родным языком и культурой. Подтверждением данного утверждения может являться составляющая учебников, учебных пособий, используемых на уроках в общеобразовательных школах, в средних специальных учебных заведениях и т.п.

Таким образом, в современных условиях процесс обучения иностранному языку должен не только формировать у обучающихся речевые умения, способствовать получению ими знаний, но и оказывать такое влияние на общность, в результате которого человек сможет в культурно-обусловленных ситуациях общения применить на практике полученную, обработанную информацию. В этой связи велико значение педагогического потенциала языковой культуры, сущность и этнопедагогические функции которой оказывают положительное влияние на процесс историко-культурного формирования личности. Именно обращение к традиционным формам жизнедеятельности может помочь человеку сохранить стабильность, целостность, постичь социально-культурный опыт общества.

© Невмержицкая Е. В., 2010

*Новикова В. В.*

Екатеринбург, Россия, vasnovi@yahoo.com

**Проектная деятельность как средство решения задач профессионально-методической подготовки студентов педагогического вуза**

Проводимая сегодня в России реформа образования направлена на развитие у учащихся компетенций, предполагающих «готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации» [Сергеев 2007: 23].

Учитывая тот факт, что развитие компетенций помимо знаний, умений и навыков предполагает способность и готовность к деятельности, наибольшую актуальность на сегодняшний день приобретают методы обучения, сложившиеся в русле деятельностного подхода. Одним из таких методов, позволяющим в полной мере реализовать компетентностный подход, является метод проектов.

Особая актуальность проектной деятельности для профессионального языкового образования обусловлена возможностью комплексного решения ряда задач не только языковой, но и профессионально-методической подготовки.

Важнейшей составляющей методической компетенции являются методические умения учителя. На сегодняшний день широко признана классификация методических умений, Е.И. Пассова, который выделяет проектировочные, организационные, исследовательские, коммуникативные, адаптационные, мотивационные умения, а также умения контроля и самоконтроля [Пассов 1993].

Рассмотрим, каким образом проектная деятельность студентов может способствовать развитию этих умений.

*Проектная деятельность создает условия для развития проектировочных и организационных умений студентов, а также умений контроля и самоконтроля.* Используя современную терминологию, проектная деятельность позволяет развивать умения педагогического менеджмента. Понятие «педагогического менеджмента» стало употребляться в научной литературе сравнительно недавно. Его появление связано с тем, что в контексте личностно-ориентированного обучения пересматривается роль учителя. По утверждению Е.Н. Солововой, «хороший учитель сегодня – это и хороший менеджер, не только узкий специалист своего профиля» [Соловова 2008: 16].

Исследователи выделяют три основные функции менеджмента: планирование, организация, контроль [Lock 1997].

**Планирование** является одним из важнейших аспектов менеджмента. Основу деятельности планирования составляют проектировочные умения. Уровень владения этими умениями во многом определяет успех всей профессиональной деятельности учителя.

В рамках проектной работы студенты приобретают навыки перспективного планирования, которое включает постановку целей на определённый период и выбор стратегий для их достижения.

**Организационные умения** формируются в ходе реализации идеи, в процессе решения поставленных задач, когда необходимо следить за соблюдением отведенных сроков и качеством выполнения индивидуальных поручений.

Так, *на стадии подготовки*, студентам потребуются организационные умения при выявлении проблемы и коллективном обсуждении путей её решения, постановке целей и задач, соответствующих возрасту и интересам членов группы, принятии решения о виде конечного продукта, а также о том, кто может стать потребителем этого продукта, обсуждении возможных критериев оценивания продукта, распределении ролей, установке контрольных сроков выполнения поручений.

*Во время работы над проектом* организационные умения необходимы для координации работы в группах (сбор и обработка информации; создание продукта и подготовка его презентации), создания дружеской, рабочей атмосферы, поддержания дисциплины, технического обеспечения работы над проектом.

*На этапе презентации и оценивания продукта* студенты используют организационные умения, когда решают вопрос о времени и месте проведения презентации, приглашают экспертов и гостей, проводят анализ проделанной работы и обсуждают мнения экспертов в группах.

**Контроль** – еще одна важнейшая функция педагогического менеджмента. Контроль позволяет определить, в какой степени цель была достигнута и насколько результат соответствует изначальному плану. На собственном опыте студенты знакомятся с широко используемыми в проектной деятельности современными видами контроля и самоконтроля, такими как [Nartis 1994: 66]:

- индивидуальные консультации (учитель один на один обсуждает со студентом его достижения в работе над проектом);
- шкала самооценки (студенты оценивают свою работу по предложенным показателям, используя, например, 5 бальную шкалу);

- список прилагательных (из предложенного списка прилагательных студенту предлагается выбрать те, которые наилучшим образом описывают их отношение к работе над проектом);
- список сложностей (студенты составляют список сложностей, с которыми им пришлось столкнуться в процессе работы и/или расставляют их в порядке возрастания);
- дневник работы над проектом (студенты ведут личный дневник, в котором описывают, что было сделано на занятии и дома, чему они научились в процессе работы, какие сложности испытывали и т.д.);
- анкетирование (студенты заполняют анкету о своем участии в проекте);
- опрос общественного мнения (студенты проводят опрос мнения участников группы о том, что удалось и не удалось).

*Проектная деятельность создает условия для развития исследовательских умений.* В современном мире ситуация такова, что объем знаний в отдельно взятой предметной сфере стремительно возрастает. Учителю становится практически невозможно в полном объеме владеть всей необходимой информацией. Соответственно, учитель из носителя готовых знаний превращается в организатора познавательной, исследовательской деятельности своих учеников и должен обладать соответствующими умениями.

Работа над проектами отражает современную тенденцию в образовании – ориентацию на исследовательскую, поисковую модель обучения (discovery learning). Эта модель включает широкое использование приемов, которые развивают умение работать со справочным материалом, приучают учащихся творчески мыслить, самостоятельно планировать свои действия, находить возможные решения поставленных задач.

Положение о необходимости развития познавательных умений будущего учителя перекликается с рекомендациями Совета Европы, где в качестве одной из ключевых компетенций современного специалиста вы-

деляется информационная компетенция. Суть данной компетенции можно определить как «совокупность готовности и потребности работать с современными источниками информации в профессиональной и бытовой сферах деятельности, а также умений:

- находить нужную информацию с помощью различных источников, включая современные мультимедийные средства;
- определять степень её достоверности/новизны/важности;
- обрабатывать в соответствии с ситуацией и поставленными задачами;
- архивировать и сохранять;
- использовать её для решения широкого спектра задач» [Соловова 2008: 22].

Работа над проектным заданием зачастую подразумевает использование компьютера либо как источника информации, либо как технического средства, необходимого для подготовки презентации готового продукта. Использование новых технологий дает студентам понимание их силы и слабости, способность критического отношения к распространяемой по каналам СМИ и Интернета информации и рекламе.

*Проектная деятельность создает условия для развития коммуникативных умений* и, без преувеличения, коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция рассматривается в качестве одной из базовых компетенций Советом Европы, так как она необходима для успешного профессионального функционирования и карьерного роста в практически любой области. Гораздо большее значение данная компетенция приобретает для учителя иностранного языка, выступая для него предметной компетенцией и определяя уровень профессионализма учителя ИЯ в его предметной сфере.

Преимуществом проектной деятельности для развития иноязычной коммуникативной компетенции является тот факт, что в работе над проектом язык выступает не только как цель, но и как средство обучения (учения). Таким образом, учебная ситуация максимально приближается к

реальной жизни: студенты получают возможность использовать язык в его важнейшей функции средства общения.

***Проектная деятельность способствует развитию мотивационных умений.*** Наиболее предпочтительной при изучении иноязычной культуры считается коммуникативная мотивация, когда учащимся интересно общаться на уроке, обмениваться впечатлениями, высказывать свое мнение, а также использовать иностранный язык для удовлетворения внеучебных интересов. Проектная деятельность способствует повышению коммуникативной мотивации, предоставляя студентам значительную свободу в выборе темы проекта, вида его конечного продукта, источников информации, распределении обязанностей и т.д. Это позволяет студентам на собственном опыте убедиться в том, что учитывая желания, интересы, склонности, чувства, эмоции и личный опыт учащихся можно максимально приблизить учебную задачу к реальной жизни, что, в свою очередь, будет способствовать повышению мотивации.

