

**Уральский государственный педагогический университет**  
**ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

**Актуальные проблемы германистики,  
романистики и русистики**

**Часть II**

**МАТЕРИАЛЫ**

ежегодной международной научной конференции

4–5 февраля 2011 года

г. Екатеринбург, Россия

Екатеринбург 2011

УДК 811.1/2  
ББК Ш 140/159  
А 43

Под редакцией:  
Доктор педагогических наук, профессор  
Н.Н. Сергеева

Научный редактор:  
Кандидат педагогических наук, доцент  
Е.Е. Горшкова

**Актуальные** проблемы германистики, романистики и русистики. Материалы ежегодной международной конференции. Екатеринбург, 4–5 февраля 2011 г. [Текст] / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2011. – Ч. II. – 368 с.

Сборник включает тезисы докладов и сообщений, прочитанных в рамках конференции «Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики», организованных кафедрой немецкого языка и методики его преподавания, ГОУ ВПО «Уральского государственного педагогического университета 4–5 февраля 2011 г.

Для студентов, аспирантов и преподавателей, филологических и лингвистических специальностей высших учебных заведений.

ISBN 978-5-7186-0463-4

УДК 811.1/2  
ББК Ш 140/159  
А 43

© Институт иностранных языков, 2011  
© ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2011

## Оглавление

<b>Литературоведение, перевод и интерпретация текста.....</b>	<b>8</b>
<i>Аликова Т.А.</i> Каламбур как форма реализации языковой игры и приемы его создания в романе Дж. Барнса «История мира в 10 ½ главах» .....	8
<i>Атултанова В.Б.</i> Об изменении графического оформления текста в англо-русских и русско-английских переводах .....	12
<i>Богачева Н.А.</i> Лексические особенности перевода юридической документации.....	17
<i>Божко Е.М.</i> Особенности передачи мер в переводах романа Дж. Р.Р. Толкина «Властелин Колец» .....	22
<i>Буренкова С.В.</i> Языковые и культурные отличия как причина коммуникативных неудач .....	29
<i>Велижанина Е.М.</i> Поле видения семантической сферы сакрально-религиозного метаксатива в притчевом дискурсе Нового Завета.....	35
<i>Гендлер И.В., Головачева Ю.В.</i> Проблема музыкальной интерпретации поэтического текста (на материале романса А.С. Пушкина «Не пой, красавица, при мне» и его музыкальных интерпретаций М.И. Глинки, М.А. Балакирева, С.В. Рахманинова)...	41
<i>Головина Е.В.</i> Деятельностный анализ текста.....	47
<i>Гурова Ю.И.</i> Лингвистические и транслатологические особенности перевода .....	53
<i>Данилова О.И.</i> К методике описания метафорических моделей оригинала и перевода в художественном тексте на материале романа Ф.Мориака «Клуб змей» .....	59
<i>Доценко Е.Г.</i> Стилистика разрушения в «военных» романах И.Макьюэна и Г.Грасса.....	64
<i>Курницкая В.А.</i> Вставные произведения в претексте русского романа-коментария.....	71

<i>Ларцева Е.В.</i> Имена собственные и нарицательные американского происхождения в романе Ника Хорнби «Мой мальчик» (на примере слов музыкальной сферы).....	74
<i>Мальцева И.Г.</i> Роберт Мюллер: Интеллектуальная биография.....	81
<i>Марова Н.Д.</i> Интерпретация как ULTIMA RATIO .....	85
<i>Мезенцева Т.А.</i> Описание эмоциональной сферы в произведениях Чарльза Диккенса.....	92
<i>Мухамедова Э.В.</i> Ценостные характеристики концепта «Дом» в романе А.Кронина «Замок Броуди» .....	98
<i>Наумова В.С., Пестова Н.В.</i> «Юные кони» в лирике немецкого экспрессионизма .....	102
<i>Пестова Н.В.</i> Вклад немецкоязычного литературного экспрессионизма в поэтику модернизма: взгляд 100 лет спустя.....	106
<i>Ракитина С.В.</i> Особенности научного текста как средства его интерпретации (на материале работ В. И. Вернадского).....	121
<i>Ромашова Т.М.</i> Творчество А.Шницлера в контексте литературы и культуры «Венского модерна».....	126
<i>Фоменко Е.Г.</i> Нечто в эпифанической модели Джеймса Джойса.....	132
<i>Чикваидзе А.А.</i> К проблемам перевода: влияние культуры на язык.....	137
<i>Шутёмова Н.В.</i> Становление понятия поэтического перевода .....	143

<b>Теория и методика обучения языку и межкультурная коммуникация.....</b>	<b>150</b>
<i>Абашина М.Г.</i> Литература Древней Руси в иностранной аудитории .....	150
<i>Бушманова Ю.А.</i> Обучение иностранному языку с помощью информационно-коммуникативных технологий .....	155
<i>Ваганова Т.П., Ваганова Н.В.</i> Современные педагогические технологии и процесс обучения иностранному языку (из опыта работы в сельской школе).....	160
<i>Гиниатуллин И.А.</i> Методическая реализация межкультурного аспекта иноязычного чтения.....	165
<i>Гладкова О.К.</i> Из опыта преподавания дисциплины «Практический курс перевода второго иностранного языка» .....	184
<i>Гнедаш С.И.</i> Неологизмы в сфере преподавания немецкого языка .....	187
<i>Горшкова Е.Е.</i> Когнитивные аспекты моделирования вторичной языковой личности .....	190
<i>Дондик Л.Ю.</i> Опыт использования контролирующих компьютерных программ в обучении французскому языку .....	202
<i>Захарова М.А.</i> Обучение детей, страдающих нарушением опорно-двигательного аппарата, английскому языку.....	206
<i>Зеленина Л.Е. Сергеева Н.Н.</i> Специфика упражнений на снятие терминологических трудностей при обучении деловому общению (на примере итальянского языка) .....	212
<i>Кокорина О.С.</i> Роль социальной сети в формировании общекультурных и профессиональных компетенций на уроке иностранного языка.....	217
<i>Колесова Е.М.</i> Диагностика уровня развития аудитивных умений студентов языкового ВУЗа .....	221
<i>Красноборова Л.А.</i> К вопросу об особенностях перевода инфинитива в современном французском языке.....	228

<b>Кузнецова Л.И.</b> Фреймовый словарь в методике интенсивного обучения иностранным языкам: к вопросу о критериях отбора слов .....	233
<b>Лазутова Л.А.</b> Фонетика как основополагающий аспект при обучении иностранному языку в ВУЗе .....	239
<b>Мельникова Е.М.</b> “ENGLISH FOR ART STUDENTS”: вопросу создания учебного пособия .....	244
<b>Овечкина Ю.Р.</b> Письменные произведения как основа определения уровня сформированности коммуникативной компетентности в иноязычной письменной речи студентов языкового ВУЗа .....	250
<b>Пахарукова В.А.</b> Немотивированные реалии, бросающие вызов межкультурной коммуникации .....	253
<b>Походзей Г.В.</b> Актуальные средства и методы развития межкультурной компетенции будущих судоводителей .....	259
<b>Роготнева Н.С.</b> Развитие личностных качеств как условие становления профессиональной компетентности будущих лингвистов .....	269
<b>Свалова Е.В.</b> Проблемы преподавания английского языка в общеобразовательной школе .....	273
<b>Семенова М.Ю.</b> Самоидентификация носителей испанского языка в США .....	278
<b>Сергеева Н.Н.</b> Структура социокультурной компетенции при обучении иностранному языку в ВУЗе .....	282
<b>Соснина Н.Г.</b> Рейтинговый контроль при обучении иностранным языкам будущих специалистов социокультурной сферы .....	288
<b>Титова О.А.</b> Анализ психологических предпосылок формирования устно-речевых умений на иностранном языке в современном ВУЗе .....	293
<b>Уланович О.И.</b> Динамика формирования лексикона в контексте речевого онтогенеза .....	296

<b>Федоркова М.Г., Богатов А.А.</b> Использование игровых форм обучения для формирования умений говорения .....	302
<b>Фрезе О.В.</b> Комплекс упаржнения для обучения студентов неязыкового ВУЗА письменному деловому общению в электронной среде .....	308
<b>Цаулян М.В.</b> Взаимодействие культур на занятиях английского языка в ВУЗе .....	314
<b>Чекаль Г.С., Палий А.А., Плотников Е.А.</b> Реализация дидактических принципов в зачетных проектах студентов по курсу «Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам».....	321
<b>Чеканова А.Э.</b> Развитие понятийного мышления при обучении английскому языку.....	327
<b>Чикунова А.Е.</b> Преимущества и недостатки применения аутентичных видеоматериалов в процессе обучения иностранным языкам.....	335
<b>Чиршева Г.Н.</b> Специфика переключений кодов на разных этапах развития детского билингвизма .....	339
<b>Чуваева К.М.</b> Проблемы обучения русскому языку иностранных абитуриентов технических ВУЗов Российской федерации.....	346
<b>Сведения об авторах .....</b>	<b>353</b>

# *Литературоведение, перевод и интерпретация текста*

---

*Аликова Т. А.*

*Alikova T. A.*

*Екатеринбург, Россия, tet-27@yandex.ru*

## **КАЛАМБУР КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ И ПРИЕМЫ ЕГО СОЗДАНИЯ В РОМАНЕ ДЖ. БАРНСА «ИСТОРИЯ МИРА В 10 ½ ГЛАВАХ»**

### **PUN AS A FORM OF REALIZATION OF THE WORD PLAY AND METHODS OF ITS CREATION IN THE J. BARNES'S NOVEL “A HISTORY OF THE WORLD IN 10 ½ SHAPTERS”**

Аннотация. Статья рассматривает *языковую игру* как основу воспроизведения *каламбура* и приемы создания *каламбура* в романе Дж. Барнса «История мира в 10 ½ главах».

Abstract. The article explores the *word play* as the basis for the reproduction of *pun* and studies the methods of creation of *pun* in J. Barnes's novel “A History of the World in 10 ½ Chapters”.

Ключевые слова: *каламбур; языковая игра; комический эффект; Барнс.*

Keywords: *pun; word play; comic effect; Barnes.*

**УДК 82'0:81'42:821.111**

Языковая игра представляет собой неканоническое использование языковых единиц с установкой на эстетическое восприятие последних. Опираясь на норму, на узуальные потребления языковых единиц, языковая игра стремится к нарушению системных отношений между знаками, позволяет реализовать нестандартные, контекстуально обусловленные связи языковых единиц. Игровой момент неустрашим из речи и связан с тем, что для носителя важна не только его мысль, но и способ ее выражения.

В основе языковой игры лежит творческое использование языковых средств, нарушение нормативного канона. Одной из центральных установок языковой игры является проникновение в природу са-

© Аликова Т. А., 2011



мого канона. Подобная игра может проводиться на всех языковых уровнях: от фонетического до синтаксического.

В качестве цели языковой игры может выступать создание комического эффекта. В данном случае языковая игра соотносится с категорией комического, в основе которой также лежит несоответствие между реальностью и тем, что о ней сообщается. Прием комического, в котором языковая игра находит непосредственное отражение, является каламбур.

Игра занимает важную позицию в механизме создания и воспроизведения каламбура. Здесь можно выделить следующие важные моменты. 1) В каламбуре с необходимостью присутствует процесс удвоения видимости. 2) Для создания каламбура, той удвоенной видимости, на которой он строится, «необходима определенная устойчивость или фиксированность смыслов понятия, то есть нужны некоторые отправные устойчивые моменты, константы в сознании творца каламбура и в сознании воспринимающих его» [Рюмина 2006: 111]. Речь идет о «национальном характере смеха», которое подразумевает существование канона, т.е. для возможности комической игры совершенно необходимо наличие «единого культурного пространства».

В то же время каламбур представляет собой явление языковое, относится к вербальному комизму, источник которого - словесная форма. Вербальное комическое представляет игру со смыслами и формами знаков. Механизм возникновения комического заключается в столкновении противоположно направленных по смыслу компонентов [Пропп 1976: 75]. Эффект возникает на основе противоречия между характером общего значения слова и характером его словообразовательной модели или переносного смысла.

В творчестве Дж. Барнса каламбур служит существенной деталью общей структуры текста, поддерживает принятую автором стратегию языковой игры. Поэтому каламбуры становятся «действенным средством стиля литературного произведения» [Федоров 1958: 300]. Наличие каламбуров в данном случае несет информацию о важных особенностях произведения:

а) литературном направлении, к которому оно принадлежит – постмодернизм, для которого характерна всякая игра, в том числе и языковая. Эпоха постмодернизма со своим стремлением к хаосу рассматривает языковую игру как способ нарушения правил. Нормы, за-

ложенные в нашем сознании всем предшествующим контекстом культуры, оказываются относительными.

б) индивидуальности автора, известного своими языковыми изысками. В романе «История мира в 10 ½ главах» каламбуры являются наиболее распространенными языковыми приемами комического и имеют большое значение для игрового потенциала произведения.

Будучи формой реализации языковой игры, каламбуры выступают как языковые средства выражения комического, затрагивающие конкретный контекст. Для каламбуров, используемых в романе Дж. Барнса, можно выделить несколько видов контекста:

- общетекстовый контекст: каламбур может быть оправдан идейным содержанием произведения в целом, что помогает оказать должное воздействие на читателя.

Так, актуальными в аспекте всей истории первой главы романа, посвященной жизни животных на Ноевом ковчеге, становятся каламбуры, основанные на словах с двойными смыслами, один из которых включает образ животных.

Например, “*stool-pigeons*” [Barnes 2005: 4] - игра основного значения выражения «доносчики» и включенного в его состав слова «pigeon» - «голубь» - намек на конкретных обитателей ковчеге. То же происходит со словом “*rattling*” [Barnes 2005: 4], включающего в себя намек на «крыс» и значение «доносительства».

- контекст конкретных предложений:

Например, группа животных (куры, овцы, свиньи) за время потопа утратила самостоятельность и после завершения плавания предпочла остаться с Ноем. Описывая современное состояние этих животных, рассказчик играет со словом «stuffing» в значениях «внутренний силы» и «начинки для запеченой птицы»: *«They’ve had the stuffing knocked out of them. And some of them, like the turkey, have to endure the further indignity of having the stuffing put back into them – before they are braised or boiled»* [Barnes 2005: 32].

В рамках этого контекста существует несколько способов создания каламбуров.

Каламбур может строиться на игре с цитатами. Понимание заложенной в каламбур игры в данном случае зависит от культурной компетенции читателя.

Комический эффект достигается через появление в знакомой цитате неожиданного компонента. Например, героиня 4 главы Кейт боится атомной войны, но все считают ее сумасшедшей, тогда она переделывает высказывание ученого Герберта Спенсера «*the survival of the fittest*» («выживание самых приспособленных») в «*the survival of the worriest*» [Barnes 2005: 116] («выживание самых мнительных»), тех, кто заинтересован происходящим как Кейт.

В романе используются каламбуры, основанные на обыгрывании фразеологизмов и устойчивых сочетаний.

Например, говоря об умалчивании и людьми и животными истинной истории Ноева ковчега, рассказчик использует каламбурное обыгрывание фразеологизма “*to rock the boat*” [Barnes 2005: 5]. Оно заключается в сопоставлении переносного значения выражения - «критиковать официальную версию, создавая неприятности» - чего не хотят сделать животные, рассказывая истинную историю ковчега, и прямого значения - «раскачать корабль» - указание на Ковчег, на котором происходило действие.