***Проектная деятельность опосредованно способствует развитию адаптационных умений,*** создавая условия для развития творческих способностей. Под адаптационными умениями Е.И. Пассов понимает «способность учителя подготовлено или экспромтно гибко осуществлять свою обучающую деятельность в зависимости от сложившихся и изменяющихся условий в целях поиска адекватных приемов достижения поставленных целей» [Пассов 1993: 87]. Он также добавляет, что адаптация – это творчество в процессе использования средств обучения, и хотя творчество не сводится к адаптации, сам процесс адаптации, адаптационные умения – по сути своей творческие [там же].

Умение подойти творчески к решению новой профессиональной задачи является важной составляющей профессиональной культуры учителя. Креативность является одной из важнейших черт метода проектов. В самых общих чертах креативность понимается как способность к творчеству, созданию чего-то нового, оригинального. По словам Н.Ф. Коряковцевой, «процесс творчества – это создание качественно нового по отношению

к ситуации деятельности продукта как результат реализации особых индивидуальных качеств личности» [Коряковцева 2002: 133]. В рамках проектной деятельности создание определённым образом оформленного продукта (видеофильма, альбома, компьютерной газеты, альманаха, доклада и т.д.) является обязательным условием.

Таким образом, проектная деятельность помимо развития методических умений способствует развитию профессионально-значимых личностных качеств, которые, также включаются исследователями в состав профессиональной компетентности учителя иностранного языка.

Завершая данное рассмотрение, можно сделать вывод, что проектная деятельность на иностранном языке обладает значительным потенциалом в реализации компетентного подхода к профессиональной подготовке будущих учителей иностранного языка, позволяя параллельно развивать коммуникативную и методическую компетенции студентов.

#### **Библиографический список**

- Коряковцева, Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей / Н.Ф. Коряковцева – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.
- Пассов, Е.И. Учитель иностранного языка: Мастерство и личность : учеб. пособие / Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, В.Б. Царькова. – М.: Просвещение, 1993. – 159с.
- Сергеев, И.С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: Практическое пособие / И.С. Сергеев, В.И. Блинов. – М. : АРКТИ, 2007. – 132 с.
- Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс : пособие для студетнов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 272 с.
- Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. / А.Н. Щукин – М. : Филоматис, 2006. – 480 с.
- Harris, M., McCann, P. Assessment, Heinemann, 1994.
- Lock, Dennis. Project Management. Gower Publishing, 1997.
- Tomalin, B., Stempleski, S. Cultural Awareness. Oxford: OUP, 2003.

© Новикова В. В., 2010

**Овечкина Ю. Р.**

Екатеринбург, Россия, yulyaenglish@gambler.ru

### **Реализация технологий компетентного подхода в оценивании студентов языкового вуза**

Развитие коммуникативной компетенции у студентов языкового вуза является одним из важнейших позитивных конечных результатов высшего образования. Оценка или измерение процесса и конечного результата языкового образования в вузе – это один из способов суждения о компетентностях выпускников. Поэтому обратимся к оцениванию качества формирования и развития коммуникативной компетенции у студентов языкового вуза.

Одним из решений этой проблемы является изменение подхода к организации оценочной деятельности студентов в процессе формирования коммуникативной компетенции как составляющей профессиональной компетенции выпускника.

Проблема оценивания как процесса, так и результатов учебной деятельности обучаемых в настоящее время недостаточно разработана, по крайней мере нет согласованности в толковании основных понятий. Представляется необходимым рассмотреть различные трактовки понятия «оценивание». Так, в определении Ш. А. Амоношвили оценивание выступает как процесс; А. А. Вегнер связывает его с действием; С. М. Безносков рассматривает оценочную деятельность; Л. И. Мнацаканян представляет оценивание как совокупность специальных умений; К. К. Платонов говорит о функции оценивания [Хуторской 2001:46].

Перечень перечисленных трактовок понятия «оценивание» не является исчерпывающим, что говорит о дискуссионном характере изучаемого явления. Однако, мы считаем целесообразным рассматривать оценку как процесс, деятельность и действие по оцениванию хода и результатов учебной деятельности.

На данный момент формируется новая образовательная парадигма – компетентностный подход, которая оказывает влияние на определе-

ние подхода к организации учебно-воспитательного процесса, в том числе и оценочное деятельности. Поэтому обратимся к принципам компетентного подхода и их влиянию на оценочную деятельность (Таблица 1).

В силу того, что основным принципом компетентного подхода является ориентация на результат обучения или, как справедливо отмечает Э. Ф. Зеер, интерпретация содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»), цель языкового образования – формирование коммуникативной компетенции [Зеер 2005: 27].

**Коммуникативная компетенция** - «способность и готовность обучаемых осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной деятельности» (В. Н. Симкин) [Симкин 1998: 25].

Следует отметить, что коммуникативные умения в устной и письменной речи должны рассматриваться не просто как цель при обучении ИЯ в языковом вузе, но как средство успешности овладения предметными знаниями и умениями по иностранному языку.

Коммуникативная компетенции – результат обучения иностранному языку, выраженный в приращении:

- ◇ знаний            ◇ опыта личного саморазвития
- ◇ умений           ◇ опыта творческой деятельности
- ◇ навыков        ◇ опыта эмоционально-ценностных отношений.

Важно учитывать тот факт, что в рамках компетентного подхода не все технологии, методы и формы обучения способствуют развитию коммуникативной компетенции студентов языкового вуза, а тем более, не могут быть применены для оценивания уровня сформированности коммуникативной компетенции.

Безусловно, абсолютно некомпетентных форм и методов учебной работы не существует, однако некоторые формы и методы, не будучи снабженные такими специальными акцентами и дополнениями, как групповое целеполагание, самооценка и так далее — сами по себе не работают на развитие ключевых компетенций и, следовательно, не могут быть

использованы для оценивания. В число таких форм и методов входят: фронтально-индивидуальный опрос; беседы; самостоятельные работы с учебным пособием по заданиям преподавателя; демонстрация фильма с последующими контрольными заданиями; традиционная контрольная работа.

Таблица 1

Параметры	Принципы компетентного подхода в обучении	Реализация принципов компетентного подхода в оценочной деятельности
<b>Цель</b>	Развитие личности на основе приобретения опыта самостоятельного решения новых, нестандартных проблем = приобретение опыта формирования и достижения цели	Контроль процесса и результатов обучения
<b>Объекты деятельности</b>	«Руководные свидетельства овладения какой-либо компетенцией» ( Бермус А.Г.): действие, операция, соотносящиеся с ситуацией, проблемой	Оценка компетенций: знания умения навыки опыт
<b>Содержание образования</b>	1) Субъект-субъектные отношения. Обучаемый = субъект учения и жизни. 2) Создание условий для активности обучаемых, их самосовершенствования, развития интереса к деятельности. 3) Принципы коммуникативной направленности обучения в сочетании с принципом проблемности: овладение способами решения проблемно-ситуативных задач с помощью заданий коммуникативного характера, стимулирующих речевое мышление и взаимодействие участников	Активизация роли обучаемого в процессе оценивания.
		Технологии оценивания: Проблемные Коммуникативные Развивающие Личностно-ориентированные.
		Интеграция количественных и качественных результатов обучения
<b>Отношения Личность – коллектив</b>	Партнерство в группе для самоактуализации каждого члена группы	групповые, командные технологии оценивания

Мы считаем, что компетентным является то задание, которое имеет не только учебное, но и жизненное обоснование и не вызывает у думающего студента безответного вопроса «А зачем мы это делаем?».

В процессе обучения, а так же оценивания уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов специальности «050303 – Иностранный язык» могут быть использованы следующие технологии:

- Метод проектов.
- Развитие критического мышления через чтение и письмо.

- Метод дебатов.
- Игровая технология (языковые игры, ролевые игры, драматизация).
- Кейс-стади.
- Проблемные дискуссии.
- Технология интерактивного обучения (в парах, малых группах).
- Сценарно-контекстная технология.
- Языковой портфель.
- Технология модульного обучения.

Такие технологии как метод проектов, языковой портфель, технология модульного обучения рассматриваются нами подробно в ряде публикаций [Овечкина 2009:17, 2009:254]. Понимая необходимость поиска эффективных форм, методов и технологий оценивания, важно определить, что именно мы хотим проверить в рамках коммуникативной компетенции. Очевидно, что необходимо проверять все составляющие коммуникативной компетенции, указанные выше. Поэтому следует разработать единые параметры и критерии оценивания, которые бы интегрировали контроль нескольких умений одновременно.

Опыт применения ряда технологий компетентного подхода в обучении и оценивании студентов языкового вуза позволил прийти к выводу о том, что оценивание должно носить интегративный характер.

Помимо таких составляющих коммуникативной компетенции, предложенных Р.П. Мильруд: языковая компетенция, коммуникативные умения [Мильруд 2004:31], социокультурные (лингвострановедческие) знания, в коммуникативную компетенцию студента языкового вуза следует включить информационную, исследовательскую, рефлексивную. Расширение компонентов коммуникативной компетенции связано с практикой применения компетентного подхода в оценивании студентов с помощью метода проектов. Это объясняется спецификой технологий компетентного подхода, а именно, принципами, положенными в их основу (см. Таблицу 1).

Безусловно, в рамках парадигмы компетентностного подхода необходимы эффективные технологии оценивания, которые призваны реализовывать ряд функций контроля как инструмента системы управления качеством образования.

Считаем целесообразным определить наиболее значимые функции эффективного контроля для каждой из сторон образовательного процесса.

- 1) С позиции **обучаемого**, для которого контроль и самоконтроль призваны сформировать необходимые навыки рефлексии и выполнять, прежде всего, *мотивационно-стимулирующую, коррекционную и обучающую функции*.
- 2) С позиции **преподавателя**, для которого на первый план выходят такие функции как *диагностическая, коррекционная, оценочно-воспитательная и организующая*.
- 3) С позиции **руководителей системы образования**, для которых контроль является механизмом мониторинга эффективности образовательного и воспитательного процессов. (Функции по Е.Н. Солововой) [Соловова 2004: 58].

Для студентов языкового вуза важна готовность применять полученные знания, умения и навыки на практике для успешно продуктивной деятельности в будущей профессиональной сфере или просто для коммуникации, что, по сути, является коммуникативной компетентностью. Наиболее эффективным способом реализации данной цели языкового образования являются технологии компетентностного подхода.

### **Библиографический список**

- Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
- Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к образованию. [Текст] / Э.Ф. Зеер. // Образование и наука. – 2005. - № 3. – С 27 – 40.
- Мильруд, Р.П. Компетентность в изучении языка. [Текст] / Р. П. Мильруд. // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 31 – 37.
- Овечкина, Ю.Р. Метод проектов как средство формирования социокультурной компетенции студентов языкового вуза // Инновационные техноло-

гии в методике преподавания иностранного языка: обучение культуре и обучение, ориентированное на сдачу экзамена: Материалы третьего регионального семинара, Екатеринбург. Екатеринбург, 2009. – С 17. Овечкина, Ю.Р. Реализация компетентного подхода в языковом вузе. [Текст] / Ю. Р. Овечкина // Культура и образование как фактор развития региона: сб. материалов междуна. Научно-практической конференции, 14-15 октября 2009 г. / Ишим: Изд-во ИГПИ им. П.П. Ершова, 2009. – С. 254-255.

Симкин, В.Н. Современные языки: изучение, обучение, оценка. Общеввропейская компетенция [Текст] / В. Н. Симкин // Иностранные языки в школе. – 1998. - №3. – С. 25.

Соловова, Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. [Текст] / Е. Н. Соловова. – М., 2004. С. 58.

Рейтинговая система оценивания студентов языкового вуза на занятиях по домашнему чтению [Текст] / Ю. Р. Овечкина // Языковой вуз: новое слово в методике (№ 3) / Урал. гос. пед. ун-т; Ин-т ин. яз. – Екатеринбург, 2009. – С. 50-53.

Хуторской, А. В. Современная дидактика: учебник для вузов / А. В. Хуторской. – М.: Гуманит. Изд. Центр, 2001; Спб.: Питер, 2001. – 544 с.

© Овечкина Ю. Р., 2010

*Роготнева Н. С.*

Екатеринбург, Россия, [nadya\\_rogotneva@list.ru](mailto:nadya_rogotneva@list.ru)

### **Лингво-психологические основы развития лингво-нормативной компетентности**

Лингво-психологическая интерпретация основ развития лингво-нормативной учебной компетентности, определяемой нами как способность и готовность к самоуправлению нормативным качеством иноязычной речи, базируется на рассмотрении таких механизмов речевой деятельности, как самоконтроль, самокоррекция и рефлексия.

Обеспечение языковой правильности иноязычного высказывания возможно при непрерывном функционировании на всех этапах речепорождения механизма самоконтроля, который интерпретируется в лингводидактике как интеллектуальное умение, учебное действие сравнения результатов собственного выполнения той или иной учебной задачи (программы) со смысловым содержанием и звуковым оформлением (грамматическим и пр.) соответствующего программного учебного материала [Александров 1986: 72]. Самоконтроль относится к числу обязательных признаков сознания и самосознания человека и в качестве условия адекватного психиче-

ского отражения человеком своего внутреннего мира и окружающей его объективной реальности является включенным во все формы психических явлений, присущих человеку, в том числе и в такой психический процесс, как речь [Никифоров 1989: 3]. Самоконтроль является неотъемлемым компонентом процессов восприятия и порождения речи и сопровождает любое высказывание. Рассмотрим подробнее роль механизма самоконтроля на каждом этапе речепорождения.

Первый этап процесса порождения речевого высказывания – мотив, или мотивация – служит источником речевой деятельности и определяет речевую активность говорящего. Уже на данной ступени говорящий имеет план своего высказывания в самом общем виде. Однако, в созревании мотивов необходим оценочно-критический и волевой фактор, так как в процессе мотивации большое значение имеют эмоции [Львов 2000: 63-64]. Следовательно, уже на данном начальном этапе важна роль самоконтроля, который позволяет регулировать способность субъекта к выполнению намечаемого действия и его возможные последствия.

Второй этап процесса формулирования речевого высказывания – мысль, или речевая интенция, - приближает говорящего к языковому выражению замысла. На этой ступени формируется содержание речи, определяется план высказывания, его размеры, композиция, подбираются факты, аргументы, персонажи и т. п. Успешное протекание данного этапа так же невозможно без функционирования механизма самоконтроля, который помогает сосредоточиться на предмете размышления, обеспечивая правильное и адекватное протекание последнего в соответствии с поставленной задачей [Никифоров 1989: 42].

Последующие два этапа – внутреннего программирования и реализации внутренней программы – являются ступенями собственно порождения высказывания. Этап внутреннего программирования представляет собой ступень языкового оформления речи. В основе речевых действий на данной ступени лежат две основные операции конкретно-языковой реализации высказывания: выбор языковых единиц в каждой данной точке рече-

вой цепи и их объединение в последовательные ряды [Носенко 1982: с. 138]. Сформированность навыка выбора лингвистического материала и механизма самоконтроля обеспечивает корректную вербализацию в процессе порождения речевого высказывания. Несформированность или недостаточная сформированность данного навыка, наоборот, приводит к недостаточной или неудачной вербализации [В. Я. Гумен 1978: 75]. О затруднениях грамматического и (или) лексического выбора свидетельствуют паузы в синтаксически непредсказуемых точках и семантически нерелевантные повторы [Б. А. Лапидус, Э. Л. Носенко 1969: 34].

Успешность осуществления говорящим операций конкретно-языковой реализации иноязычного высказывания определяется следующими факторами:

1. высокой степенью автоматизированности моторной реализации высказывания (уровень бессознательного контроля);
2. автоматизированностью операций синтаксического связывания языковых единиц и приписывания им синтаксически релевантных признаков (уровень сознательного контроля);
3. умением оперативно отбирать необходимые лексические единицы и синтаксические конструкции для реализации замысла высказывания [Носенко 1982: 139-140].