В данном случае способом игры становятся структурные и семантические отступления от традиционных норм употребления фразеологических оборотов, т.е. «индивидуальное использование фразеологического материала в трансформированном виде» [Фененко 2005: 9]. Прием деформации фразеологизмов у Дж. Барнса является распространения фразеологизма - введения в его структуру дополнительного компонента, конкретизирующего весь фразеологический оборот в целом или его отдельные компоненты.

Например, так говорится о происхождении Ноя: “*Noah was the pick of a very bad brunch*” [Barnes 2005: 35]. В данном случае фразеологизм “*a pick of the brunch*”, означает «лучшая часть чего-то», у Дж. Барнса происходит каламбурное обыгрывание фразеологизма путем добавления в него дополнительного компонента “*bad*”, который меняет его смысл: «лучшая часть чего-то худшего». Деформированный оборот получает, помимо заложенных в нем самом, новые эстетические и художественные качества: подчеркивает, что Ной был плохим, но среди еще худших.

- контекст конкретного выражения: одновременная актуализация двух значений многозначного слова, например, прямого и переносного.

Например, героиня 6 главы, увидев над горой Арарат облако, похожее на нимб, говорит, что ученые люди посчитали бы подобное сравнение «*hot air*» [Barnes 2005: 182]. Здесь игра дословного смысла «горячий воздух» - научное объяснение явления облаков и переносного значения «необоснованная идея».

Таким образом, в основе каламбура как искусственно созданного комического лежит игровой элемент. Как форма реализации языковой игры каламбур строится на несоответствии ожидаемого действительности и нормам, принятым в языке и культуре, что порождает комический эффект. Средством актуализации нестандартных связей, на которых строится каламбур, становится контекст, в зависимости от которого используемые в романе каламбуры могут рассматриваться как единичные приемы комического или как элементы, важные для понимания общей проблематики произведения.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- ПРОПП В.Я. Проблемы комизма и смеха. – М: Искусство, 1976. – 183 с.  
РЮМИНА М.Т. Эстетика смеха. Смех как виртуальная реальность. – М.: КомКнига, 2006. – 311 с.  
Фененко Н.А. Комическое в тексте оригинала и перевода. // Вестник ВГУ, 2005, №2. - С. 97-104. [Электрон. ресурс] Режим доступа: [http://www.vestnik.vsu.ru/program/view/view.asp?sec=lingvo&year=2005&num=02&f\\_name=fenenko](http://www.vestnik.vsu.ru/program/view/view.asp?sec=lingvo&year=2005&num=02&f_name=fenenko)  
Barnes J. A History of the World in 10 ½ Chapters. – London: Picador, 2005. – 375p.

*Атултанова В. Б.*

*Atultanova V. B.*

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

## ОБ ИЗМЕНЕНИИ ГРАФИЧЕСКОГО ОФОРМЛЕНИЯ ТЕКСТА В АНГЛО-РУССКИХ И РУССКО-АНГЛИЙСКИХ ПЕРЕВОДАХ

## ABOUT THE CHANGES OF GRAPHIC TYPOGRAPHY OF THE TEXT IN ENGLISH – RUSSIAN AND RUSSIAN – ENGLISH TRANSLATIONS

Аннотация. Виды *графического оформления текста* и частотность их использования при *переводах*. Сопоставительный анализ текстов англо-русских и русско-английских переводов на предмет выявления причинности их графических изменений.

© *Атултанова В.Б., 2011*

Abstract. Kinds of *graphic typography of the text* and frequency of their usage in *translations*. Comparative analysis of the texts of English-Russian and Russian-English translations for showing up the causativity of their graphic changes.

Ключевые слова: *текст; графическое оформление текста; перевод.*

Keywords: *text; graphic typography of the text; translation.*

## УДК 81'25

Характер изменения графического оформления текста при переводе до сих пор систематически не исследовался, поэтому сопоставительный анализ изменений графического оформления текста в русско-английских и англо-русских переводах представляет большой интерес.

К графическому оформлению текста следует отнести членение на части, главы, абзацы, а также такие случаи выделения, как подчеркивание, курсив, изменение шрифта или увеличение его размера и т.п. Графическое оформление является общепризнанным средством обеспечения связности текста. Из всех перечисленных средств графического оформления текста чаще всего используется членение на абзацы: оно встречается во всех типах текста и, очевидно, чаще всего изменяется при переводе. При этом переводе происходит как объединение, так и разбиение абзацев.

По нашим оценкам, изменение графического оформления текста при переводе происходит редко: случаи изменения графического оформления составляют 0,06% и 1,05% от общего числа изменений средств обеспечения связности в англо-русских и русско-английских переводах соответственно [Атултанова, 2006]. Таким образом, изменения графического оформления текста чаще происходят в русско-английских переводах.

Данная тенденция подтвердилась при подсчете процента изменений по отношению к общему числу абзацев оригинального текста. Было проанализировано 1454 абзаца в русских текстах и 1415 абзацев – в английских текстах. В русско-английских переводах изменения графического членения текста составили 10,5% от общего числа абзацев, в англо-русских текстах – 5,2%. При этом в русско-английских переводах преобладало объединение абзацев (случаи объединения абзацев составили 5,7%, случаи разъединения – 4,8%), а в англо-русских переводах преобладало разъединение абзацев (случаи объединения абзацев составили 0,98%, случаи разъединения – 4,32%). Отметим, что для обеспечения объективности полученных результатов мы постарались минимизировать влияние таких факторов как авторский стиль, литературная традиция, индивидуальность переводчика, особенности

литературного жанра и т.п. Поэтому для оценки частотности изменений средств обеспечения связности в русско-английских и англо-русских переводах, а также процента изменений графического оформления текста были проанализированы переводы произведений русских, английских и американских писателей XIX-XX вв., выполненные разными переводчиками.

Рассмотрим случай объединения абзацев на примере перевода рассказа Э. Хемингуэя «The short happy life of Francis Macomber» (перевод М.Лорие).

*He did not know how his wife felt except that she was through with him.*

*His wife had been through with him before but it never lasted. He was very wealthy, and would be much wealthier, and he knew she would not leave him ever now.* [Американская новелла XX века, 1989 : 340]

*Он не знал также, каково было его жене, знал только, что она решила порвать с ним. Его жена уже не раз решала порвать с ним, но всегда ненадолго. Он был очень богат и должен был стать еще богаче, и он знал, что теперь уже она его не бросит.* [Американская новелла XX века, 1989: 339-341]

В нескольких абзацах, предшествующих двум рассматриваемым, описывается душевное состояние героя рассказа Френсиса Макомбера после окончания охоты, во время которой он публично продемонстрировал свою трусость. Герой рассказа начинает думать о своей жене, о том, что она решила его бросить. И далее идет целый абзац, в котором описывается история взаимоотношений героя с женой. В переводе эти два абзаца объединены. Такое объединение можно считать оправданным: жена решила бросить его, но не бросит, ничто не изменится. Таким образом, в рассматриваемых абзацах имплицитно развивается основной мотив – Ψ(что-то произошло, все изменилось). У читателя, так же как и у героя, создается впечатление, что все уже произошло, но это не так. То, что должно произойти, произойдет позже, изменение – «недолгое счастье» (*short happy life*) Френсиса Макомбера – еще впереди. И это знание, по-видимому, объясняет описанное переводческое решение. Таким образом, объединение абзацев в данном случае способствует более четкому отражению развития основного мотива рассказа.

Опишем пример разбиения на абзацы при переводе.

*Только когда женщины вышли и совершенно затихли за дверью их мягкие шаги, Элдар облегченно вздохнул, ↔ а Хаджи-Мурат достал один из хозырей черкески, вынул из него пулю, затыкающую его, и из-под пули свернутую трубочкой записку.*

*– Сыну отдать, сказал он, показывая записку.* [Толстой, 1975: 94]

*Only after they had gone and their soft footsteps could no longer be heard behind the door, did he give a sigh of relief.*

*Hadji Murad having pulled out a bullet from one of the cartridge-pouches of his cherkeska, and having taken out a rolled-up note that lay beneath it, held it out, saying:*

*“To be handed to my son.”* [Tolstoy, 1998 : 50]

В приведенном выше примере при переводе произошло одновременное разделение сложно-сочиненного предложения и выделение одной из его частей в новый абзац. Выделение части предложения привело к опущению противительного союза *a*. Такое выделение части предложения в самостоятельный абзац связано с появлением новой референциальной цепочки (сын Хаджи-Мурата) и появлением нового мотива – мотива любви Хаджи-Мурата к своему старшему сыну, мотива тревоги о семье, томящейся в плену.

Анализ приведенных выше и других примеров позволяет предположить, что во многих случаях изменение графического оформления текста обусловлено необходимостью адекватной передачи в тексте перевода (ТП) смысловой структуры текста оригинала (ТО) и не связано со спецификой конкретных языков исходного и переводного текстов. Это предположение подкрепляется мнением ряда исследователей, которые рассматривают абзац как наглядный способ маркирования глобальной структуры текста [Падучева, 1995; Meyer&Rice, 1982] и утверждают, что границы абзаца указывают на смену топика [Brown&Yule, 1983], или, в других терминах, на снижение связности [Кибрик, 2003].

Разъединение абзацев при переводе, обусловленное сменой мотивов, рассмотрим на примере последнего абзаца из рассказа В.М. Шукшина «Думы» (перевод L. Michael & J. Givons).

*Матвей плохо спал. Просыпался, курил... ходил в сени пить квас. Выходил на крыльцо, садился на приступку и курил. Светло было в деревне. И ужасающе тихо.* [Шукшин, 1979 : 113]

*Matvei slept poorly. He kept waking up and smoking... Sometimes he'd go to the front room for a drink of kvass. Or he'd go out onto the porch, sit down on a step, and smoke.*

*The village was bathed in moonlight. And it was terrifyingly quiet.* [Shukshin, 1996:103]

Молодой гармонист по ночам мешает спать всему селу. Слушая гармонь, герой рассказа, Матвей Рязанцев, вспоминает свою жизнь. Луна, звуки гармонии пробуждают в нем воспоминание о другой ночи, когда он испытал и настоящее счастье (ощущение полета, пережитое им, когда он скакал на коне за молоком

для своего брата), и первое горе (смерть брата). Постепенно воспоминание о той ночи, переживание ощущения того полета, размышления о смысле жизни и смерти становятся потребностью для Матвея. Но вот, наконец, гармонист женился и перестал играть по ночам.

В последнем абзаце рассказа звучит мотив дум (воспоминаний): Матвею больше не вспоминается, не думается, хотя он по-прежнему не может уснуть; возникает мотив ночной деревни без гармонии. Эти два мотива формируют макромотив  $\Psi$  (все в жизни повторяется, все возвращается на свои круги). В переводе происходит разбиение абзаца, что обеспечивает четкое выделение двух мотивов. Тем самым подчеркивается макромотив  $\Psi$  (все в жизни повторяется, все возвращается на свои круги).

По нашим подсчетам, в 93,1% случаев объединение и разделение абзацев в англо-русских и русско-английских переводах обеспечивает более четкое отражение в поверхностной структуре ТП смысловой структуры ТО. Полученный результат еще раз подтверждает наше предположение о том, что изменения способов и средств обеспечения связности могут усиливать проявление глубинных смысловых структур, единства мотивов, событийного и референциального единств и суперструктуры оригинального текста в переводе [Атултанова, 2006].

В заключение отметим, что полученные нами данные сопоставительного анализа текстов англо-русских и русско-английских переводов позволяют утверждать, что изменения графического оформления в переводе не случайны, ставят вопрос о том, в какой степени указанные изменения зависят от языков оригинального и переводного текстов, и таким образом, намечают пути дальнейшего изучения изменения графического оформления текста при переводе.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Американская новелла XX века: Сборник / Сост. Г.В. Лапина. – На англ. яз. с параллельным русским текстом. – М.: Радуга, 1989. – 590 с.
- АТУЛТАНОВА В.Б. Связность текста как переводческая проблема: автореф. дисс... канд. фил. наук. – М., 2006. – 234 с.
- КИБРИК А.А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе: автореф. дисс... д. филол. наук – М.: Институт языкознания РАН, 2003. – 90 с.
- ПАДУЧЕВА Е.В. Семантические исследования. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 464 с.
- ТОЛСТОЙ Л.Н. Рассказы. – М.: Правда, 1975. – 215 с.
- ШУКШИН В.М. Рассказы. – М.: Прогресс, 1979. – 266 с.
- BROWN J., YULE G. Discourse analysis. – Cambridge: Cambridge University Press, 1983. – 304 с.
- MEYER B.J.F., RICE G.E. The Interaction of reader strategies and the organization of text// Text. – 1982. – Vol. 2. – P.155-192.



SHUKSHIN V. Stories from a Siberian Village. – DeKalb: Northern Illinois University Press, 1996. - 256 p.

TOLSTOY L. The Kreutzer Sonata and other stories. – N.Y.: Oxford University Press, 1998.

*Богачева Н. А.*

*Bogacheva N. A.*

*Москва, Россия, Natell23@yandex.ru*

## **ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЮРИДИЧЕСКОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ.**

### **JURIDICAL DOCUMENTATION: LEXICAL PECULIARITIES OF TRANSLATION**

Аннотация. В статье рассматриваются лексические трудности перевода *юридических документов*: перевод специальной юридической терминологии, ложных друзей переводчика, архаизмов, латинизмов.

Abstract. The article considers lexical difficulties of translation of juridical documents, including special legal terms, false translator's friends, archaisms, latinisms.

Ключевые слова: *юридический документ; юридические термины; ложные друзья переводчика; архаизмы; латинизмы; юридическое изложение.*

Keywords: *juridical document; legal terms; false translator's friends; archaisms; Latinisms; legal writing.*

#### **УДК 81'25**

На сегодняшний день знание иностранного языка является залогом успеха в любой профессиональной области, а особенно ценным является знание языка той или иной отрасли знаний. Для современного специалиста, работающего в области права, необходимо знать все тонкости перевода юридической документации. Ведь от правильности, точности, прозрачности перевода такого рода документации зависит очень многое, начиная от успеха в той или иной сделке (при переводе контрактов) и заканчивая благоприятными взаимоотношениями и сотрудничеством целых государств (при переводе междуна-

родно-правовых соглашений и других юридических документов, имеющих международное значение).

Если перевод – весьма сложный процесс, то юридический перевод осложнен еще и тем, что при его осуществлении недостаточно отличных знаний языка и навыков перевода текстов. При переводе юридической документации необходимы знания в области правовых систем, существующих в тех странах, в рамках которых осуществляется перевод. Необходимы также знания в области терминологии, в том числе существующей в конкретных правоотношениях и умения пользоваться тем или иным юридическим термином в нужной ситуации, а также очень важно знать иные особенности такого специфического перевода.

Говоря о юридическом переводе с русского на английский и наоборот, мы имеем дело с *legalese* – английским юридическим термином, применяемым для юридического изложения (*legal writing*), обозначающим стиль письменной речи и характеризующимся сложными синтаксическими конструкциями, специализированными терминами, доступными для понимания только специалисту, работающим в области юриспруденции. Для успешного перевода юридической документации специалисту-переводчику необходимо знать этот стиль изложения текста, а также всегда помнить о лексических особенностях, присущих такому переводу. [[en.wikipedia.org/wiki/Legalese](http://en.wikipedia.org/wiki/Legalese)]

Одной из таковых особенностей является наличие специализированных терминов, присущих только сфере права. Например: *nemo dat (nemo dat quod not habet)* - принцип, согласно которому никто не может передать или продать то, правами собственности, на что он не располагает; *replevin* - иск о возвращении владения движимой вещью, виндикационный иск.