Контроль реализации программы высказывания осуществляется посредством обратной связи (слуховой обратной связи, слухового контроля). Механизм обратной связи позволяет говорящему исправлять ошибки в речи путем сравнения воспринимаемой собственной речи и воспринимаемого на слух эталона [Артемов 1969: 79]. Восприятие говорящим своего громкого ответа по механизму обратной связи может способствовать как закреплению ошибочных ассоциаций (при отсутствии коррекции), так и обеспечению безошибочности высказывания (в случае формирования самоконтроля) [Бурлаков 1985: 69-70]. Слуховой контроль «осуществляет поэтапный и конечный контроль способа формирования и формулирования мысли в отношении замысла и коммуникативного намерения говоря-

щего, выбора слов и грамматического структурирования» [Зимняя 1985: 129]. В схеме данного контроля И. А. Зимняя выделяет три основных звена:

1. «эталон», с которым происходит сличение программируемого и реализуемого действия;
2. процесс сличения программируемого и реализуемого действия;
3. принятие решения, на основе которого подтверждается или не подтверждается правильность выполнения действия, и в случае рассогласования между информацией о результате исполнения и эталоном принимается решение об изменении действия [Зимняя 1985: 129].

А. А. Леонтьев в рамках последнего этапа выделяет подэтап *синтаксического контроля* - соотнесение прогноза с программой, контекстом, ситуацией (ситуацией общения). На данном подэтапе предложению приписывается синтаксическая схема. В случае несоответствия предложению приписывается другая синтаксическая схема [Леонтьев 1997: 118].

Об оптимальном функционировании механизма самоконтроля свидетельствует неразрывность ошибочности действия и способности его быстрой коррекции [Брейгина 2000: 26]. «Показателем высшей степени сформированности механизма самоконтроля является качество иноязычной речевой деятельности учащихся, безошибочность их высказываний» [Конышева 2004: 118]. Такое функционирование механизма самоконтроля, на наш взгляд, возможно только во взаимодействии трех его форм: планирующего (или перспективного) контроля, пошагового (или пооперационного) контроля и контроля по результату (термины предложены А. К. Марковой), которые входят в состав управления качеством иноязычной речи.

Немаловажную роль в управлении качеством иноязычного высказывания играет такой механизм речевой деятельности, как рефлексия, определяемая как «способность индивида с помощью мыслительных средств с разной степенью глубины и отчетливости целенаправленно постигать основания собственной психической деятельности в процессе ак-

тивного взаимодействия с объективной реальностью – природой и социумом» [Петухова, Шишкина 1989: 57].

Для овладения иностранным языком важную роль играет рефлексия речемыслительной деятельности – рефлексия мысли, языковых средств и способов формирования и формулирования мысли посредством языка [Петухова, Шишкина 1989: 60-62]. В таком понимании рефлексия сопровождает процесс речепорождения на каждом этапе его реализации, и, таким образом, каждый элемент модели порождения высказывания должен восприниматься через призму рефлексии.

Выделяют три вида рефлексивной деятельности: перспективная рефлексия (или антиципация), ситуативная рефлексия (или интроспекция) и ретроспективная рефлексия (или собственно рефлексия), на основании которых разграничивают следующие рефлексивные умения:

1. умение осуществлять перспективную рефлексия, антиципацию (осознание и коррекция своих прогнозов относительно своего и чужого речевого поведения и намерений его обуславливающих);
2. умение осуществлять ситуативную рефлексия, интроспекцию (осознание и коррекция своих и чужих мыслительных речевых действий в момент их совершения);
3. умение осуществлять ретроспективную рефлексия (осознание и коррекция своего и чужого состояния и поведения после осуществления действия) [Липатова 2007: 32].

Развитие данных умений позволяет, на наш взгляд, развивать рефлексивную деятельность, в целом, и рефлексия речемыслительной деятельности, в частности, а следовательно, совершенствовать умения управления качеством речи.

Подводя итог выше сказанному, следует отметить, что развитие лингво-нормативной компетентности базируется на развитии механизма самоконтроля, самокоррекции и рефлексии, оптимальное функционирование которых на всех этапах речепорождения обеспечивает нормативное качество речи.

### **Библиографический список**

- Александров, Д. Н. Самоконтроль, самокоррекция и формирование учебно-познавательной активности учащихся [Текст] / Д. Н. Александров // Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1986. – С. 71 – 75.
- Артемов, В. А. Психология обучения иностранным языкам [Текст] / В. А. Артемов. – М.: Просвещение, 1969. – 279 с.
- Брейгина, М. Е. О самоконтроле в обучении иностранному языку [Текст] / М. Е. Брейгина // ИЯШ. – 2000. - № 1. – С. 23 – 28.
- Гумен, В. Я. К вопросу о лексических трудностях, возникающих у студентов II курса языкового факультета при порождении речевого высказывания [Текст] / В. Я. Гумен // Вопросы обучения иностранным языкам в школе и вузе. – М., 1978. – С. 72 – 78.
- Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Кн. для учителя [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
- Коньшева, А. В. Контроль результатов обучения иностранному языку [Текст] / А. В. Коньшева. – СПб.: КАРО, Мн. : Издательство «Четыре четверти», 2004. – 144 с.
- Лапидус, Б. А. К вопросу об объективных показателях уровня владения иноязычной устной (монологической) речью [Текст] / Б. А. Лапидус, Э. Л. Носенко // Психология и методика обучения второму языку. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. – С. 32 – 39.
- Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики [Текст] / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
- Липатова, В. Ю. Единство коммуникативной и рефлексивной деятельности в образовательном процессе. Единство коммуникативной и рефлексивной деятельности в текстопорождении [Текст] / В. Ю. Липатова // Наука и школа. – 3007. – № 1. – С. 30 – 33.
- Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст] / А. Р. Лурия; под ред. Е. Д. Хомской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
- Львов, М. Р. Основы теории речи [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов. – М.: Академия, 2000. – 248 с.
- Никифоров, Г. С. Самоконтроль человека [Текст] / Г. С. Никифоров. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1989. – 192 с.
- Носенко, Э. Л. Структура деятельности говорения, предпосылки ее успешной реализации и пути оценки степени овладения ею при изучении иностранного языка [Текст] / Э. Л. Носенко // Психолингвистический аспект овладения иноязычной речью. – Воронеж: Изд-во воронежского ун-та, 1982. – С. 137 – 141.
- Петухова, И. А. Формирование рефлексии у студента как субъекта учебной деятельности [Текст] / И. А. Петухова, Шишкина В. Ю. // Психология студента как субъекта учебной деятельности. – М., 1989. – Вып. 327. – С. 56 – 65.

© Роготнева Н. С., 2010

*Романов П. С.*

Москва, Россия, [rom-peter@yandex.ru](mailto:rom-peter@yandex.ru)

### **Сущностные характеристики состояния тревожности студентов при изучении иностранных языков**

Состоянию тревожности учащихся при изучении иностранного языка посвящено много работ зарубежных исследователей. Тем не менее, по основным положениям и характеристикам этого явления у исследователей нет единства во взглядах [Романов 2009: 2]. Актуальность этой проблемы обостряется тем фактом, что ежегодно в англофонные страны, в том числе Великобританию и США, прибывают значительное количество иммигрантов, не владеющих английским языком, что не позволяет им ассимилироваться в экономической среде страны-реципиента [Norico Ito 2008: 18].