В тексте юридической документации нередки случаи использования слов, которые в юридическом документе не используются в своем «повседневном» значении, а приобретают новое значение «юридического» характера: *consideration* – *встречное удовлетворение*; *acceleration* – *досрочное погашение кредита*; *order for relief* – *решение о применении правовых мер*; *assignment* – *уступка прав требования*; *interest* – *проценты*, *subsidiary promise* - *дополнительное обязательство* и т. д. [Селезнева, Караулова 2010: 105]

Использование архаизмов – еще одна характерная особенность юридического английского языка. Такие, как считается, «устаревшие» слова датируются 16 веком, они являются словами и выражениями, которые широко использовались в прошлом, но сегодня характерны только для юридической сферы языка. Это такие слова, как: *herein* (в этом документе), *hereto* (к этому документу, этого документа), *hereby* (настоящим), *hereinafter* (далее по тексту, в дальнейшем); *heretofore* (до сего времени), *herewith* (при сем, при этом), *whereby*, (в силу чего, на основании чего) *wherefore* (для чего), *whereas* (исходя из того, что) и т. д. [en.wikipedia.org/wiki/Legalese]

Например: *Pursuant to this License Agreement, the Licensee shall acquire no title, right or interest to or in the Trademark except for the limited right to use the Trademark as described herein.* – Согласно настоящему Лицензионному договору, Лицензиат не приобретает права собственности, вещного или иного права на Товарный знак, за исключением ограниченного права на использование Товарного знака в порядке, описанном в настоящем Договоре. [Селезнева, Караулова 2010: 110]

В тексте юридического характера, также как и в любом другом тексте встречаются заимствованные из других языков слова. Очень много терминов пришло в юридический английский из французского языка. Например: *voir dire* - предварительная проверка компетентности и допустимости присяжного заседателя; *laches* – халатность; *estoppel* - лишение стороны права ссылаться на какие-либо факты.

Латинизмы – вещь сама собой разумеющаяся, так как современная юриспруденция берет свои истоки в римском праве. При переводе всегда следует помнить о том, что все латинские юридические единицы имеют точный эквивалент в английском юридическом языке.

Например, *mutatis mutandis* - с соответствующими изменениями, *inter alia* – помимо прочего, *prima facie* – достаточно, если не доказано иное и т.д.

*The provisions of Articles 10.4 and 10.5 shall respectively apply, mutatis mutandis, also to each of the Company's Shareholders.* – Положения статей 10.4 и 10.5 применяются, с соответствующими изменениями, к каждому акционеру Общества. [Селезнева, Караулова 2010: 111]

Частое употребление модальных глаголов, таких как *shall*, *may* – особенность юридических документов. Причем следует вниматель-

но относиться к переводу таких глаголов, так как, *may* означает «вправе», в то время как *shall* может переводиться настоящим простым временем (Present Simple) или словом «обязуется». Например: *The Company shall have the right to prepay the Loan...* - Компания имеет право досрочного погашения суммы Кредита. [Селезнева, Караулова 2010: 95]

Для юридических текстов также характерно употребление формы слова или сочетания слов, отличной от их «повседневного» использования. Например, утверждать аудитора Общества – *approve the Auditor of the Company*, в то время как в повседневном английском языке мы используем данный глагол с послелогом – *approve of*.

Другим не менее важным моментом юридических текстов является зависимость значения слова от его грамматической формы. Так, одно и то же слово в единственном и множественном числе имеет разные значения. Например, *interest* - процент, в то время как *interests* – доля участия в капитале компании; или другой пример: в то время как *law* переводится как «закон», использование этого же слова во множественном числе и с определенным артиклем - *the laws* – означает «законодательство». Зачастую при переводе таких слов во множественном числе переводчики прибегают к приему добавления слова. Например, выражение *in contemporary commercial environments* будет звучать в русском варианте следующим образом *в условиях современной торговли* или *four principal criticisms* переводится как *критика по четырем основным пунктам*. [Селезнева, Караулова 2010: 112-113]

Существование ложных друзей переводчика – это особенность, существующая как в английском языке в целом, так и в юридическом английском в частности. «Ложные друзья переводчика» - лексические единицы, близкие по написанию или звучанию в языке оригинала и в языке перевода, но отличающиеся своим смысловым наполнением и направляющие переводчика по ложному пути. Например, *instrument* – не инструмент, а документ, представляющий собой правовой акт; *examination* – не экзамен, а опрос, допрос, исследование обстоятельств дела и т. д.

«Ложные друзья переводчика» подразделяются на три типа:

а) слова исходного языка, которые имеют внешнее сходство (написание и звучание) со словами языка перевода, но значение которых не совпадает: *data* – данные, *principal (amount)* – основная сумма кредита и т. д.;

б) многозначные слова исходного языка, у которых часть значений совпадают со значением внешне сходного слова языка перевода, а часть значений расходится: *authority* – «власть, компетентный орган», не только «авторитет»; *material* – «существенный» (в сочетании *material breach* – существенное нарушение (договора)), не только «материальный, вещественный»; *instrument* – «соглашение, документ, акт», не только «инструмент»;

в) особую группу составляют слова исходного языка, близкие (но не идентичные) по написанию и звучанию и имеющие соответственно разные значения: *accept* (принимать, акцентировать) – *except* (кроме, за исключением), *personal* (личный) – *personnel* (персонал). [Левитан 2011: 72-73]

Особую сложность при переводе юридического документа представляют собой юридические штампы и устойчивые группы, хотя некоторые специалисты и считают их своего рода «помощниками», все же для начинающего специалиста они представляют собой некий барьер к правильному пониманию смысла предложения или текста.

Юридический штамп - своеобразный шаблон, стереотип, существующий в речи, как правило, в письменной, на протяжении времени, признанный широким кругом специалистов в области права и эффективно используемый ими. Штамп – это застывшее выражение, воспроизводимое, как правило, сразу, целиком, а потому все единицы такого речевого оборота являются несвободными, а взаимосвязанными. Например: *claim for damages* – требование о возмещении убытков, *effective date* – дата вступления в силу договора, *when due* – при наступлении срока платежа, *as provided herein/hereby* – в порядке, предусмотренном настоящим договором/документом, *the law provides for* – законом предусматривается, *in witness whereof* – в подтверждение вышеизложенного, *alteration of capital* – изменение размера капитала, *conditions precedent* – предварительные условия; *specific goods* – индивидуально-определенные товары; *lawful excuse* – законное оправдание и т. д. [Борисова 2010: 37]

К речевым штампам близки устойчивые группы однородных членов, причем в каждой группе одно и то же слово может иметь различные значения.

Так, например, в одной группе *delivery* означает «поставку», а в другой «вручение»; в одной группе *omission* означает «изъятие», а в

другой — «бездействие», и т.д. Например, *all notices, demands, requests, statements, certificates or other documents or communications – все уведомления, требования, запросы, справки, свидетельства и прочие документы и сообщения; on the terms and subject to the conditions of this agreement – на условиях настоящего договора; execution, delivery and performance of this Agreement – оформление, вручение и исполнение настоящего Соглашения; be solely and exclusively responsible – нести единоличную и исключительную ответственность; representations and warranties – заявления и гарантии* и т. д. [Селезнева, Караулова 2010:156]

Юридический перевод считается одним из наиболее сложных видов перевода. Специалисту-переводчику необходимы не только знания правовых систем, но и умения эффективно устранять вышеперечисленные лексические трудности, возникающие при переводе юридической документации. Только совокупность всех этих знаний может обеспечить адекватный перевод юридических текстов и способствовать тем самым «гармонизации правовых смыслов различных политико-правовых систем мира». [Левитан 2011: 40]

## **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

- БОРИСОВА Л.А. Перевод в сфере юриспруденции: Учебное пособие. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2006. – 48 с.  
ЛЕВИТАН К. М. Юридический перевод. Основы теории и практики. – М.: «Проспект», 2011. – 352 с.  
СЕЛЕЗНЕВА В.В., КАРАУЛОВА Ю. А. Английский язык для магистрантов. Law Language Mechanics. – М.: «МГИМО-Университет», 2010. – 201 с.  
[en.wikipedia.org/wiki/Legalese](http://en.wikipedia.org/wiki/Legalese)

*Божко Е.М.*

*Bozhko E.M.*

*Екатеринбург, Россия, zlatinika@list.ru*

## **ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ МЕР В ПЕРЕВОДАХ РОМАНА ДЖ. Р. Р. ТОЛКИНА «ВЛАСТЕЛИН КОЛЕЦ»**

## **PECULIARITIES OF RENDERING MEASURES IN THE TRANSLATIONS OF THE NOVEL “THE LORD OF THE RINGS” BY J. R. R. TOLKIEN**

© *Божко Е.М., 2011*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности передачи мер в четырех переводах романа Дж. Р. Р. Толкина "Властелин Колец". Анализируются приемы, использованные переводчиками и допущенные при этом ошибки.

Abstract. The paper explores the peculiarities of rendering measures in four translations of the novel "The Lord of the Rings" by J.R.R. Tolkien. Analysis is made of the translation methods used by the translators, as well as of the mistakes made in so doing.

Ключевые слова: Толкин; "Властелин Колец"; переводы; передача мер.

Keywords: Tolkien; "The Lord of the Rings"; translation; rendering of measures.

### УДК 81'25

Меры – один из самых важных элементов, на которые переводчику следует обращать внимание, особенно при переводе произведения литературы фэнтези. Литература фэнтези предполагает, что место действия произведения происходит в реальности, которая есть не что иное, как уникальный мир со своими законами и традициями [Лопухов: Электронный ресурс]. Описание этой реальности предполагает использование в тексте наименований мер, обозначающих единицы веса, длины, площади, объема и т. д. Передать их на язык перевода трудно, если только автор произведения не снабжает придуманные им квазиреалии такого типа пояснениями или комментариями, или не использует систему мер, принятую в культуре его родного языка. Последнее значительно упрощает работу переводчика, поскольку используемые единицы можно соотнести с соответствующими единицами родного языка. Однако даже это следует производить с осторожностью, потому что для восприятия данной информации читатель должен знать реальные величины этих мер или хотя бы иметь приблизительное представление о них [Влахов, Флорин, 2009: 137]. Неадекватная передача мер ведет к ошибкам и «ляпам» в тексте перевода.

Для анализа особенностей передачи на русский язык мер, встречающихся в тексте романа «Властелин Колец» Дж. Р. Р. Толкина, были выбраны четыре его перевода:

- 1) перевод А. Грузберга (1972 г.) – первый перевод «Властелина Колец» на русский язык;
- 2) перевод В. Муравьева и А. Кистяковского (1982 г.) – по по-

воду этого перевода возникают самые жаркие споры и высказываются самые противоречивые мнения как исследователями творчества Джона Р. Р. Толкина, так и читателями;

3) перевод Н. Григорьевой и В. Грушецкого (1984-1989 гг.) – занимает лидирующие позиции в предпочтениях пользователей толкиновского фэндома в Интернете;

4) перевод М. Каменкович и В. Каррика (начало и середина 1990-х гг.) – считается «академическим» среди всех переводов этого романа [Семенова, 2003: Электронный ресурс].

Во «Властелине Колец» Джон Р. Р. Толкин использует названия мер как исторических, так и принятых в Англии в настоящее время. Выборка представлена 32 единицами оригинала и 139 вариантами их передачи в четырех текстах переводов. Группа вызвала большие затруднения у переводчиков, т. к. ни в одном переводе система мер не отражена адекватно.

Например, единица измерения расстояния “*furlong*”. Слово «*фарлонг*» означает «*длиной с борозду*», поскольку эта мера «использовалась для определения длины вспаханных полос земли» [Фарлонг, 2006: Электронный ресурс]. По стандартам фарлонг = 220 ярдам. В одной миле восемь фарлонгов [Научно-технический энциклопедический словарь: Электронный ресурс]. Таким образом, фарлонг в переводе на метрическую систему равен 201,168 м.

В переводе **А. Грузберга** для передачи этой меры используются то комбинация «*четверть мили*», то «*одна восьмая мили*». Но  $\frac{1}{4}$  мили = 2 фарлонга, а вариант «*одна восьмая мили*» – правильный. **Н. Григорьева** и **В. Грушецкий** использовали английскую меру, «*фарлонг*». **В. Муравьев** и **А. Кистяковский** частично переводят систему мер на «русский лад», а частично используют английскую систему, передавая “*a furlong*” то как «*сотня сажений*», то «*пол-лиги*», то «*семьсот футов*», то «*шестьсот футов*». Сажень – русская мера длины, равная 3 аршинам или 7 футам, или 2,1336 м. [Большой Энциклопедический Словарь: Электронный ресурс]. 100 сажений = 213,36 метров, что на 12,192 м больше. Что до варианта «*пол-лиги*», то в английской лиге 5277 ярдов, 2 фута, 4 дюйма [т.е. 4829,11 м], если считать, что соответствие точное [Толкин, Энциклопедии Арды: Электронный ресурс]. Следовательно, пол-лиги – это 2414,555 м, что чрезвычайно много. Варианты передачи с помощью других английских единиц у **В.**



**Муравьева и А. Кистяковского** чуть более удачны. «*Семьсот футов*» в пересчете на метрическую систему – 212,66 м, а «*шестьсот футов*» – 182,08 м. [Калькулятор единиц: Электронный ресурс]. Таким образом, 700 футов ближе к фарлонгу (201,168 м).

У **М. Каменкович и В. Каррика** “*a furlong*” передан как «*полверсты вороньего лету*»; «*полверсты*». Как оценить точность первого варианта, непонятно. Что касается второго варианта, то 1 верста = 1066,8 м. [Калькулятор единиц: Электронный ресурс]. Значит, в одной версте примерно 5,3 фарлонга. «*Полверсты*» в переводе на метрическую систему мер равняется 533,4 м., что составляет примерно 2,7 фарлонга, и соответственно, неверно.

Перейдем к реалии “*thirteen ells*”. Такова длина веревки, которую Сэм взял с собой в Мордор. *Ell* – это «эль (мера длины; расстояние от вытянутого среднего пальца до верхней точки плеча (а не до локтевого сгиба, как в русском локте); в Англии – 45 дюймов, или 114 см; в Шотландии – 37 дюймов, или 94 см)» [Lingvo Universal: Электронный ресурс]. Таким образом, 13 эллов составляет 1482 см. **А. Грузберг** оставляет реалию без изменений – «тринадцать эллов», не давая никакой сноски по поводу того, что это за мера длины. Следует оговориться, что такого рода английская реалия вряд ли знакома обычному российскому читателю. **Н. Григорьева и В. Грушецкий и В. Муравьев и А. Кистяковский** передают эту единицу как «*тридцать локтей*». 1 локоть = 55 см [Конвертер единиц длины: Электронный ресурс]. Таким образом, 30 локтей составляет 1650 см, что на 198 см больше этой длины. **А М. Каменкович и В. Каррик** совершенно неправы, передавая эту меру длины как «*восемьдесят локтей*». 80 локтей = 4400 см, что почти в четыре раза превышает действительную длину веревки. Кроме того, если бы она действительно была почти пять километров длиной, весьма сомнительно, что она бы вообще влезла в рюкзак к Сэму.

Еще одна мера длины, встречающаяся в романе – “*fathom*”. «Фатом называется также морской саженью и насчитывает 6 футов или 182 см» [Lingvo Universal: Электронный ресурс]. **Н. Григорьева и В. Грушецкий** передают эту меру как английское «*фатом*». Однако русскоязычному читателю она может быть не знакома. **А. Грузберг** использует слово «*сажень*». Но сажень составляет 213,36 см, т. е. примерно на 32 см больше, чем в оригинале. Для реалии “*fifty fath-*

oms”, переданной как «*пятьдесят сажений*», разница окажется больше 15 м. Вариант «*сажень*» для передачи этой меры используют и **В. Муравьев** с **А. Кистяковским**. В тексте **М. Каменкович** и **В. Каррика** реалия “*fathom*” опущена, а “*fifty fathoms*” передано также как «*пятьдесят сажений*».

В романе используется и такая мера длины как “*yard*”: “*seven yards*”, “*a few yards*”, “*a yard*”, “*a hundred yards*”, “*a hundred yards and more*”, “*a dozen yards*”, “*yards*”, “*twenty yards*”. У **А. Грузберга**, а также **Н. Григорьевой** и **В. Грушецкого** большинство этих сочетаний переданы с использованием слова «*ярд*». У **В. Муравьева** и **А. Кистяковского** для передачи использована замена, и не всегда адекватная. Если “*a hundred yards*” можно передать как «*сотня-другая шагов*» (ярд равняется 91,44 см [Конвертер единиц длины: Электронный ресурс]), то “*a dozen yards*” не равны «лиге», т. к. составляют 1097,28 см, а лига – 4829,11 м. «*Семь ярдов*» они передают как «*три сажени*», что недалеко от истины, т. к. 1 сажень = 2,33 ярда [Конвертер единиц длины: Электронный ресурс]. У **М. Каменкович** и **В. Каррика** для передачи ярдов используются также «*шаги*», что можно считать адекватным пространственной ткани оригинала. Искажением является передача “*a dozen yards*” как «*семь сажений*», т. к. 12 ярдов составит только 5,14 сажений [Конвертер единиц длины: Электронный ресурс].

Следующая единица длины – “*foot*”/“*feet*”. “*Foot*” сохраняется как «*фут*» во всех переводах. А вот в сочетаниях “*twelve feet*” и “*thousand feet*” **М. Каменкович** и **В. Каррик** заменяют ее реалией «*локоть*». Замена неадекватна, т. к. 1 000 локтей = 1 804,46 футов, а 12 локтей = 21,65 футов [Конвертер единиц длины: Электронный ресурс].

Реалия “*mile*” сохранена иноязычной только в сочетании “*twenty miles*”, переданном во всех переводах как «*двадцать миль*». С единицей “*a mile*” в переводах возникают разночтения. В переводах **Н. Григорьевой** и **В. Грушецкого**, **В. Муравьева** и **А. Кистяковского**, и **А. Грузберга** она сохранена как «*миля*». У **М. Каменкович** и **В. Каррика** использована русская метрическая система: «*версты полторы*», «*верста*». “*Fifty miles*” **М. Каменкович** и **В. Каррик** передают как «*семьдесят верст*». Но 70 верст – это только 46,40 миль [Конвертер единиц длины: Электронный ресурс].

Осталось упомянуть о единице “*inch*”. В трех переводах из четырех – у **Н. Григорьевой и В. Грушецкого, А. Грузберга**, и у **В. Муравьева и А. Кистяковского** она остается иноязычным аналогом «*дюйм*». В переводе **М. Каменкович и В. Каррика** используется мера «*вершок*». Так, “*three inches*” передано «*вершка полтора*». Вершок – старинная русская мера длины, равная 4,44 см, а в дюймах – 1,75 дюйма [Lingvo Universal: Электронный ресурс]. 1,5 вершка = 2,625 дюйма, что близко, но меньше, чем указано в оригинале.

В тексте оригинала были также обнаружены единицы времени. Они не отличаются от единиц измерения времени нашей реальности, и в исследуемой выборке не учитывались.

В целом, в «академическом» переводе **М. Каменкович и В. Каррика** при передаче мер наблюдается 42,86% (!) ошибок. В тексте **Н. Григорьевой и В. Грушецкого** ошибок при передаче мер 12,12%, а 21,21% мер вообще опущено. У **В. Муравьева и А. Кистяковского** опущенных мер тоже много – 13,51%. А вот доля ошибок в этом переводе составляет 35,14%. Единственный перевод, где система мер Великобритании сохранена более или менее нетронутой (всего лишь 8,82% опущений) и с меньшим количеством ошибок (11,76%) – перевод А. Грузберга. Но русскоязычный читатель может быть незнаком с данной системой мер, поскольку в России все-таки используют систему мер метрическую. Таким образом, в том, что касается квазиреалий-мер, ни один из исследуемых переводов не отображает авторского интенционала адекватно. Это является еще одной иллюстрацией того, что переводчику при передаче даже известных единиц измерения необходимо быть очень осторожным, так как неадекватная передача мер может привести к значительным искажениям пространственной и событийной ткани оригинала.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Большой Энциклопедический Словарь: Философия. Социология. Религия. Эзотеризм. Политэкономика. / Под ред. С. Ю. Солодовникова [Электронный ресурс] / С.Ю. Солодовников. – М.: Издательство МФЦП, 2002. – 1008 с. – URL: <http://www.jiport.com/?sname=enc&fl=7>

ВЛАХОВ С., ФЛОРИН С. Непереводимое в переводе [Текст] / С. Влахов, С. Флорин. – Изд. 4-е. – М.: «Р.Валент», 2009. – 360 с.

КАЛЬКУЛЯТОР единиц [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nolik.ru>

Конвертер единиц длины [Электронный ресурс]. URL: <http://whoyougle.ru/measure/length>

ЛОПУХОВ, Д. Что такое фэнтези: Экскурс в Историю... [Электронный ресурс]. URL: [http://www.kmt.graa.ru/textbook\\_d.php?cr=407&see=1](http://www.kmt.graa.ru/textbook_d.php?cr=407&see=1)

Научно-технический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/ntes/>

СЕМЕНОВА Н. Г. Некоторые аспекты текстологического анализа пяти переводов «Властелина Колец» / Материалы Третьего Толкиновского Семинара, посвященного 111-летию Толкина. – СПб.: РГГУ, 2003. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tolkien.spb.ru/articles/rggu3.htm>

ТОЛКИН Дж. Р. Р. Хранители: Повесть. Две твердыни: Повесть. Возвращенье Государя: Повесть. В 3 книгах [Текст]. / Пер. с англ. В. Муравьева и А. Кистяковского. – М.: ЭКСМО-Пресс, Изд-во ЯУЗА, 2000. – 544 с., 512 с., 480 с.

ТОЛКИН Дж. Р. Р. Властелин колец / Пер. с англ. Н. Григорьевой, В. Грушецкого. Стихи в переводе И. Гриншпуна. СПб.: Азбука-классика, 2000. – 896 с.

ТОЛКИН Дж. Р. Р. Властелин Колец: Роман / Пер. с англ. А. Грузберга. Стихи в пер. А. Застыльца. – Екатеринбург: У-Фактория, 2002. Ч. 1. Товарищество Кольца: В 2 кн. – 544 с. Ч. 2. Две крепости: В 2 кн. – 448 с. Ч. 3. Возвращение Короля: В 2 кн.; приложения. – 544 с.

ТОЛКИН Дж. Р. Р. Властелин Колец: Трилогия / Пер. с англ. М. Каменкович, В. Каррика. Стихи в переводе С. Степанова, М. Каменкович. – СПб.: Амфора, 2002. – 1279 с.

ТОЛКИН Дж. Р. Р. Неоконченные предания. Поражение в Ирисной Низине. Приложение (Нуменорские меры длины) [Электронный ресурс]. / Энциклопедии Арды. URL: [http://lostisle.narod.ru/encyclopedia\\_arda/texts\\_jrrt/unfinished\\_tales/14\\_ut\\_appendix\\_numenorean\\_linear\\_measures.htm](http://lostisle.narod.ru/encyclopedia_arda/texts_jrrt/unfinished_tales/14_ut_appendix_numenorean_linear_measures.htm).

ФАРЛОНГ Д. Стоунхендж и пирамиды Египта [Электронный ресурс] / Д. Фарлонг.– Пер. с англ. В.Н. Медникова. – 2006. URL: [http://fictionbook.ru/author/farlong\\_devid/stounhendj\\_i\\_piramidiy\\_egipta/](http://fictionbook.ru/author/farlong_devid/stounhendj_i_piramidiy_egipta/)

Lingvo Universal (En-Ru) (к версии Lingvo 12). Англо-русский словарь общей лексики. АBBYU Software, 2006. 100 тыс. статей. / АBBYU Lingvo 12 Multilingual. Электронный словарь. Выпуск 12.0.0.356. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM)

ТОЛКИЕН J. R. R. The Lord of the Rings (in 3 volumes), New York: Ballantine Books, 1965. [Электронный ресурс] URL: <http://kniga2001.narod.ru/bibl/index.htm>

**Буренкова С. В.**  
**Burenkova S. V.**

*Омск, Россия, burenkova\_anna@mail.ru*

**ЯЗЫКОВЫЕ И КУЛЬТУРНЫЕ ОТЛИЧИЯ КАК ПРИЧИНА  
КОММУНИКАТИВНЫХ НЕУДАЧ  
LANGUAGE AND CULTURAL DIFFERENCES AS A CAUSE OF  
COMMUNICATION FAILURE**

Аннотация. Нарушения языкового параллелизма, различные по объему и содержанию фоновые знания, кроющиеся за лексемами того или иного языка, зачастую осознаются носителем языка лишь в ситуации контакта с иной лингвокультурой. Данная работа посвящена различиям в картинах мира, несовпадению оценок, нарушению норм речевого поведения, социальных норм, различию в системах языков.

Abstract. Distortions of linguistic parallelism and different background knowledge latent behind lexemes are often understood by native speakers only in situations of contact with the other culture. This article is devoted to the differences in the worldmaps, distortions of the verbal behavior, social norms and differences in language systems.

Ключевые слова: языковые отличия; культурные отличия; межкультурное общение; коммуникативная неудача; безэквивалентная лексика; межязыковые несоответствия; языковой параллелизм

Keywords: language differences; culture differences; intercultural communication; communicative failure; lacunae; linguistic parallelism

**УДК 808.5**

Незнание особенностей другой лингвокультуры может обуславливать разного рода недоразумения в межкультурном общении. В процессе интеракции представителей разных культур случаи непонимания нередки, а потому изучение причин их возникновения в целях профилактики культурных конфликтов является актуальной проблемой современной науки о языке.

В качестве коммуникативной неудачи рассматривают «полное или частичное непонимание высказывания партнером коммуникации, т.е. неосуществление или неполное осуществление коммуникативного намерения говорящего» (Ермакова О.Н., Земская Е.А.) [Цит. по: © Буренкова С.В., 2011

Формановская 2007: 353].

Причины коммуникативных сбоев в рамках межкультурного общения коренятся в незнании языковых норм, в различии фоновых знаний говорящего и слушателя, в разнице их социокультурных стереотипов и психологии, в наличии различий в языковом и концептуальном тезаурусе, несовпадений элементов языковой картины мира, а также в наличии «внешних помех» (чуждой среды общения, дистантности собеседников, присутствия посторонних).

Разнообразная практика общения с иностранцами доказала, что даже глубокие знания иностранного языка не исключают непонимания и конфликтов с носителями этого языка. По свидетельству Е.Ф. Тарасова, коммуникативные конфликты в межкультурном общении возникают чаще всего как «следствие полного или частичного незнания национально-культурной специфики сверхчувственных качеств культурных предметов, вовлеченных в общение». *Для немца чашка кофе и печенье, предлагаемые гостю, приглашенному к 15 часам, то есть между прошедшим обедом и предстоящим ужином, – вполне соответствующее обстоятельству угощение, тогда как русский гость, являясь носителем своей культуры, видит в подобном угощении знак пренебрежения им как гостем* [Тарасов 2000: 34].

Таким образом, различия в картинах мира, несовпадение оценок, нарушение норм речевого поведения, социальных норм, различия в системах языков – все это порождает коммуникативные неудачи.

Как известно, каждый национальный язык по своему неповторимо членит окружающую действительность. В качестве примера *нарушений языкового параллелизма* следует назвать проблему *межъязыковых несоответствий*, с которой сталкиваются не только переводчик или изучающий иностранный язык студент, но и лексикограф. При принципиальной возможности перевода с одного языка на другой многочисленные межъязыковые несоответствия осложняют этот процесс. Разного рода различия наиболее заметны в области грамматики, в то время как лексические расхождения, не менее важные, к тому же нередко являющиеся причиной недоразумений в процессе межкультурной коммуникации, требуют более пристального внимания.

Ярким примером лексических несоответствий являются различия в технике номинации, сравните: *жениться, выходить замуж* –

*heiraten*; рука – *der Arm, die Hand*; *Geschwister* – брат и сестра (братья / у / сестры) и др.

В основе номинаций могут лежать разные образы: здоров как бык – *gesund wie ein Bär (ugs.)*; опилки в голове – *Stroh im Kopf haben (ugs.)* и т.д. При наличии образного значения лексемы в одном языке возможно отсутствие такового в другом: *jmds. Strümpfe ziehen Wasser (ugs.)* – чулки/колготки сползли; дырка в чулке – *eine Kartoffel im Strumpf haben (ugs. scherzh.)* [Duden 2007] и др. В этой связи следует подчеркнуть, что незнание фразеологии довольно часто влечет за собой разные комичные случаи, сравните популярный анекдот про переводчика, неверно передавшего использованный Н.С. Хрущевым разговорно-сниженный оборот «показать кузькину мать».

Опасными ловушками выступают, к примеру, так называемые «ложные друзья» переводчика, обладающие общей формой, но абсолютно разным значением: академик – *der Akademiker* (=der Hochschulabgänger); аспирант – *der Aspirant* (=der Bewerber); каша в голове – *Grütze im Kopf haben (ugs.)* (=klug sein); материнский язык – *die Muttersprache* – родной язык (а не матерный!); анекдот – *der Witz* (нем. *die Anekdote* – забавная история из жизни известной личности) и пр.

Переводчику следует обращать внимание на свойственные лексическим единицам специфические коллокации, ассоциации, прагматические особенности, нетипичные для другого языка. К примеру, немецкий глагол *gratulieren* используется в ситуациях, когда речь идет о личных праздниках, успехах человека, сравните: *zum Geburtstag, zum bestandenen Examen, zu dieser Rede gratulieren*. В отношении таких праздников, как Рождество, Пасха, которые не зависят от человеческой воли, данный глагол заменяется выражениями: *frohe oder fröhliche Weihnachten bzw. Ostern*.

Немецкие лексемы могут демонстрировать совсем иные случаи сочетаемости, по сравнению с их эквивалентами в русском языке: *заложить нос/зрудь/уши* – *die Nase ist verstopft*; *die Brust ist belegt*; *die Ohren sind/gehen zu*.

В качестве примера можно привести также многие названия флоры и фауны, вызывающие у представителей разных культур иногда диаметрально противоположные ассоциации, сравните: *дубовая голова, дуб дубом (разг.)* и нем. *fest wie eine Eiche, das ist eine große*

*Eiche* (ugs.); *ein weißer Rabe* – особенный человек («белая ворона» – *schwarzes Schaf*) и т.д.

Отличным является, к примеру, и такой факт: в Германии родители во время обеда часто говорят ребенку, что завтра будет хорошая погода, но только в том случае, если он съест все до конца («*Wenn du alles aufisst, gibt es am nächsten Tag schönes Wetter*») [Zwischen den Kulturen 2000: 53]. В России родители предупреждают: «Пока все не съешь – гулять не пойдешь» или «Пока не доешь – из-за стола не выйдешь».

К нарушениям межъязыкового параллелизма в области лексики относятся также несовпадение объема понятий, разное количество синонимов, наличие омонимических единиц. В качестве иллюстрации приведем следующие шутки, гиперболы, которые привлекают внимание к языковым явлениям, провоцирующим комический эффект:

“Was gibt dreimal sieben?” – “Feines Mehl”.