В соответствии с классификацией тревожных состояний, предложенной Spielberger еще в 1966г., тревожность подразделяют на ситуативную тревожность и тревожность как черту характера. Ситуативная тревожность – это тревожность, возникающая под влиянием окружения среды и условия, в которых находится студент. Тревожность как черта характера обусловлена его индивидуальными личностными особенностями [Spielberger 1966: 36]. Большинство исследователей склоняется к мысли о том, что тревожность при изучении иностранного языка попадает в первую из перечисленных категорий. Вместе с тем, отдельные зарубежные ученые считают, что это совершенно иной случай, который в упомянутой классификации занимает совершенно отдельное, уже третье по счету место. Ее назвали специфическая ситуационная тревожность. Если студент испытывает тревогу специфически ситуационную, то считается, что он не способен участвовать в процессе обучения. Это состояние тревоги является временным явлением, проходящим, прекращающимся. Следует подчеркнуть, что состояние тревожности не является обязательным состоянием, которое испытывает студент при изучении иностранного языка, безусловно, оно возникает не у всех студентов. Следовательно, с достаточно высокой долей вероятности можно предположить, что существует определенный меха-

низм, который либо предотвращает возникновение такого состояния, либо позволяет преодолеть его без особого ущерба для изучающего иностранный язык. Здесь возможны совершенно различные подходы к обсуждению этой темы. Например, в соответствии с теорией ожидания ценности, предложенной в 1992 г. [Rekrun 1992: 23], основные положения механизма возникновения тревожности при изучении иностранных языков можно условно разбить на несколько стадий. Во-первых, на стадии ситуационно-завершенного ожидания студент принимает решение о наличии какого-то тревожного фактора, возникающего в результате процесса обучения иностранному языку. Если ответ отрицательный, то студент, естественно, не испытывает никакой тревоги. Если же ответ положительный, то возникает вторая стадия анализа анализа состояния внешней и внутренней валентности. На этой стадии развития тревожности студент должен оценить степень возможных последствий неприятного события. Третья стадия – это ожидание действия и контроля, студенты оценивают возможность исполнения действий по контролю за последствиями ситуации. Наконец, заключительная стадия – это ожидания результатов от действия, когда студенты проводят сравнительный экспресс-анализ информации, полученной и собранной на предыдущих стадиях. Если полученный результат говорит студенту о том, что возможный уровень вреда превышает его уровень образованности, то он начинает испытывать тревогу от того, что последствия его учебы выходят из-под его контроля и он ощущает наличие настоящей опасности и невозможности повлиять на состояние дел. В своих работах R. Rekrun исследует проявление тревожности при помощи обратной связи. В предложенной им модели исследования состояния тревожности при изучении иностранного языка возникающее состояние тревожности на четвертой стадии процесса начинает оказывать влияние на третью стадию. В этом и заключается эффект обратной связи его модели, что приводит к заниженной оценке превентивного уровня знаний студента. Ряд исследователей высказали предположение, что такое положение дел возникает в связи с тем, что возникающая тревожность «поглощает» познавательные ресурсы

студента [Kondo 2004: 258]. Из изложенного можно сделать несколько практических выводов, которые уже можно применить на практике, то есть в языковой аудитории. Известно, что непредсказуемость, как правило, вызывает тревожное состояние. Если студент не в состоянии оценить уровень опасности (другими словами, оценить свою способность преодолеть трудности, возникающие на пути изучения незнакомого языка), то даже студент с хорошими языковыми способностями начинает испытывать чувство тревоги. Для того, чтобы преодолеть такое нежелательное состояние студента зарубежные исследователи предлагают создать в учебном процессе обстановку, которая бы исключала формирование угрозы в представлении студента. Рецепт логичен и достаточно прост, но как его выполнить на практике – к сожалению, большинство исследователей не раскрывают этого механизма. Конечно, преподавателю иностранного языка на занятии следует быть максимально открытым для диалога, вновь вводимые категории на занятии должны быть четко обособлены и выделены, должна быть объяснена цель урока. Другими словами, это приводит к старому и доброму правилу методики проведения занятия – каждое занятие должно быть четко структурировано, и только тогда студент получает четкую информацию о последующем этапе обучения и чувство тревоги развивается в нем не такими быстрыми темпами, если вообще возникает. Дальнейшие исследования проблемы подтверждают тезис о том, что если только студент получает подробную информацию о стадиях занятия, то это самым положительным образом сказывается на его психологическом состоянии – тревожность отступает. Способность восприятия студента играет более важную роль, нежели релевантная окружающая обстановка на занятии. Привычное состояние возникающей тревожности на занятии иностранного языка может иметь преходящий, промежуточный характер вследствие появления позитивного ожидания.

### **Библиографический список**

Романов П.С. Чтение как важнейший компонент изучения английского языка: опыт преподавателей США и Канады // Труды МГУУ Правительства Москвы. – 2009. – вып.15. – С. 221-225.

Романов П.С. Изучение английского языка как иностранного: проблема тревожного состояния студентов / Актуальные проблемы лингвистического образования: Сборник материалов V международной научной конференции, Самара, 12 ноября 2009. – 367 с. – Самара: Самар. гуманитар. акад. – 2009. – С. 53 - 57.

Kondo D. S. Strategies for coping with language anxiety: the case of students of English in Japan. / D.S. Kondo, Y.Ying Ling // English Language Teachers Journal. - 2004. - 58(3). – P. 258 - 265.

Noriko Ito. Exploring the Nature of Language Anxiety: Experiences of Non-Native English-Speaking College Students in the United States: PhD / Univ. of New Orleans. – 2008. – 164 p.

Pekrun R. Expectancy-value theory of anxiety: Overview and implications. In D. G. Forgays, T. Sosnowski & K. Wrzesniewski (Eds.), Anxiety: Recent developments incognitive, psychophysiological, and health research. Washington, DC: Hemisphere. – 1992. – P. 23-41.

Spielberger C.D. Anxiety and behavior. New York: Academic Press. – 1966. – 283 p.

© Романов П. С., 2010

*Симонова А. Ю.*

Сургутский государственный университет

### **Моделирование процесса формирования профессиональных умений у студентов в условиях иноязычной проектной деятельности**

Исследование проблемы формирования профессиональных умений у будущих учителей технологии и предпринимательства (далее ТиП) строится на общетеоретических основах профессиональной подготовки, включая подготовку учителя в вузе, представленных в работах С.И. Архангельского, Е.П. Белозерцева, В.П. Беспалько, А.А. Вербицкого, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова и других ученых.

Подготовка специалиста педагогического профиля рассматривается как целостный процесс, основанный на принципах деятельностного подхода, разработанного в исследованиях отечественных психологов Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, В.В.Давыдова, П.Л. Запорожца, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и

др. Данный подход позволяет нам рассматривать профессиональное обучение студентов не только как процесс передачи информации, но и как активную познавательную деятельность личности, направленную на усвоение содержания. По мнению А.В. Петровского, образовательный процесс есть «деятельность по овладению определенным социальным опытом, который, состоит из четырех структурных элементов: опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме способов ее осуществления – знаний; опыта репродуктивной деятельности – умения и навыки; опыта творческой деятельности – в форме проблемных ситуаций; опыта эмоционально-ценностных отношений» [2: 212].

Исследование любого процесса, в том числе педагогического, можно проводить с применением метода моделирования, который позволяет построить целостное системное исследование каких либо явлений, процессов или систем, в частности, модель процесса формирования у студентов профессиональных умений в условиях иноязычной проектной деятельности.

При моделировании процесса формирования профессиональных умений студентов посредством применения проектной деятельности нами использовались общие принципы построения моделей (В.В. Беспалько, А.А. Кирсанов, И.А. Невский, А.П. Тряпицына, Ю.С. Тюнников, С.В. Воробьева и др.) средствами педагогического проектирования, сущностное назначение которого исследователи (Е.Н. Заир-Бек, В.Е. Радионов, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына и др.) видят в предварительная разработке его субъектами основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов, когда создаются предположительные варианты предстоящей деятельности (модели, проекты) и прогнозируются ее результаты, разрабатываются, а затем и реализуются те изменения в конкретной педагогической среде, которые способствуют ее совершенствованию, улучшению.

В рамках данного исследования мы опираемся на концепцию социальной обучающей модели, разработанную А.А. Вербицким и предполагающую совместные коллективные формы работы участников образова-

тельного процесса. В этом случае, считает исследователь, включается механизм общения и взаимодействия, в результате чего студенты приобретают новый опыт практической деятельности. Формирование не только предметной, но и социальной компетентности студента-субъекта научения осуществляется путем вхождения в интерактивные группы, представляющие собой социальные модели будущей профессиональной среды. С точки зрения А.А. Вербицкого в рамках социальной обучающей модели на профессионально значимом материале осуществляется предметное и социальное развитие личности, ее включение в профессию как часть культуры.

Через модель легче показать характер зависимости между элементами исследуемого процесса, синтезировать и выявить наиболее важные стороны объекта анализа, представить характер его функционирования. Необычайной сложностью отличаются от объектов другой природы педагогические объекты. Всякое педагогическое исследование прямо или косвенно сопрягается с умственной деятельностью учащегося, которая не всегда выступает в явном виде, а носит косвенный характер.