Eine Russlanddeutsche spricht den Mercedesfahrer an, dessen Auto ihrem Wagen die Ausfahrt sperrt: “Ist das *Waschmaschine*?” Darauf folgt die Antwort: “Meine Dame! Das ist keine *Waschmaschine*, das ist mein Auto!”

Встречаются два немца, изучающие русский язык. Первый: «Здравствуй! Как *долго* я тебя не видел!» Второй: «Ты неправильно говоришь! Как *продолговато* я тебя не видел!»

Подобные курьезы, детерминированные как внутри-, так и межъязыковыми факторами, способны привести к сбоям в общении, а потому их причины должны быть учтены и в практике подготовки специалистов в области немецкого языка.

Главной причиной межкультурных неудач считают *культурные различия* между народами, которые могут принимать форму противоречия или даже открытого столкновения [Садохин 2004: 185]. То, что в одной культуре считается нормой, – необычно для представителей другой лингвокультурной общности. Именно поэтому владение иностранным языком предполагает сегодня кроме прочего знание особенностей культуры. При этом знакомство лишь с праздниками и традициями страны изучаемого языка, пусть даже в лингвострановедческом аспекте, не удовлетворяет насущных ежедневных коммуникативных потребностей иностранца. То, что окружает индивида каждый день, существенно для его жизнедеятельности, претендует быть изу-



ченным в первую очередь в процессе преподавания иностранного языка.

Вследствие этого знание обиходных, нередко безэквивалентных, понятий, таких как *Wagenstandsanzeiger*, *Kloß*, *Umweltkarte*, *Werbereise*, *Wasseruhr* также необходимо, как и ознакомление с традиционными реалиями: *Advent*, *Weihnachtsmarkt*, *Bünnenrede* и др. Сравните: *Wagenstandsanzeiger* – (жел. дор.): на железнодорожных платформах вывешивают графические схемы порядка следования вагонов поезда, благодаря чему пассажиры могут заблаговременно знать, напротив какого участка платформы будет располагаться нужный им вагон; *Wasseruhr* – счетчик учета потребления воды; *Weihnachtsmarkt* – организуемая в рождественское время ярмарка с многочисленными киосками и палатками, в которых продают елочные украшения, сладости и др.

Наряду с контрастными явлениями пристального внимания заслуживают лексические единицы, имеющие на первый взгляд соответствия в другом языке. Сравните толкование следующих обиходных слов немецкого языка с учетом национально-специфических фоновых знаний:

*Straßenbahn f – трамвай*: если двери трамвая не открываются автоматически, следует нажать кнопку (даже при входе) (*Türen der Straßenbahn werden durch einen Knopfdruck geöffnet (auch beim Einsteigen), wenn nicht automatisch geöffnet wird*).

*Quark m – творог*: употребляется намазанным на хлеб или в качестве гарнира с добавлением лука, чеснока, укропа, петрушки и льняного масла (*wird als Aufstrich aufs Brot oder als Beilage mit Zwiebeln, Lauch, Dill, Petersilie, Leinenöl verwendet*) [Девкин 2005: 384-386].

Самые простые слова, имеющие, казалось бы, эквиваленты в другом языке, обнаруживают определенные особенности, которые в некоторых случаях способны затруднить понимание между представителями разных лингвокультур.

Например, русское *окно* отличается от немецкого наличием *форточки* для проветривания и двух рам, которые на зиму иногда замазываются. Немцу очень трудно понять и объяснить, что такое *форточка* и зачем *замазывать рамы на зиму*, поскольку он в течение всего года открывает на определенное расстояние все окно либо его половину. В немецкой среде едва ли возможны фразы: *Я сплю с откры-*

той *форточкой*. - Ты уже замазала/заделала окна? Ср.: *Das Fenster im Schlafzimmer ist meist die ganze Nacht über geöffnet. Auch im Winter, wenn es draußen kalt ist (etwa -10°C), macht man einen kleinen Spalt auf. Die frische Luft beim Schlafen ist sehr gesund. Deshalb sagt man oft: "Die Deutschen schlafen kalt"*. У русского человека, живущего, к примеру, в условиях сибирской зимы, последняя фраза вызывает улыбку. При общении русского и немца из-за незнания особенностей «*окон*», температурных условий может возникнуть непонимание, приводящее к сбою, заминке в коммуникации.

Подобных случаев нарушения параллелизма лексических явлений в языках немало. Именно фоновые различия представляются наиболее значимыми и интересными, тем более что они охватывают большую часть словарного запаса языков. Нетрудно видеть, что «сходные на первый взгляд лексические единицы могут расходиться в частностях, которые оказываются релевантными в определённых ситуациях» [Гак 1998: 143]. Компоненты, несущественные внутри одного языка, становятся отличительными при сравнении, конферативном анализе лексических единиц разных языков.

Несовпадения в лексическом фоне сказываются в различных тематических и синтаксических связях слов и могут вызвать трудности в общении или при обучении языку. В связи с этим описание культурной семантики языковых знаков (номинативного инвентаря и текстов) в их употреблении, отображающем культурно-национальную ментальность носителей языка, приобретает первостепенное значение.

Нарушения языкового параллелизма, различные по объёму и содержанию фоновые знания, кроющиеся за лексемами того или иного языка, зачастую осознаются носителем языка лишь в ситуации контакта (а нередко и конфликта!) с иной лингвокультурой. Следовательно, при изучении иностранного языка в самых разных целях: для путешествий, профессиональной деятельности, преподавания и т.п. анализ и систематизация подобных фактов, несомненно, важны. Анализ коммуникативных неудач в рамках межкультурного общения выступает непременно условием успешного овладения иностранным языком, адекватного речевого поведения в условиях иноязычной культуры.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- ГАК В.Г. Языковые преобразования. – М.: Языки русской культуры, 1998. – 768 с.
- ДЕВКИН В.Д. Немецкая лексикография: Учебное пособие для вузов. – М.: Высшая школа, 2005. – 669 с.
- САДОХИН А.П. Теория и практика межкультурной коммуникации: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2004. – 271 с.
- ТАРАСОВ Е.Ф. К построению теории межкультурного общения // Языковое сознание: Формирование и функционирование. Сб. статей. – М.: РАН, Ин-т языкознания, 2000. – С. 30-34.
- ФОРМАНОВСКАЯ Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. – М.: ИКАР, 2007. – 480 с.
- DUDEN. Deutsches Universalwörterbuch. CD-Version: Hrsg. von dem Bibl. Institut & F.A. Brockhaus AG, Mannheim, 2007.
- ZWISCHEN DEN KULTUREN. Strategien und Aktivitäten für landeskundliches Lehren und Lernen. Von M. Hansen und B. Zuber. – Berlin etc., 2000. – 96 S.

*Велижанина Е. М.*

*Velizhanina Y. M.*

*Екатеринбург, Россия, welizhanina@mail.ru*

### **ПОЛЕ ВИДЕНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СФЕРЫ САКРАЛЬНО-РЕЛИГИОЗНОГО МЕТАКСАТИВА В ПРИТЧЕВОМ ДИСКУРСЕ НОВОГО ЗАВЕТА**

### **THE DOMAIN VISION OF THE SEMANTIC SPHERE OF THE SACRAT-RELIGIOUS METAXATIVE IN THE PARABLE DISCOURSE OF NEW TESTAMENT**

Аннотация. В данной статье рассматриваются перспективные особенности семантической сферы «способ действия» сакрально-религиозной интерпретации новозаветной притчи, именуемой с учетом специфики данного ментального процесса сакрально-религиозным метаксативом.

Abstract. The article is devoted to the consideration of the perspective features of the semantic field “method of action” sacral-religious interpretation in New Testament parable. According to the specific character of this mental process method is named «sacral-religious metaxative».

*Ключевые слова:* сакрально-религиозная интерпретация; сакрально-религиозный метаксатив; сакрально-религиозная картина видения; поле видения; точка видения.

*Keywords:* sacral-religious interpretation; sacral-religious metaxative; sacral-religious perspective picture of vision; perspective field of vision; perspective point of vision.

## УДК 81'42:27-246

Проблема новозаветной притчи как дискурса рассматривается Т.Ю. Климовой, А.Г. Красновым, Э.А. Рахматуллиной и др. Под притчевым дискурсом мы понимаем совокупность всех притчевых текстов и форм, представленных в Новом Завете, способных «использовать тематическую перспективу, преобразовав ее последовательно в несколько фигуративных перспектив» [Степанов 1983: 524]. Категория притчeveго дискурса становится для нас необходимой для того, чтобы учесть единство всех новозаветных притч, определяемого точкой зрения интерпретатора, в качестве коего здесь выступает сакральная фигура Иисуса Христа.

Сущность интерпретации, согласно концепции Н.Д. Маровой, проявлять признаки, указывающие на то, *каким способом* осуществляется выделение интерпретационных сфер и *как* взаимодействуют эти сферы. Интерпретация, отмечает Н.Д. Марова, есть *действие соотнесения* в интерпретативных сферах данного с иным как способ установления бытия всей совокупности сфер. При соотнесении, указывает автор, мы мысленно производим некое *третье, промежуточное звено* между отдельными семантическими сферами для того, чтобы привести их к определенному согласованию. Тем самым интерпретация вводит элементы текста в *состояние нахождения «между»*. Позиция «между» как способ интерпретационного соотнесения приобретает характер деятельности по установлению *посредничества* между различными семантическими сферами, которое как полагает Н.Д. Марова, выступает как содействие текстоментальному «сотрудничеству», актуализируя при этом потенции различных сфер. Именно в таком акте «посредничества» состоит суть интерпретационного «вмешательства» в текст. Поэтому *способ* интерпретации, заключающийся в *акциональном* (лат. *action* – действие, направленное на достижение к.-л. цели) посредничестве между семантическими сферами автор называет *метаксивизацией* (греч. *μεταξω* «между, в промежутке» = *μετα* «промежуток, переход из одного состояния в другое; участие» + *ξω* «сноровка, умение»). На основе этого способа возника-

ет семантическая сфера, которая обеспечивает посреднические действия интерпретации. Эту сферу Н.Д. Марова называет «*метаксатив*» [Марова 2006: 145-151].

Согласно нашей концепции, под *сакрально-религиозным метаксативом* новозаветной притчи мы понимаем семантическую сферу сакрально-религиозной интерпретации, назначение которой состоит в установлении *способа посредничества* между семантическими сферами сакрально-религиозной интерпретации.

На основе анализа текстов эксплицитной интерпретации мы установили, что семантическую сферу сакрально-религиозного метаксатива притчевого дискурса Нового Завета формирует верховная сакрально-символьная семантика «*der Weg zum Glauben (путь к Вере)*», главная специфика которой заключается в операции посредничества, соотношения между собой различных систем видения, принимающих на себя роль семантических сфер.

Категория «*der Weg zum Glauben (путь к Вере)*» в нашем исследовании понимается как семантическое содержание, соотносимое с образом жизни и действиями человека. Приведем пример: «*So kommt der Glaube aus der Predigt*» («*вера от слышания*») (Рим. 10:17).

Следует отметить, что интерес к понятию веры проявляют в различных областях знания. Именно вере посвящены основные исследования теологов [Бульман 1958; Schlatter 1963 и др.], богословов [Кураев 1992; Августин Блаженный 2000; Мень 2001 и др.]. Довольно глубоко касались проблемы веры такие известные ученые, как М. Бубер, С.С. Аверинцев, Ю.М. Лотман, А.Ф. Лосев, Н.М. Толстой, В.Н. Лосский, Г.В. Майоров, Н.П. Полторацкий, Вяч.В. Иванов, В.Топоров, Вл. Соловьев, В.В. Колесов, Р. Барт, А. Вейник, П. Тиллих, Е. Степаненко, А. Гуревич, И. Мейендорф, Р. Нибур, М. Тареев и др. С лингвистической точки зрения также проявляется внимание к понятию веры и его аспектам [Степанов 1997; Арутюнова 1991; Шмелев; Селезнев; Шатуновский 1991; Макеева; Алиева; Тимофеев 2001; Митрофанова 2003; Казнина 2004; Земскова 2006; Бобырева 2007; Жук 2007; Яковенко 2007; Таланова 2008; Проскурин и Харламова 2008 и др.].

Согласно Е.В. Бобыревой, в широком смысле под верой имеется в виду все религиозное учение и знание о Боге; в более узком вера –

фундаментальное понятие, выражающее отношение между человеком и Богом [Бобырева 2007: 104].

Как отмечается в Библейском словаре Брокгауза, «Иисус говорит, что Вера даруется человеку по Божьей воле. Он не снимает с человека ответственности за его выбор между Верой и неверием – лишь сам человек должен ответить на Божий призыв. В то же время Иисус подчеркивает, что Вера – это не плод самостоятельного решения, принимаемого человеком по собственной инициативе, а всегда – ответ на Божий призыв, на Божье приглашение» [БЭБ 1999].

Далее на основании метода перспективирования проанализируем, какие семы актуализирует сакрально-символьную семантику «*der Weg zum Glauben (путь к Вере)*» во всем притчевом дискурсе Нового Завета. Отметим, что процесс перспективирования есть способ сакрально-религиозной интерпретации и преобразования ее в текстовую картину, который проходит три основных этапа на пути создания конечной перспективной сакрально-религиозной картины видения: *поле видения, угол видения и фокус видения*. В настоящей статье предлагается рассмотрение первого этапа создания семантической сферы сакрально-религиозного метаксатива – это определение поля видения, то есть совокупности «всех текстовых феноменов, ставших объектом точки зрения наблюдателя» [Марова 1989: 63]. Как метод лингвостилистического исследования определение поля видения подразумевает выявление объектов, которые рассматривает интерпретатор, *что* становится темой его духовного отражения и в какой взаимосвязи находятся эти объекты. Полем, по сути, является весь притчевый дискурс как совокупность речевых произведений. Все, что нашло в нем отражение, – результат размышляющей деятельности интерпретатора как наблюдателя. Текст каждой притчи входит в состав глобального поля видения Христа, но имеет свое структурированное текстовое пространство, текстовую картину, в которой объекты поля организованы в зависимости от сакрально-интерпретативной перспективы.

Поле метаксативного сакрально-интерпретативного видения сакрально-символьной семантики «*der Weg zum Glauben (путь к Вере)*» образовано несколькими семами.

Наиболее важной семой, присутствующей в сакрально-символьной семантике «*der Weg zum Glauben (путь к Вере)*», является сема способность *духовно совершенствоваться, развиваться*. Как

указывает Ю.А. Кимелев, «вера – состояние человеческого духа, получаемое от божественного духа [Кимлев 1998: 76]. Это состояние, отмечает Е.В. Бобырева, «преображает человека, ведет его к совершенству» [Бобырева 2007: 104]. Данная сема наиболее ярко реализуется в притчах «О десяти девах» (Мф 25:1-13), «О талантах» (Мф 25:14-30; Лк 19:11-27), «Об ожидании хозяина дома» (Мк 13:34-37), «О бодрствующих слугах» (Лк 12:36-38), «О безумном богаче» (Лк 12:16-31), «О бесплодной смоковнице» (Лк 13:6-9), «О богаче и Лазаре» (Лк 16:19-31), «О новой заплатке на ветхой одежде» (Мф 9:16; Мк 2:21; Лк 5:36), «О вине молодом в ветхих мехах» (Мф 9:17; Мк 2:21; Лк 5:37-39), «О злых виноградарях» (Мф 21:33-44; Мк 12:1-12; Лк 20:9-19), «О смоковнице и всех деревьях» (Мф 24:32-35; Мк 13:28-31; Лк 21:29-33), «О хозяине и воре» (Мф 24:43-44; Лк 12:39-40), «О лозе виноградной» (Ин 15:1-13), «О слепом» (Лк 6:39-40).

Следующая сема, которая обнаруживается в сакрально-символьной семантике «*der Weg zum Glauben (путь к Вере)*», сема *способность рассказать (видеть свои грехи)*, репрезентируемая в притчах «О двух сыновьях» (Мф 21:28-32), «О потерянной драхме» (Лк 15:8-10), «О блудном сыне» (Лк 15:11-32), «О потерянной овце» (Лк 15:4-7; Мф 18:12-14).

Сакрально-символьная семантика «*der Weg zum Glauben (путь к Вере)*» обнаруживает сему *способность осмысливать (воспринимать)*. Вера, отмечает Е.В. Бобырева, обязательно предполагает эмоциональное переживание [Бобырева 2007: 101]. В Послании Апостола Павла к Римлянам мы находим следующее высказывание: «*вера от слышания, а слышание от слова Божия*» (10:17). Кроме того, во всех исследуемых нами языках существует фразеологизм «*den Glauben nehmen*» («*принимать на веру (за истину)*»). Данная сема широко представлена в притчах «О башне» (Лк 14:28-30), «О доме, построенном на камне» (Мф 7:24-27; Лк 6:47-49), «О Сеятеле» (Мф 13:2-23; Мк 4:3-20; Лк 8:5-15) (см. гл. 2. п. 2.3.1.6.), «О дворе овечьем» (Ин 10:1-18).

Помимо этого, сакрально-символьная семантика «*der Weg zum Glauben (путь к Вере)*» проявляет сему *бороться с гордыней (смиряться)*. Вера, отмечается исследователями, открывая человеку высшие горизонты, приводит <...> в состояние смирения. Данная сема представлена в притчах «О званных на вечерю» (Лк 14:7-14), «О рабах,

ничего не стоящих» (Лк 17:7-10), «О мытаре и фарисее» (Лк 18:9-14), «О наградах работникам в винограднике» (Мф 20:1-16).

Следующей семьей, реализуемой сакрально-символьной семантикой «*der Weg zum Glauben (путь к Вере)*», является сема *быть праведным*, которая представлена в притчах «О пшенице и плевелах» (Мф 13:24-43), «О драгоценной жемчужине» (Мф 13:45-46), «Об овцах и козлах» (Мф 25:31-46).

Еще одной семьей, обнаруживаемой сакрально-символьной семантикой «*der Weg zum Glauben (путь к Вере)*», является сема *способность отказа от материальных благ*, выраженная наиболее ярко в притчах «О сокровище в поле» (Мф 13:44), «О брачном пире» (Мф 22:1-14; Лк 14:15-24), «О царе, идущем на войну» (Лк 14:31-33), «О наградах работникам в винограднике» (Мф 20:1-16).

Одновременно с семьей отказа от материальных благ сакрально-символьная семантика «*der Weg zum Glauben (путь к Вере)*» актуализирует сему *быть милосердным и верным (любить)*, реализованную в притчах «Об овцах и козлах» (Мф 25:31-46), «О немилосердном заимодавце» (Мф 18:23-34), «О десяти минах» (Лк 19:11-27), «О неверном управителе» (Лк 16:1-13), «О лозе виноградной» (Ин 15:1-13).

Таким образом, проведенный анализ сакрально-символьной семантики «*der Weg zum Glauben (путь к Вере)*» позволил выявить семь сем, образующих поле метаксативного видения семантической сферы: способность совершенствоваться и развиваться, раскаиваться (видеть свои грехи), осмыслять (воспринимать), бороться с гордыней (смиряться), быть праведным, отказа от материальных благ (выбирать), быть милосердным (любить) и быть верным.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

БИБЛИЯ. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета канонические в русском переводе. Перепечатано с Синодального издания. – Объединенные Библейские Общества, 1993.

БЭБ = Библейская энциклопедия Брокгауза. / Ф. Ринкер, Г. Майер. / Под общ. ред. Цорна В. А. – Российское Библейское Общество, 1999. – 1120 с.

БОБЫРЕВА Е.В. Религиозный дискурс: ценности, жанры, стратегии (на материале православного вероучения): монография – Волгоград: Перемена, 2007. – 374 с.

КИМЕЛЕВ Ю.А. Философия религии. – М.: Nota Bene, 1998. – 424 с.



МАРОВА Н.Д. Диалоги о перспективе текста. – Алма-Ата: Изд-во Казахского ун-та, 1989. – 64 с.

МАРОВА Н.Д. Парадигмы интерпретации текста: монография: в 2 ч. / Н.Д. Марова - Ч. 1 – Екатеринбург: УрГПУ, 2006.– 209 с.

СТЕПАНОВ Ю.С. Семиотика. – М.: Радуга, 1983. – 636 с.

Die Luther-Bibel von 1984 [Электронный ресурс]. – <http://www.die-bibel.de/online-bibel/luther-bibel-1984/ueber-die-lutherbibel/> (дата обращения: 12.01.2010).

*Гендлер И.В., Головачева Ю. В.*

*Gendler I.V., Golovacheva Y.V.*

Тюмень, Россия, [otiumlatinum@yandex.ru](mailto:otiumlatinum@yandex.ru)

**ПРОБЛЕМА МУЗЫКАЛЬНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ  
ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНСА А.С.  
ПУШКИНА «НЕ ПОЙ, КРАСАВИЦА, ПРИ МНЕ» И ЕГО  
МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ М.И.ГЛИНКИ,  
М.А.БАЛАКИРЕВА, С.В.РАХМАНИНОВА)**

**THE PROBLEM OF MUSICAL INTERPRETATION OF  
POETIC TEXT (ON THE MATERIAL OF THE ROMANCE SONG  
“SING NOT, O LOVELY ONE” BY A.S. PUSHKIN AND ITS  
MUSICAL INTERPRETATIONS BY M.I. GLINKA, M.A.  
BALAKIREV, S.V. RACHMANINOFF)**

Аннотация. Статья посвящена анализу различных музыкальных интерпретаций романса А.С. Пушкина «Не пой, красавица, при мне».

Abstract. The article is devoted to analysis of different musical interpretation of the romance song “Sing not, O Lovely One” by A.S. Pushkin.

Ключевые слова: музыкальная интерпретация; романс; А.С. Пушкин; «Не пой, красавица, при мне».

Keywords: musical interpretation; romance song; A.S. Pushkin; “Sing not, O Lovely One”.

**УДК 82-192:784.3**

Природа поэтического текста изначально основана на музыкальности, определенных мелодических законах, поскольку произносимый текст является в той же степени звучащим, в какой и музыкальный. В связи с этим, поэтический текст, применительно к музыкальной культуре

© Гендлер И.В., Головачева Ю.В., 2011

туре, оказывается еще более сложным образованием, нежели сам по себе, поскольку в синтетическом произведении, каковым является песня, ария или романс, на мелодический рисунок стихотворения накладывается музыка, обладающая собственной структурой.

В результате происходит соединение двух вполне самостоятельных субстанций. В зависимости от жанра произведения какая-либо из них - мелодия или текст - создается раньше: они не возникают одновременно, более того, у них разные авторы. Удачность произведения определяется тем, насколько органично соединяются музыка и текст. Тем более интересно наличие музыкальных вариантов одного и того же поэтического текста, обнаруживающее возможность различной его интерпретации.

В романсе текст традиционно первичен: музыка создается на уже существующее, а, возможно, и бытующее стихотворение, поэтому музыка в этом случае – один из вариантов прочтения текста. Романс А. С. Пушкина «Не пой, красавица, при мне...» выходит за пределы этой закономерности, поскольку его текст написан под влиянием грузинской мелодии, привезенной А. С. Грибоедовым с Кавказа. Тем не менее, если стихотворение написано в 1828 году, то М.И. Глинка создает романс лишь в 1840, С. В. Рахманинов – в 1893, М. А. Балакирев – в 1860-е годы. Таким образом, произведение А. С. Пушкина все же бытует в качестве совершенно самостоятельного.

Кроме того, поскольку здесь обращает на себя внимание его реалистичность и беспощадность в раскрытии чувства, облечь его в форму романса, для которого характерна сентиментальность и простота, чрезвычайно сложно. Простота текста старинного романса основана на выпуклости описываемой ситуации, отсутствии подтекста, непосредственности изображения. Простота пушкинского стиха, напротив, состоит в том, что драматические коллизии уходят на уровень подтекста, раскрываясь в семантике слов, каждое из которых активизирует и актуализирует необходимый в данном контексте ассоциативный пласт. Текст приобретает несколько планов, переданных простыми и ясными словами, благодаря искусному расположению «работающими» в полную силу.

Это стихотворение «особенно ярко демонстрирует характерные черты пушкинской манеры. Во-первых, величайшую экономию художественной энергии и средств ее выражения. Во-вторых, жесткость

(отчетливость) и потому действенность художественной композиции. В-третьих, интенсивнейшее развитие поэтической мысли. Главное же заключается в том, что мы оказываемся вовлечены в поток постоянно повторяющихся, сквозных «образов чувства», как говорит в таких случаях Толстой, или тем, как сказали бы музыканты» [Фортунатов 1999: 112].

Видимо, в связи с неоднозначностью текста композиторы создают три абсолютно разных произведения, что отражается, прежде всего, на уровне формы, а именно – композиции. Стихотворение формально делится на четыре части (четверостишия). Смысловое членение совпадает с формальным, за исключением первого и второго четверостиший, в которых можно выделить по две темы – прошлого и настоящего. Первое четверостишие, в целом являющееся зачином, в свою очередь делится еще на два зачина, подобно тому как во всем последующем тексте выделяются два временных плана (первые две строчки – просьба в настоящем времени, вторые – объяснение, направленность в план прошлого). В третьем актуализируются тема забвения (настоящее время) и воспоминания (прошедшее). Таким образом, времена в тексте очень четко чередуются, в результате чего во втором четверостишии речь идет только о прошлом, в последнем – о настоящем. Тема каждого времени раскрывается, и в результате композиция текста определяется временной отнесенностью.

Музыкальный вариант Глинки оказывается ближе к песне, простая мелодия повторяется во всех куплетах, не обнаруживая тенденции к сквозному развитию. Песня написана в куплетной одночастной (без припева) форме, каждый куплет представляет собой период неповторного строения, неквадратный (за счёт повторений и фортепианных «вставок»), модуляционный, с отклонением в другую тональность, однако при повторе текста основная тональность возвращается.

Простотой этого варианта объясняется то, что в песне исполняются только первые два четверостишия, поскольку третье («Я призрак милый, роковой...») оказывается психологически и семантически противоположным мелодии Глинки. Романсы Рахманинова и Балакирева написаны в трехчастной форме, но, если романс Балакирева характеризуется неоднородностью структуры (периоды неквадратного строения), то произведение Рахманинова отличается монолитностью, так

как в нем наблюдается сквозное развитие образа благодаря выразительным интерлюдиям.

В плане метrorитмической организации все три музыкальных варианта интересны как способы раскрытия потенциала звучащего текста, это смелые и вместе с тем тактичные эксперименты с ямбическим размером стихотворения. В песенно–танцевальной мелодии романса Глинки метр стиха очень заметен, хотя двухдольность ямба укладывается в трёхдольные построения мелодии – размер  $6/8$ , состоящий из двух трёхдольных размеров ( $6/8 = 3/8 + 3/8$ ). Равномерность песенно–танцевального ритма в данном случае подчёркивает стопу в стихотворении, выделяя стопу в виде мотива. В песенной мелодии связь с текстом иная, чем, например, в речитативе. Внешняя сторона текста, его строение, синтаксис, речевая интонация в варианте Глинки мало отражаются на строении мелодии.

Противоположным в этом плане оказывается романс М. А. Балакирева. Это произведение выделяется своим восточным колоритом, красочностью гармоний, протяженностью мелодической линии. Мелодия Балакирева богато украшена фиоритурами, хроматизмами, близка по стилю импровизации народных певцов. Благодаря именно вокализации слогов (когда один слог приходится на несколько звуков), импровизационности и узорчатости мелодики композитору удастся уложить двухдольный ямб в трёхдольный размер ( $3/4$ ), и здесь почти не слышно звучания собственно ямба с его характерными акцентами и «скачущим» ритмом.

На протяжении всего романса тип мелодии меняется, так как в средней части изменяется музыкальный образ, контрастный крайним частям, насыщенный горестным чувством одиночества. Орнаментированная восточная мелодия сменяется драматически взволнованным речитативом (но мелодические фразы совершенно не похожи друг на друга, исключение составляют репризные фразы). Большую роль играет выдержанный ритмический рисунок, имитирующий дробь ударных инструментов (первоначально аккомпанемент был написан для оркестра и лишь позднее переложен для фортепиано).

Наконец, романс С. В. Рахманинова отличается определенной компромиссностью: его мелодия не повторяет в точности звучание стиха, как у Глинки, и не подчиняет текст ориентальным мотивам, как у Балакирева. Мелодия романса следует за изгибами поэтической ин-

тонации. Рахманинов сохраняет в сопровождении характерные особенности ритма, присущие восточной музыке. В мелодии Рахманинова соединяются два принципа: чисто песенный и ариозный. Начало звучит как ариозная мелодия; здесь сохраняются речевая интонация и речевой ритм. Тем не менее первая фраза стиха у Рахманинова звучит как фраза прозаической речи, как если бы её произнесли отдельно от стихотворения. Аккомпанемент в первых фразах напоминает речитатив *secco* или изображает национальный инструмент.

Декламационный характер носят фортепианные интерлюдии перед последующими строфами и вокальная партия второй строфы («*Увы, напоминают мне...*»). Создаётся своего рода контрапункт, то есть соединение разных мелодий вокальной и инструментальной партии, мелодическая и ритмическая линия разнообразна и не повторяется. В третьей строфе наступает драматическая кульминация романса. Восходящие секвенции вокальных фраз и беспокойные (с синкопой) фигуры шестнадцатых у фортепиано с доминантовыми гармониями приводят к патетическому восклицанию («*Но ты поёшь...*»), поддержанному мощными повторяющимися аккордами.

Замечательной находкой композитора является введение второй тихой кульминации в репризе романса (повторении последней строфы). Вслед за повторением вокального речитатива фортепиано звучит основная песенная мелодия, а в вокальной партии появляется контрастирующая тема, медлительно, уступами (скрытое двухголосие в мелодии) спускающаяся от высокого ля, исполняемого здесь *pianissimo* («*Напоминают мне оне...*»). Она воспринимается как отголосок миновавшего страстного волнения.

«Тихая» кульминация накладывается на первоначальное фортепианное вступление, которое постепенно затихает, едва смолкает голос. В этом отношении рахманиновское прочтение представляется наиболее глубоким, поскольку, так же, как в стихотворном тексте, зачин и заключение совпадают, но функция этого повтора двояка: с одной стороны, это усиление смысла, с другой, заключение, формально совпадая с зачином, противоречит ему, воспринимаясь в контексте изложенной информации (ясна причина просьбы «*не пой...*»).

Четырёхстопный ямб, таким образом, находит свое воплощение в разных типах мелодии. Различия в композиционном и метроритмическом планах подтверждаются и вариациями в названиях: романс М.

И. Глинки имеет подзаголовок «*Грузинская песня*» (вероятно, именно простая танцевальная мелодия диктует более мягкий вариант «*милой девы*» вместо «*бедной девы*»), романс М. А. Балакирева называется «*Грузинская песня*», поэтому выведение на первый план восточной мелодии, а не текста также оправданно, романс С. В. Рахманинова, будучи наиболее органичным и аутентичным продолжением пушкинского текста, сохраняет и его название.