Построение модели формирования профессиональных умений студентов ТиП, в первую очередь базируется на принципах гуманизации, демократизации, природосообразности и др. Кроме того, следуя за М.А.Смирновой, мы выделяем следующие принципы:

- *принцип личностных приоритетов*, который предполагает центрированность на личностных особенностях студента, склонностях, способностях, приоритетах, ценностях;

- *принцип саморазвития*, направленный на создание таких педагогических моделей, которые отличались бы динамичностью, могли варьироваться в зависимости от конкретной учебно-воспитательной и социальной ситуации;

- *принцип реальности*, который означает воспроизводимость разработанной педагогической модели на практике в близких образовательных условиях [Смирнова, М.А.]

Разработанная нами модель формирования профессиональных умений студентов в процессе иноязычной проектной деятельности (см. Рисунок), согласно указанным выше принципам, включает следующие проектировочные блоки: *целевой, среда-организующий, содержательно-инструментальный, результативный.*

*Целевой блок* отражает *цель* и *задачи* процесса формирования профессиональных умений, когда *цель* формулируется как тактическая задача в целом комплексе процесса профессиональной подготовки специалистов, а его задачи обеспечивают уточнение функциональной направленности данного процесса. В контексте данного исследования *целью* является формирование профессиональных умений будущих учителей технологии и предпринимательства в процессе иноязычной проектной деятельности. Данная цель реализуется посредством решения *задач*, уточняющих функции всех аспектов процесса профессиональной подготовки, а именно

- *мотивационно - ценностные задачи*, направленные на формирование у студентов ценностей и мотивов, обусловлено ориентирующих будущих специалистов на осуществление иноязычной проектной деятельности;

- *когнитивно-прагматические задачи*, направленные на актуализацию и расширение предметно-профессиональных, языковых и социокультурных знаний для осуществления иноязычной проектной деятельности и развитие речевых и коммуникативных умений;

- *деятельностно-коммуникативные задачи*, направленные на формирование опыта практического применения проектной технологии в контексте иноязычной и предметно-профессиональной деятельности.

В рамках *среда-организующего* блока модели формирования профессиональных умений студентов в процессе иноязычной проектной деятельности происходит выделение условий активизации *учебно-профессиональных взаимодействий студента* и создания иноязычной образовательной среды на занятиях по английскому языку.

Используемый нами средо-ориентированный подход в построе-

нии процесса формирования профессиональных умений студентов в процессе иноязычной проектной деятельности опирается на психолого-педагогические концепции, позволяющие не только использовать деятельность преподавателя в области активного педагогического воздействия на личность студента, но использовать и потенциал *образовательной среды*, в которой происходит его самообучение и саморазвитие (В.И. Слободчиков, Ю.С. Тюников, С.В. Воробьева). В контексте нашего исследования проектируемая образовательная среда выступает как совокупность 1) *условий* активизации учебно-профессиональных взаимодействий студентов при формировании профессиональных умений студентов в процессе иноязычной проектной деятельности; 2) *субъектов* взаимодействия – студентов, преподавателей вуза, учителей технологии и предпринимательства; 3) *информации*, актуальной для формирования профессиональных умений у будущих учителей ТиП; 4) педагогического и методического *инструментария* и *средств обучения*.

Нами выделена следующая совокупность *условий*, определяющих формирующее и обучающее влияние проектируемой образовательной среды:

Условие 1. *Интегративность* среды, обеспеченная включением студента в ценностные учебно-профессиональные субъектные взаимодействия, как в образовательной среде вуза, так и в образовательной среде школы и согласованием ценностных учебно-профессиональных субъектных взаимодействий студента в этих двух образовательных средах по целям и задачам.

Условие 2. *Ориентация ценностных учебно-профессиональных субъектных взаимодействий* студента в интегративной образовательной среде на формирование профессиональных умений у студентов в процессе иноязычной проектной деятельности.

Условие 3. *Адекватность* актуальной учебной информации, педагогического и методического инструментария, средств обучения цели и задачам процесса формирования профессиональных умений студентов в

процессе иноязычной проектной деятельности

*Содержательно-инструментальный блок* модели формирования у будущих учителей технологии и предпринимательства профессиональных умений при обучении английскому языку отражает совокупность знаний и умений, которые необходимы студентам для реализации проектной деятельности. Знаниевый компонент данной модели включает только те знания, которые студенты получают или расширяют при работе с профессионально-ориентированной информацией на английском языке. Прежде всего, это весь объем языковых знаний, предусмотренный государственным стандартом высшего образования по иностранному языку. Кроме того, работая с иноязычными профессионально-ориентированными текстами, содержащими профессиональную терминологию, студенты пополняют лексический запас и знакомятся с аутентичной социокультурной информацией. Профессиональные умения, (среди которых мы особенно выделяем умения *целесолагания, аналитические, деятельностные, оценочно-результатирующие и прогностические*), составляют важнейший компонент содержания процесса профессиональной подготовки студентов ТиП, в целом, и готовности к межкультурной профессиональной коммуникации, в частности.

Для овладения содержанием необходим педагогический и методический *инструментарий* и комплекс средств *обучения*. В рамках данного исследования мы выделяем проектную технологию в качестве ведущей, поскольку она позволяет не только организовать иноязычную деятельность студентов, но и развивать у них профессиональные умения по внедрению данной технологии в практической деятельности. Проектно-ориентированная деятельность позволяет формировать важнейшие компоненты не только продуктивной учебной деятельности студентов, но и их профессиональные способности:

-*учебную компетенцию или позицию «Я - учитель»*, т.е. способность и готовность к осознанному и эффективному самостоятельному управлению учебной деятельностью;

-*позицию деловой активности*, т.е. способность к инициации к учебной деятельности, владение стратегиями целеполагания и принятия самостоятельных независимых решений и принятию на себя ответственности за результат конечной деятельности, взаимодействие и сотрудничество в процессе решения задач УД в группе и в образовательной и профессиональной среде;

-*позицию конструктивной и творческой деятельности*, т.е. ориентацию на создание личностного образовательного продукта, выстраивание собственных систем знаний и личностных способов получения знаний и умений, гибкость и адаптивность УД к различным ситуациям;

-*позицию рефлексивной самооценки*, что означает способность к рефлексивной самооценке целей, процесса и продукта УД, рефлексию, коррекцию и накопление эффективного опыта УД, формирование индивидуального стиля УД, перенос рационального опыта в новые учебные контексты [1: 12-13].

В качестве *средств*, обеспечивающих реализацию проектной деятельности студентов, мы рассматриваем применение информационных технологий (Интернет) и современных учебных пособий, нацеленных на повышение общего уровня иноязычной коммуникативной компетенции студентов и их подготовку к профессиональному общению в условиях межкультурной коммуникации в англоязычной языковой среде. В частности, для обучения студентов СурГУ, (специальность «Технология и предпринимательство»), мы используем новое учебное пособие международного уровня, написанное британским автором Э. Х. Глендингом (Eric H. Glending) “Technology” (Технология). Данный комплект состоит из 2-х книг для студентов (Student’s Book), Книги для учителя (Teacher’s Resources Book), двух аудиодисков (Class CD). Кроме того, автором разработан Практикум “Technology and Business” по развитию языковых навыков и речевых умений, в котором учитывается профессиональная специфика будущей деятельности учителей технологии и предпринимательства.

Заключительный блок (*результативный*) модели формирования профессиональных умений студентов является логическим завершением 2-х годичного процесса обучения студентов английскому языку. Он предусматривает осуществление постоянного мониторинга процесса реализации проектной деятельности студентов, который происходит в рамках модульной и балльно-рейтинговой системы оценки образовательных результатов. В конце каждого изученного модуля (темы), студенты представляют проектную работу на английском языке. Анализ полученных данных позволяет поводить коррекцию процесса овладения студентами знаниями (языковыми, предметными, социокультурными) и профессиональными умениями.

Таким образом, моделирование процесса применения проектной технологии в обучении английскому языку студентов неязыковой специальности способствует повышению эффективности формирования их профессиональных умений.

#### **Библиографический список**

Коряковцева, Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: АРК-ТИ, 2002. – 176с.