Примечательно, что при столь значительных различиях в композиции и метроритме лексические акценты во всех трех романсах совпадают. В музыкальных вариантах эти акценты выражены главным образом высотой, длительностью и распевностью звука. Настроение музыкальных фраз диктуется семантикой ключевых слов.

Текст начинается с категорически выраженного отрицания (*не* + форма повелительного наклонения), и в мелодии это отражается либо самым высоким звуком, либо сильной долей. Призыв «*Не пой, красавица, при мне*» - яркий пример романсного императива, традиционно для стилистики русского романса. Императивные формы в романсе несут мощную эмоциональную нагрузку, побуждают потенциального собеседника и слушателя «к изменению ментального состояния, к ответному движению чувств» [Харченко, Хорошко 2005: 42].

Лексемы «(*Грузии*) *печальной*» и «*напоминают*», акцентирующие пространственно-временной пласт текста, в мелодии передаются выразительными мелодическими оборотами, причем пространственные характеристики отличаются достаточной однородностью звука, а временные – соотношением звуков разной высоты (стремление охватить план прошлого и настоящего).

Кроме того, стихотворение характеризуется сочетанием визуальных и акустических образов, которые также связаны с пространственно-временной организацией. Визуальные образы оказываются бесильны перед акустическими, так же как пространственные – перед временными, поэтому мелодически сильнее оказываются последние: «*красавица*» - «*черты далекой, бедной девы*», «*призрак милый, роковой*»; «*увидев*» - «*поешь*».

Причиной воспоминания оказывается акустическое восприятие, которое изначально семантически сильнее визуального: *красавица* – безличная, неиндивидуальная характеристика, в то время как эпитеты «*далекая, бедная дева*», «(*призрак*) *милый, роковой*» оценочны, объ-

емны, емки, придают образу *большую* глубину. К концу стихотворения акустическое восприятие заменяется визуальным, но это видение нереально, что на лексическом уровне проявляется в слове «*воображаю*», а на музыкальном – высокими звуками. Соотнесенность реального и нереального планов передается в заключении романса Рахманинова – уже упомянутом наложении аккомпанемента и голоса.

Таким образом, для всех трёх романсов, несмотря на их различие, текст Пушкина явился объективной данностью, и во всех трёх музыка согласована с текстом. «...В музыке, особенно вокальной, ресурсы выразительности бесконечны. Одно и то же слово можно произнести на тысячу ладов, не переменяя даже интонации, ноты в голосе, а переменяя только акцент, придавая устам то улыбку, то серьёзное, строгое выражение» [Серов 1950: 138]. В многообразии музыкальных интерпретаций романса Пушкина проявляется многообразие вариантов восприятия текста и бесконечность его воплощений в композиторском, исполнительском и слушательском творчестве.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

СЕРОВ А.Н. Избранные статьи: В 2-х томах. Т. 1. – М.-Л.: Гос.муз.изд., 1950. – 627 с.  
ФОРТУНАТОВ Н. М. Эффект Болдинской осени. А. С. Пушкин: сентябрь – ноябрь 1830 года. Наблюдения и раздумья. – Н. Новгород: Деком, 1999. – 304 с.  
ХАРЧЕНКО В.К., ХОРОШКО В.Ю. Язык и жанр русского романса. – М.: Изд-во Литературного института им. А.М. Горького, 2005. – 167 с.

*Головина Е. В.*

*Golovina E. V.*

*Оренбург, Россия, gol114@ yandex.ru*

### **ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА**

#### **PRAGMATIC ANALISIS OF THE TEXT**

Аннотация. Рассмотрение текстов анализа художественных произведений разных авторов с целью определения деятельностных операций. Создание алгоритма анализа произведения.

Abstract. Text analysis investigation of the artistic creative work of different authors for finding pragmatic operations. Creation of the analysis algorithm of a piece of artistic work.

*Ключевые слова:* анализ произведения; деятельностный анализ текста; алгоритм анализа произведения.

*Keywords:* analysis of a piece of artistic work; pragmatic analysis of the text; analysis algorithm of a piece of artistic work

## УДК 81'42

В центре нашего рассмотрения находятся тексты анализа художественного произведений А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, М.Ю. Лермонтова, Ф.И. Тютчева и других отечественных писателей. На первом этапе исследования методом сплошной выборки был составлен список из 87 текстов анализа. Затем из данного списка были выбраны тексты повторяющихся произведений (например, анализ произведения А.С. Пушкина «Моцарт и Сальери», выполненный Л.А. Новиковым и Р.А. Каримовой [Каримова 1996, Новиков 2007]). В итоге рассматривались *22 текста анализа*.

В каждом тексте анализа мы выделили те наборы деятельностных операций, которые выполняет автор, анализируя текст. Под деятельностной операцией вслед за А.Н. Леонтьевым мы понимаем «способы осуществления действия» [Леонтьев 2005: 84].

В качестве примера рассмотрим 2 текста анализа стихотворения А.С. Пушкина «К Чаадаеву», выполненные Д.М. Магомедовой и Т.П. Буслаковой.

В основе анализа Д.М. Магомедовой находится изучение лексического уровня текста на примере выбранного стихотворения. На первом этапе работы исследователь составляет словарь стихотворения и выявляет доминирующие части речи, отмечая, что «обращение к этому аспекту смысловой организации поэтического текста представляется весьма перспективным и в методическом, и в теоретическом плане. Речь идет ... о систематических исследованиях поэтических жанров и направлений или индивидуальных стилей» [Магомедова 2004: 37]. На основе составления словаря ученый делает вывод о том, что доминирующими частями речи в стихотворении являются существительные и глаголы, менее частотны прилагательные и местоимения.

Далее Д.М. Магомедова выделяет следующие тематические поля: «внутренний мир человека», «любовь», «надежда», «родина», «свобода», «деспотизм», «слава», «призрачность». Каждое поле имеет в своем составе ряд слов и словосочетаний стихотворения, которые характеризуют данные тематические поля. Автор отмечает, что одно



и то же слово может входить в состав нескольких тематических полей, «проявляя в них разные семантические признаки» [там же: 41]. Автор анализа отмечает, что выделенные тематические группы можно объединить в две противоположные группы: «личное, интимное» \ «внеличное, гражданское».

Анализируя контекстные значения слов в стихотворении, Д.М. Магомедова слова группы «личное» использованы поэтом для обозначения гражданских чувств, что является особенностью поэтики А.С. Пушкина.

Исследователь обращает внимание на композиционно-семантическое единство стихотворения, особо подчеркивая роль семантики глаголов текста: «употребление глаголов внутреннего состояния или внешнего действия указывает на психологическую точку зрения лирического субъекта по отношению к событиям сюжета стихотворения» [там же: 43]. По мнению исследователя в начале стихотворения преобладают глаголы, передающие движение, процесс, в следующих строках наблюдается тенденция к использованию глаголов, выражающих чувства. В финальных строчках стихотворения вновь доминируют глаголы внешнего действия. Таким образом, Д.М. Магомедова делает вывод о том, что семантическая организация стихотворения представлена следующим движением: гражданское – личное – гражданское.

Что касается анализа стихотворения, выполненного Т.П. Буслаковой, то нами выделены в нем следующие деятельностные операции. На первом этапе исследования, автор определяет центральный мотив стихотворения, состоящий, по мнению автора, в «...томительном ожидании «минуты вольности святой» [Буслакова 2005: 25]. По мнению автора, схожесть мотивов роднит стихотворение «К Чаадаеву» и оду «Вольность».

Далее автор определяет адресата стихотворения, которым является единомышленник лирического героя. В анализе так же представлена характеристика главного героя, лирического героя стихотворения: «лирический герой не одинок, он, может, обрисовывая специфику своего состояния, надеяться на то, что его поймут...» [там же].

Исследователь разделяет стихотворение на две смысловые части, отмечая при этом отсутствие разделения стихотворения на строфы, что, по мнению Т.П. Буслаковой, свидетельствует о «создании

впечатления, что монолог героя последовательно движется к финальному подтверждению вневременной значимости «горения», «упования», «порывов», вызванных жадой освобождения отечества от «гнета власти роковой» [там же: 26].

Автором анализа определен стихотворный размер и рассмотрены те основные стилистические средства, передающие основной пафос стихотворения. К ним автор относит гиперболы, сравнения и метафоры. Среди выделенных стилистических средств автор пишет о доминирующей роли метафор в стилистической организации стихотворения: «метафора передает не только впечатление настолько живое и осязаемое, что по одной фразе можно судить о духовном мире ровесников лирического героя, но и эстетическую ценность, важную для поэта, их идеалов» [там же: 27].

Отмечая автобиографичность стихотворения, Т.П. Булакова рассматривает категории автора и лирического героя: «... они (автор и лирический герой) близки, обрисованное в стихотворении мироощущение было характерно для тех представителей пушкинского поколения, кто видел цель своей жизни в противодействии неприемлемым для них общественным тенденциям, в поддержке интересов угнетенных слоев» [там же: 28].

На основе использованных в стихотворении стилистических средств Т.П. Булакова выделяет ключевую доминанту: «ключевая метафора послания («звезда пленительного счастья») акцентирует сходство между духовными и социально-бытовыми планами» [там же: 30].

В качестве итога анализа исследователь выделяет основную тему стихотворения, ею является тема свободы: «свобода для него (А.С. Пушкина) – необходимое условие жизни, порыв к ней прекрасен, несмотря на то, что до нее нельзя дотянуться, как до звезды» [там же]. Таким образом, в анализируемом стихотворении присутствует синтезирующая составляющая.

Анализ Д.М. Магомедовой направлен на изучение лексического уровня стихотворения, автор рассматривает словарь стихотворения, проводит компонентный и полевой анализ. По нашему мнению, выделение исследователем двух противопоставленных друг другу групп «личное» \ «гражданское» подразумевает наличие в стихотворении данных тем. Выделение тем стихотворения роднит 2 текста анализа.

Д.М. Магомедова не ставит своей целью изучение ритмической организации стихотворения, автором не определяется размер и ритм стихотворения. Авторы анализа не помещают текст стихотворения в свои работы, объем анализа в обоих случаях больше самого стихотворения.

Так же Д.М. Магомедова рассматривает семантический аспект стихотворения, в частности изучает семантику глаголов, характеризующих тему стихотворения.

Т.П. Буслакова акцентирует внимание на выявлении стилистических средств стихотворения и объяснении роли данных средств для выявления ключевой доминанты, темы стихотворения. Таким образом, в данном тесте анализа происходит некое уравнивание стилистического и филологического видов анализа.

В то же время анализ Т.П. Буслаковой подразумевает комплексность, автором рассмотрены различные аспекты анализа: ритмическая организация стихотворения, категории автора и лирического героя, тематическое пространство произведения. Но как было отмечено, в анализе доминирующая роль отведена изучению стилистики языка.

Подобная работа была проведена со всеми 22 текстами анализа. Нам представилось возможным на основе выполненного исследования сформулировать общий алгоритм анализа произведения, в котором осуществлена попытка синтезировать выявленные операционально-технологические составляющие текстов анализа. Данные алгоритмы различны для прозаического и поэтического произведений.

#### *Алгоритм анализа прозаического произведения*

1. Определить роль писателя \ произведения в контексте мировой и отечественной литературы.

1.1. В случае анализа эпизода представляется необходимым объяснить роль эпизода в контексте всего произведения и его выбор для анализа.

2. Представить анализируемое произведение, либо краткое описание происходящих событий.

3. Экстралингвистический комментарий: трактовать значения слов, смысл которых может быть непонятен для читателя; в случае присутствия в произведении исторических личностей также дать их краткую характеристику.

4. Проанализировать пространственно-временные отношения произведения.

5. Выделить тему, идею произведения.

6. Проанализировать композицию произведения, способы ее организации, указать композиционные приемы исследования.

6.1. Определить главных \ второстепенных персонажей произведения, представить их характеристику с точки зрения их роли в композиционной структуре произведения.

6.2. Проанализировать роль автора в композиционной структуре произведения.

7. Рассмотреть эмотивное пространство текста (описание выражаемых персонажем эмоций, жестов, мимики с целью выявления их роли в структуре персонажа).

8. Изучение стилистики текста.

8.1. Определить тип текста с точки зрения его структурной организации.

8.2. Определить функциональный тип текста.

8.3. Выявить те языковые особенности, обуславливающие тип текста.

9. Изучить стилистику языка, т.е. стилистические тропы и фигуры, помогающие раскрыть авторский замысел.

10. Выводы.

#### *Алгоритм анализа поэтического произведения*

1. Представить анализируемое стихотворение.

2. Определить особенности лирики автора и значимость выбранного для анализа стихотворения в поэзии поэта.

3. Определить размер, ритм, метр произведения.

4. Рассмотреть композицию стихотворения.

5. Сформулировать тему, идею произведения.

6. Описать систему образов стихотворного произведения.

7. Проанализировать употребление языковых средств, передающих замысел автора и раскрывающих систему образов.

8. Проанализировать синтаксические особенности стихотворения и их роль в структурной организации произведения.

9. Выводы.

Стоит отметить, что данные алгоритмы анализа сформулированы на основе выявленных операционально-технологических операций 22

текстов анализа художественных произведений. Алгоритмы могут быть дополнены, и нумерация пунктов также подвергнуться изменениям.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- БУСЛАКОВА Т.П. Как анализировать лирическое произведение: Учеб. пособие / Т.П. Буслakова. – М.: Высш. шк., 2005. – 203 с.
- КАРИМОВА Р.А. сост. Лингвистический анализ художественного текста: Хрестоматия. Ч. I. – Уфа: Б.и., 1996. – 104 с.
- ЛЕОНТЬЕВ А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. \ [Учеб. пособие по направлению и специальностям «Психология», «Клиническая психология»] \ А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл: Академия, 2005. – 352 с.
- МАГОМЕДОВА Д.М. Филологический анализ лирического стихотворения: Учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 192 с.
- НОВИКОВ Л.А. Художественный текст и его анализ. Изд. 3-е. – М.: ЛКИ, 2007. – 304 с.

*Гурова Ю.И.*

*Gurova Y.I.*

*Санкт-Петербург, Россия, gurovayulia@yandex.ru*

## ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ТРАНСЛАТОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА

## LINGUISTIC AND TRANSLATOLOGICAL PECULIARITIES OF TRANSLATION

Аннотация. В статье рассматриваются лингвистические и транслатологические особенности перевода.

Abstract. The article considers linguistic and translational peculiarities of translation.

Ключевые слова: трансформационно-семантическая модель перевода; стилистические критерии; лексические единицы оригинала и перевода.

Keywords: transformational and semantic model of translation; stylistic criteria; lexical units of the source and target texts.

### УДК 81'25

Текст перевода — это речевое произведение языка перевода, и для него обязательны правила нормы и узуса этого языка. Однако эти

правила неодинаковы для всех случаев функционирования языка. Они варьируются как в различных функциональных стилях, так и в зависимости от разновидности общелитературного языка. В рамках общелитературной разновидности обычно различают язык разговорной речи (неформального общения) и язык художественной литературы.

В лингвистической литературе высказывалось мнение, что особую разновидность составляет и язык науки. «Вторичность» переводных текстов и их ориентированность на иноязычный оригинал выделяет такие тексты среди прочих речевых произведений на том же языке. Совокупность переводных текстов формирует особую разновидность этого языка, пересекающую его функциональные стили. Ориентированность на оригинал неизбежно модифицирует характер использования языковых средств, приводит к «расшатыванию» и языковой нормы и особенно узуса. Контакт двух языков в процессе перевода неизбежно ведет к более широкому использованию аналогичных форм, к относительному уподоблению языковых средств.