Петровский, А.В. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512с.

Смирнова, М.А. Процесс формирования проектировочной компетенции у студентов технических вузов. – Электронный ресурс. Режим доступа: [http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=75]

© Симонова А. Ю., 2010

***Фрезе О. В.***

Омск, Россия, [ofreze@rambler.ru](mailto:ofreze@rambler.ru)

#### **Анализ специфических языковых потребностей специалистов, работающих в области международного сотрудничества для проектирования курса «Электронная деловая переписка на английском языке»**

Благодаря стремительному увеличению информационных потоков в сфере профессионально-ориентированного общения и обмена про-

фессионально значимой информацией на международном уровне неотъемлемой частью подготовки специалиста любой отрасли стало письменное деловое общение. В наши дни роль письменного делового общения существенно возрастает в связи с развитием глобальной сети, которая позволяет в самые короткие сроки оперативно обмениваться информацией со своими клиентами и партнерами как за рубежом, так и в различных регионах нашей страны. Развитие электронной коммуникации приобретает всеобъемлющий характер. Использование средств электронной коммуникации расширило возможности деловой переписки, оптимизировало возможность оперативной обратной связи с территориально удаленными профессиональными коллективами. Отсюда следует, что именно электронная форма письменного иноязычного делового общения является исключительно важной и должна быть специальным объектом обучения в курсе профессионально ориентированного иностранного языка (ИЯ). Для подтверждения этого, следуя традициям зарубежной методики обучения иностранным языкам, мы посчитали необходимым для проектирования вузовского курса обучения электронной деловой переписке на английском языке (АЯ) провести анализ специфических потребностей (АСП) в этом специалистов различных отраслей. Для правильной организации этого эмпирического исследования мы обратились к теории о сущности и назначении АСП для проектирования профессионально-ориентированных курсов.

Под *анализом специфических языковых потребностей обучаемых* в изучении ИЯ понимается определение мотивов, которые лежат в основе учебной деятельности учащихся и влияют (положительно или отрицательно) на процесс обучения [Колесникова 2001: 72]. В англоязычной методике названным вопросам уделяется большое внимание Allwright R.L., Chambers F., Holliday M., Hutchinson T., Jordan R.R., Munby J., Nunan D., Widdowson H.G. Информация из публикаций названных авторов в обобщенном и интерпретированном для целей вузовского профессионально-ориентированного обучения виде представлена отечественным учёным О.Г. Поляковым. В своей монографии «Английский язык для специальных це-

лей: теория и практика» он пишет о разделении всех потребностей на две группы [Поляков 2003: 54]:

1) коммуникативные потребности; 2) учебные потребности.

*Коммуникативные потребности* состоят в выявлении ситуаций, в которых учащимся предстоит использовать изучаемый ИЯ и последующего анализа этих ситуаций. Так, например, специалисты, работающие на международном уровне, испытывают потребность в написании и понимании деловых писем, преимущественно в электронной форме, а также, вероятно, и в знании лингвистических особенностей этих ситуаций (функциональных, структурных, лексических).

Здесь возможны проблемы следующего плана: между тем, что студент уже знает и умеет и тем, к чему он стремиться. Если есть потребность в написании электронных писем, необходимо выяснить, насколько хорошо будущий специалист умеет это делать и чему еще надо учиться. Выявление недостатков, по мнению О.Г. Полякова, позволит более рационально организовать учебный процесс. Из этого следует, что анализ потребностей не должен сводиться только к выявлению лингвистических особенностей ситуаций общения.

*Учебные потребности* также важны, поскольку весь процесс профильно-ориентированного обучения АЯ связан в первую очередь с учением. Под учением понимается то, как студенты изучают лексику и грамматику, овладевают умениями и стратегиями, необходимыми в реальных ситуациях общения, а также учитывается учебная ситуация, её возможности и ограничения (материалы, методы преподавания, оборудование) [Поляков 2003: 56].

Исходя из сущности и назначения двух видов потребностей и последовательности шагов АСП, представленной английским методистом Р.Джорданом [Jordan 1997: 27], нами предлагаются следующие этапы осуществления АСП для проектирования вузовского курса «Электронная деловая переписка на АЯ».

1) Постановка цели высказывания.

Данный анализ был проведен с целью выяснения степени востребованности делового общения на английском языке и его отдельных форм в Омской области.

2) Определение группы респондентов.

В процедуре анализа специфических потребностей принимали участие аспиранты Омского государственного университета естественнонаучного, социально-гуманитарного направлений и участники Президентской программы «Подготовка управленческих кадров для организации народного хозяйства РФ» – это специалисты в таких сферах деятельности как строительство, сотовая связь, образование, рекламная деятельность, промышленность (радиоэлектронная, военная), юриспруденция;

3) Учет ограничений.

При составлении анкеты мы исходили из следующего положения: процесс развития умений письменного делового общения на АЯ у студентов неязыковых вузов рассмотрен на примере обучения электронной деловой переписке на АЯ.

4) Выбор метода сбора данных.

Как известно, существуют разные методы получения информации о потребностях. Нет единого универсального способа выявления разных потребностей. Нами была подготовлена авторская анкета и проведено анкетирование, как наиболее подходящий способ сбора данных, позволяющий одновременно опросить большое количество людей, и не требующий больших временных затрат. Анкета включала в основном вопросы закрытого типа.

5) Сбор данных.

Количество опрошенных людей составило 100 человек. Сбор и обработка данных осуществлялись на протяжении трех месяцев.

6) Анализ и интерпретация результатов.

Полученные ответы позволили нам сделать следующие выводы:

1. Как показали результаты анкетирования, люди, наиболее часто сталкивающиеся с электронной деловой перепиской на АЯ – это представители таких сфер деятельности как сотовая связь, строительство (совместные с зарубежными странами проекты), образование, компьютерные технологии и консалтинговые услуги. Представители других сфер редко или почти никогда не участвуют в электронной деловой коммуникации на АЯ.
2. Как удалось установить, наиболее востребованной формой осуществления деловой переписки в сфере деловых отношений той или иной компании, являются электронные сообщения. На втором месте факсы и телефонные разговоры. Меньше всего востребованными являются традиционные деловые письма. Это связано с тем, что развитие электронной коммуникации приобретает всеобъемлющий характер.
3. Большинство респондентов согласилось с тем, что умение осуществлять деловую переписку на АЯ может способствовать достижению лучших результатов в профессиональной деятельности. Однако лишь единицы обучались (либо на курсах, либо в рамках базового курса по ИЯ в вузе, либо самостоятельно) как правильно вести деловую переписку на АЯ, поэтому почти все респонденты оценивают свой уровень подготовки по письменному деловому общению на АЯ как неудовлетворительный.
4. Говоря о желаниях обучающихся по поводу организации обучения деловому общению на АЯ, следует упомянуть о необходимости с точки зрения респондентов включения в курс обучения следующих разделов (в порядке уменьшения важности): электронная переписка, телефонные переговоры, традиционная бумажная переписка. То есть можно сделать вывод о том, что существует реальная объективная потребность в занятиях по обучению электронной деловой переписке на АЯ.
5. Большинство респондентов не имеют представления о требованиях композиционного оформления как электронных деловых сообщений на АЯ, так и традиционных деловых писем. Третья часть числа опрошен-

ных обладает лишь отрывистыми знаниями о структуре традиционного делового письма и электронных сообщений.

6. В случае необходимости написания делового сообщения любого жанра респонденты прибегают к помощи переводчика, либо подбирают среди имеющихся образцов (например, письмовников) такой текст, который в наибольшей степени соответствует их замыслу.
- 7) Определение целей и задач обучения на основе выводов. Исходя из вышеизложенного, была сформулирована следующая цель: обучение будущих специалистов электронной деловой переписке на АЯ как средству осуществления письменного делового общения. Были определены и задачи обучения:
  - а) формирование понятия о культурно-нормативных (грамматических, лексических) аспектах письменного делового общения на АЯ;
  - б) ознакомление с особенностями электронной деловой переписки (социально-психологическими, лингвистическими, техническими); повышение уровня культуры электронного письменного делового общения у будущих специалистов, путем ознакомления с этическими нормами и культурой письменного делового общения в целом и электронной коммуникации в частности;
  - в) развитие умений и навыков построения электронного делового письма, релевантного ситуации делового общения, т.е. для выражения того или иного коммуникативного намерения;
  - г) развитие у обучаемых навыков стилистического анализа электронных деловых писем;
  - д) формирование каждым обучаемым базы электронных деловых писем для дальнейшей самостоятельной профессиональной деятельности.
- 8) Использование выводов для построения программы. В настоящее время осуществляется коррекция содержания курса «Электронная деловая переписка на АЯ» и подготовка учебных материалов, с учетом результатов АСП.

Итак, проведение АСП для проектирования любого профессионально-ориентированного курса представляется чрезвычайно важным, поскольку позволяет реально представить объективные потребности в изучении ИЯ. Выявленные нами коммуникативные потребности специалистов преломляются в учебной ситуации, имитируя их и создавая контекст будущей профессиональной деятельности. Проведенное нами исследование специфических языковых потребностей показало, что применительно к специалисту, выпускнику неязыкового вуза, осуществляющему деловое общение в сфере международного сотрудничества, особую актуальность приобретает обучение иноязычному письменному деловому общению, включающему как обязательный компонент электронную деловую переписку. Основанием для этого является увеличившаяся роль этой формы электронной коммуникации в современном деловом мире. Это означает необходимость создания краткого вузовского курса по обучению электронной деловой переписке на АЯ. Данный курс по нашему мнению должен носить комбинированный и модульный характер. Под комбинированным мы понимаем такой курс, где бы обучение электронной деловой переписке интегрировалось в вузовский курс профессионально-ориентированного обучения ИЯ – а именно, иностранному языку для делового общения. Методической целью такого курса было бы развитие коммуникативной компетенции в области письменного делового общения. Развитие умений осуществлять электронную иноязычную коммуникацию становится одной из дополнительных целей обучения. Кроме того, иноязычная электронная коммуникация использовалась бы как средство достижения основной методической цели и как средство повышения мотивации студентов к изучению ИЯ, создания ситуаций общений, приближенных к реальным. Модульный характер курса позволил бы легко «встраивать» его в разные программы обучения.

#### **Библиографический список**

Колесникова И.Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб.: Изд-во

«Русско-Балтийский информационный центр 'Блиц', «Cambridge University Press», 2001 г. – 224 с.

Поляков О.Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика: Уч. Пос. – 2-е изд., стереотип. – М.:НВИ-ТЕЗАРИУС, 2003. – 188с.

Jordan R.R. English for Academic Purposes. A guide and resource book for teachers. Cambridge. Cambridge University Press, 1997

© Фрезе О. В., 2010

**Чикунова А. Е.**

Российского государственного социального университета  
(филиал в г. Сочи), chikunova06@mail.ru

### **Этапы работы с аутентичными видеоматериалами в процессе обучения английскому языку студентов экономических специальностей**

В разнообразных методиках организации работы с аутентичными видеоматериалами, существующих в настоящее время, предполагается от 2 до 10 этапов (Н.В. Барышников 1998, 1999, Г.И. Воронина 1994, 1999, Н.Б. Дзаганя 1999, Г.Г. Жоглина 1998, А.В. Карапчук 1998, В.В. Сафонова 1996, Л.Я. Яковлева 1998, К. Эдельхофф 1985). Количество этапов работы с аутентичными видеоматериалами зависит от вида материалов, тематики и целей использования. Разработанная нами этапизация характеризуется отсутствием дифференциации между видами, жанрами аутентичных видеоматериалов и является обобщенной. Наиболее оптимальной нам представляется 4-х этапная модель почти для всех аутентичных видеоматериалов, включающая:

- 1) предварительный этап (дотекстовый);
- 2) этап непосредственной работы с видеоматериалом (текстовый);
- 3) этап обсуждения (послетекстовый);
- 4) креативно-личностноориентированный (творческий).

В ряде случаев работа с аутентичными материалами может осуществляться и в меньшее количество этапов. В каждом из названных этапов нами выделяются задачи и группы умений, связанных непосредствен-

но или опосредованно с развитием социокультурной компетенции студентов экономических специальностей.

Рассмотрим этапы работы с аутентичными видеоматериалам.

I этап – предварительный/дотекстовый.

Основные задачи его заключаются в следующем:

- снятие возможных трудностей восприятия аутентичного видеоматериала (языкового, стилистического, социокультурного характера);
- ознакомление с целью просмотра/прослушивания;
- создание мотивации у студентов, стимула к работе (вызвать интерес, озадачить);
- привлечение внимания студентов к социокультурно маркированным единицам, к различиям иноязычной и родной социокультурной реальности;
- активизация интеллектуальных возможностей студентов.

Данный этап предполагает развитие следующих умений:

- умение предвосхищать содержание видеофрагмента или развитие событий в видеоматериале;
- умение конструировать предложение на основе опоры (ключевых слов, схем) и без опоры;
- умение запоминать отдельные слова, предложения.

Подготовка к непосредственной работе с аутентичным видеоматериалом может осуществляться совместно с преподавателем или самостоятельно (с использованием вопросников, рабочих листов с подготовленными упражнениями).

II этап – непосредственная работа с видеоматериалом/текстовый.

Название этапа соответствует задаче его проведения. Здесь мы выделяем следующие умения:

- умение смысловой переработки получаемой информации:
  - понимать основное содержание видеоматериала;
  - определять границы текстовых подтем, смысловых узлов увиденного/услышанного;

- умение при концентрации внимания на содержание выстраивать план, структуру материала;
- умение узнавать социокультурно маркированные единицы;
- умение узнавать социокультурные реалии носителей иностранного языка;
- умение узнавать отличия в речевом и неречевом поведении носителей иностранного языка от поведения носителей родного языка.

Учитывая специфику описываемого этапа, выбор упражнений здесь будет зависеть от поставленной цели (поисковый или изучающий просмотр, для получения удовольствия).

### III этап – обсуждение/послетекстовый.

Этот этап ориентирован на решение следующих задач:

- отбор основной информации и фактов, увиденных/услышанных в процессе просмотра/прослушивания аутентичного видеоматериала;
- выяснение отдельных деталей увиденного/услышанного;
- контроль глубины, степени понимания содержания увиденного/услышанного;
- снятие социокультурных стереотипов.

Выделяемый этап предполагает развитие многочисленной группы умений, а именно:

- умения рецептивного характера, направленные на обучение извлечению наиболее значимой информации, на понимание содержания увиденного/услышанного;
- когнитивные умения (выбор, наблюдение, антиципация, анализ, сравнение увиденного/услышанного материала);
- умения репродуктивного характера (воспроизведение содержания материала в сжатом виде с опорой или без нее);
- умение употреблять социокультурно маркированные единицы;

- умения речевого этикета (начать/закончить разговор, выразить мнение, выразить согласие/несогласие, поддержать собеседника и т.д.).

IV этап – креативно-личностноориентированный.

Включаемые задачи:

- развитие творческих способностей студентов;
- обучение самостоятельному поиску, извлечению социокультурной информации;
- обучение интерпретации информации социокультурного характера.

Названному этапу будет соответствовать следующая группа умений:

- умения репродуктивного характера (интерпретация увиденного/услышанного);
- умения продуктивного характера (использование информации в различных ситуациях общения);
- умение употреблять социокультурно маркированные единицы в соответствии с задачами коммуникации в своей речи;
- умения речевого этикета;
- умение анализировать и синтезировать информацию.

Четырехэтапная структура работы с разножанровыми аутентичными видеоматериалами является правомерной в процессе обучения английскому языку студентов экономических специальностей, поскольку каждый этап ориентирован на выполнение определенных задач и нацелен на развитие определенных умений.

© Чикунова А. Е., 2010

*НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ*

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ ГЕРМАНИСТИКИ  
РОМАНИСТИКИ И РУСИСТИКИ**

Часть II

Материалы ежегодной международной научной конференции

Подписано в печать 03.04.2010. Формат 60x84 1/16.  
Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе.  
Усл. печ. л. 17,42. Уч.-изд. л. 21.42. Тираж 200 экз.  
[www.uspu.ru](http://www.uspu.ru)

Оригинал-макет изготовлен Т. В. Чекановой