Семантико-трансформационная модель перевода использует хорошо известную в языкознании процедуру компонентного анализа, с помощью которого значения языковых единиц могут быть расчленены на элементарные смыслы. Эту процедуру можно применить и для общей характеристики качества перевода. В эквивалентном переводе воспроизводится та часть элементарных смыслов, которая релевантна для данного сообщения. Отсюда следует, что эквивалентным переводом является перевод, осуществленный на уровне единиц перевода оригинала в указанном смысле, т. е. в таком переводе, в котором с помощью соответствий переданы именно те и только те единицы исходного языка разных уровней, значения которых должны воспроизводиться в переводе как единое целое. Это предполагает умение переводчика выделять в тексте перевода единицы исходного языка, выступающие в качестве единиц перевода.

Процесс понимания текста, как и процесс текстопорождения, отличается многоэтапным характером. Начинается все со считывания конкретных слов текста, активирующих в сознании реципиента свои значения, затем от значений слов текста в сознании реципиента с помощью активации релевантных знаний актуализируются субъективные концепты, формирующие смыслы, и образуется определенная концептуальная структура. Данная структура представляет собой

мыслительную репрезентацию описываемой в тексте ситуации, и на ее основе формируется смысл текста.

Для решения проблем переводчик проводит активный поиск путем выдвижения гипотез, которые в дальнейшем подтверждаются либо опровергаются. При этом процесс поиска не является линейным и упорядоченным. В сознании постоянно возникают ассоциации, новые мысли и логические связи, активируются различные фреймы знаний, одни направления поиска продолжаются, другие блокируются. В результате переводчику часто удается найти удовлетворительные, хотя и не всегда идеальные решения.

Многие слова, словосочетания, способы описания ситуации оказываются сначала характерными для языка переводов и лишь потом частично проникают и в язык оригинальных произведений или становятся в нем столь же узуальными. Таким образом, норму переводческой речи можно определить, как требование соблюдать правила нормы и узуса исходного языка с учетом узуальных особенностей переводных текстов на этом языке. Особенности реализуются переводчиками интуитивно в их практической деятельности.

Объектом перевода как процесса и как результата является текст. Однако текст интересует переводоведение не только как некое вместилище тех или иных языковых явлений, но и как самостоятельный феномен, обладающий признаками, релевантными для перевода. Именно эти признаки позволяют переводчику выбрать общую стратегию переводческих действий. Выработка особых правил для перевода разных текстов известна нам и в древних культурах, и в античности, и в Средневековье. Однако представление о связи особенностей текста и специфики его перевода, сформировавшееся на базе практического опыта, содержит лишь самые общие, грубые градации: научно-технический перевод, художественный перевод или нехудожественный перевод. В настоящее время существует достаточно полное лингвистическое описание типов текста, и предлагаются их классификации на разной основе.

Вслед за А. В. Федоровым можно выделить, опираясь на стилистические критерии, следующие группы текстов: художественные; публицистические; газетно-информационные, документальные, деловые, специально-научные [Федоров 1968: 23]. Различают также следующие типы текста: «лингвистический тип текста» (далее ЛТТ)

(«Textsorte») и «транслатологический тип текста» (далее ТТТ) («Texttyp»). В качестве трех основных параметров классификации для ЛТТ выступают: *референциальный* (способность представлять действительность), *интерперсональный* (способность текста служить компонентом коммуникации) и *формальный* (исходя из того, что текст является вербально структурированным образованием). Названные параметры опираются на представление о трех главных функциях языка: *экспрессия, апелляция и репрезентация*.

Под конвенциями в современной лингвистике понимают социально и исторически обусловленные правила (или нормы) построения текстов и правила (нормы) при подборе языковых средств. Наличие таких признаков, как специфика в области референциальности, интерперсональности и формы, устойчивость этих признаков, оказывается недостаточным, чтобы классифицировать ТТТ в зависимости от особенностей их перевода. Из всех признаков информационных текстов исследователи раньше всего заметили его коммуникативную функцию, указывая на необходимость ее сохранения при переводе.

Питер Ньюмарк предлагает разбить тексты в зависимости от их коммуникативной функции на три группы: 1) тексты с экспрессивной функцией; 2) тексты с информативной функцией; 3) тексты с апеллятивной функцией [Newmark 1995: 23]. Поскольку перевод является так или иначе процессом двуязычной коммуникации, первоочередной задачей его действительно становится сохранение в тексте перевода коммуникативной функции информации текста. Именно она во многом определяет специфику компонентов содержания, оформление этих компонентов соответствующими языковыми средствами и, как отмечают многие исследователи, состав функциональных доминант при переводе. Адекватная передача функциональных доминант является основой сохранения инварианта содержания, т. е. основой эквивалентности перевода. Катарина Райс [Райс 1978: 205] подразделила тексты на четыре группы, указывая на возможность пограничных случаев.

1. Информативные тексты. Коммуникативная функция и соответственно, языковое оформление определяется предметом описания (информационное сообщение, научная статья, научно-популярный текст, инструкция и т. п.).



2. Экспрессивные тексты. Могут быть также ориентированы на определенного читателя; передают информацию на определенную тему, однако языковое оформление в соответствии с коммуникативной функцией текстов такого рода зависит в первую очередь от воли и намерений автора (роман, новелла, лирика, биографический текст и т. п.).

3. Оперативные тексты. Создаются одним или несколькими авторами и посвящены одной определенной теме. Языковое оформление зависит прежде всего от того, какие именно средства окажут наиболее эффективное воздействие на целевую группу реципиентов (реклама, проповедь, пропаганда, памфлет, сатира и т. п.).

4. Аудиомедиаальные тексты. По своей коммуникативной функции тексты этого типа принадлежат к одной из трех вышеназванных групп, но оформляется текст с учетом применяемых технических средств, выступая в сочетании с невербальными текстовыми компонентами — изобразительным искусством, музыкой, жестами и т. п.

Когнитивной, или познавательной (референциальной), информацией называют объективные сведения о внешнем мире. Сюда относятся и сведения о человеке, если он предстает как объект рассмотрения. Распознавать когнитивную информацию мы привыкли по тем средствам, которые ее оформляют. В любом языке эти средства обеспечивают наличие трех параметров когнитивной информации: *объективности, абстрактности и плотности (компрессивности)*. На уровне предложения объективность обеспечивается нейтральным, преимущественно прямым порядком слов, исключающим эмоциональность и соответствующим «простому» тема-рематическому членению и ясной логической схеме субъект-предикат-объект. На уровне слова объективность когнитивной информации обеспечивают термины. Абстрактность выражается в логическом принципе построения текста, проявляющем себя в сложности и разнообразии тех логических структур синтаксиса, которые используются в тексте. Это различные виды сочинительной и подчинительной связи, причастные обороты, инфинитивные группы.

Плотность (компрессивность) — это уникальный параметр, свойственный только когнитивной информации. Он заключается в тенденции к сокращению линейной (горизонтальной) и вертикальной протяженности языкового кода при оформлении текста.

Оперативная (или апеллятивная) информация представляет собой побуждение (призыв) к совершению определенных действий. Языковыми средствами оформления этого вида информации являются побудительные средства разного рода: все формы глагольного императива, инфинитив со значением императивности, модальные глаголы, глагольные конструкции со значением возможности и необходимости, модальные слова, конъюнктив, сослагательное наклонение. Эмоциональная информация осуществляется передачей эмоций (чувств), и ее ведущим признаком является субъективность.

Темпоральность представлена разрядами настоящего, прошедшего и будущего времени и выражается в каждом языке с помощью соответствующих форм. Преобладающей формой модальности при оформлении субъективности считается модальность реальности. Лексические средства, отражающие субъективность эмоциональной информации: 1) вненормативная лексика: просторечие, ругательства, табуированная лексика, жаргонизмы, профессионализмы, лексика высокого стиля; 2) территориальные варианты лексики (диалектизмы); 3) диахронические варианты: архаизмы, историзмы, неологизмы, модные слова.

Для оформления эмоциональной информации характерна образность. Фразеологизмы, пословицы, клишированные (образные) метафоры, сравнения позволяют ассоциативно обобщить информацию, образно сопоставить ее с другой, уже известной реципиенту. Подвид эмоциональной информации, специализирующийся на оформлении чувства прекрасного, — эстетическая информация. На наш взгляд, эстетическую информацию необходимо рассматривать отдельно, поскольку, обладая всеми признаками эмоциональной информации, она передает чувства, возникающие от средств оформления ее самой, те чувства, которые пробуждает в человеке словесное искусство.

Под переводческой стратегией понимаются порядок и суть действий переводчика при переводе конкретного текста. Иногда в этом случае применяется понятие «действия переводчика». Переводческие действия Х. Фермеер характеризует как экспертную деятельность по осуществлению межкультурной коммуникации, как ситуативно-обусловленные действия, направленные в каждом конкретном случае на определенную цель. Теорию «скопос» он считает составной частью

этого более широкого понятия — теории переводческих (транслаторных) действий [Комиссаров, 1999: 42].

Трансформационно-семантическая модель перевода исходит из предположения, что при переводе осуществляется передача значений единиц оригинала. Она рассматривает процесс перевода как ряд преобразований, с помощью которых переводчик переходит от единиц ИЯ к единицам ПЯ, устанавливая между ними отношения эквивалентности.

Таким образом, трансформационно-семантическая модель ориентирована на существование непосредственной связи между структурами и лексическими единицами оригинала и перевода. А соотношенные единицы воспринимаются как начальное и конечное состояния переводческого процесса.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

- ФЕДОРОВ А. В. Основы общей теории перевода. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Высш. шк., 1968. – 396 с.
- РАЙС К. Классификация текстов и методы перевода // Вопросы теории перевода в заруб. лингвистике. М.: Междунар. отн., 1978. - С. 202 - 228.
- КОМИССАРОВ В. Н. Переводческие аспекты межкультурной коммуникации // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: Сб. науч. тр. Вып. 44. М.: Изд-во МГЛУ, 1999. - С. 75 - 87.
- NEWMARK P. Approaches to Translation. – N. Y.; L.; Toronto: Centre for Translation and Language Studies University of Surrey Phoenix, 1995. – 200 p.

*Данилова О. И.*

*Danilova O. I.*

*Омск, Россия, olga.dnlv@gmail.com*

### **К МЕТОДИКЕ ОПИСАНИЯ МЕТАФОРИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ ОРИГИНАЛА И ПЕРЕВОДА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Ф.МОРИАКА «КЛУБ ЗМЕЙ»**

### **DISCRIPTION OF METAPHORICAL MODELS IN THE ORIGINAL NOVEL “LE NOEUD DE VIPERES” BY F.MAURIAC AND ITS TRANSLATION**

Аннотация. В настоящей статье представлен подход к исследованию доминантных метафорических моделей романов Ф. Мориака «Le nœud de vipères» и «Thérèse Desqueroix» и способов их репрезентации в тексте перевода.

Abstract. An approach to analyse dominating metaphoric models in the novels by F.Mauriac «Le nœud de vipères» и «Thérèse Desqueroix» and ways to represent them in the translation is described in the article.

Ключевые слова: метафорическая модель; фрейм; слот; Ф. Мориак.

Keywords: metaphoric model; frame; slot; F. Mauriac.

### УДК 81'25:821.133.1

Еще в древнейшие времена сформировался интерес к изучению природы мышления и соотношения его с языком. Такую же долгую историю имеет и изучение различных тропов, на протяжении веков считавшихся приемами украшения речи и создания особенной её обрзности. Но в XX веке возникло и активно развивается сегодня научное направление, позволившее объединить эти и другие учения в русле одного подхода – когнитивного. Результатом смены общенаучной парадигмы явилось возникновение когнитивной лингвистики, которая, развивая идеи А.А. Потебни и В. Гумбольдта, продолжает изучать соотношение языка и мышления и рассматривает язык как систему, «аккумулирующую знания и опыт носителей», и «поэтому языковые структуры изучаются как структуры знания, принципиально специфичные для разных языков и культур». [Мишанкина 2010: 4] Поэтому в современном мире, когда потоки информации существенно возросли, и обмен ими происходит не только внутри отдельно взятых государств, но и между народами всего мира, проблемы перевода как способа трансляции национальной языковой картины мира становятся более актуальными, чем когда-либо. Этим объясняется, в частности, интерес к изучению языка политики и массовых коммуникаций разных стран. Еще одним объектом внимания когнитологов выступает творчество в его связи с человеческим мышлением. Становится очевидно, что художественный текст и его перевод могут служить материалом для исследования и реконструкции фрагментов национальных картин мира, представленных в индивидуальном сознании автора и переводчика.

Одним из наиболее продуктивных средств интерпретации языковой реальности сегодня признана когнитивная теория метафоры. Вот уже тридцать лет, с момента появления книги Дж. Лакоффа и М. Джонсона «Метафоры, которыми мы живем», она не теряет своей актуальности, и её положения разрабатываются как зарубежными, так и отечественными исследователями (Н.Д. Арутюнова, А.Н. Баранов, М. Блэк, Ю.Н. Караулов, В.И. Карасик, И.М. Кобозева, В.В. Красных, Е.С. Кубрякова, М. Тернер, Ж. Фоконье, А.П. Чудинов и др.)

В настоящей статье представлен подход к исследованию доминантных метафорических моделей романов Ф. Мориака «*Le pœud de vipères*» и «*Thérèse Desqueoux*» и способов их репрезентации в тексте перевода. Материалом для исследования послужили свыше семи тысяч метафорических единиц, выделенных нами в полнотекстовых французской и русской версиях романов Ф. Мориака «*Le pœud de vipères*» и «*Thérèse Desqueoux*», служащих вторичной номинации и относящихся к сфере-источнику метафорической экспансии.

Принципы описания моделей, их фреймов и слотов представляют ведущую методику, этапы и уровни исследования материала.

Ведущей методикой, используемой в настоящем исследовании, является метод когнитивного анализа и метод метафорического моделирования как частный случай его реализации. В данной работе метод когнитивного анализа понимается как способ реконструкции языковой картины мира, которая может осуществляться путём метафорического моделирования опыта одной сферы действительности в лексических (метафорических) единицах другой сферы.

Исследование когнитивных метафор в текстах Ф. Мориака проводилось в два этапа – предварительный и собственно исследовательский.

Предварительный этап включает в себя:

1. Выявление языковых репрезентантов исследуемых концептуальных сфер в тексте оригинала. На первом этапе использовался метод сплошной выборки, смысл которого заключался в сборе и обработке всех контекстов переносного, метафорического словоупотребления. Затем, на втором этапе, методом специальной выборки из всего комплекса метафор были выделены единицы из исходных концептуальных сфер «Человек», «Социум», «Природа», «Артефакты».

Принадлежность к той или иной концептуальной сфере определялась по формально-семантическому признаку номинации лексемой в её прямом значении предмета, действия или состояния, семантически ориентированного на соответствующую сферу человеческого бытия.

2. Анализ лексического значения соответствующих лексем в толковых и энциклопедических словарях французского языка.

3. Выявление эквивалентов отобранных метафор в тексте перевода.

4. Пословный перевод предложений, содержащих метафоры, с целью как можно точнее передать специфику авторской концептуальной метафоры.

Собственно исследовательский этап, отражённый в диссертации, представляет собой:

1. Анализ структурно-семантических и функциональных особенностей отобранных концептуальных метафор, а именно:

- Рассмотрение иерархической структуры каждой обобщённой концептуальной сферы-источника, выстраивание фрейм-слотовой структуры данной сферы.

- Выделение метафорических моделей, которые манифестируют ту или иную исходную концептуальную сферу, её фреймы и слоты.

Каждый тип метафор проиллюстрирован также конкретными примерами, наиболее полно отражающими суть того или иного явления.

2. Анализ и описание функциональных свойств метафор, выделенных во французском тексте романа.

Описание результатов анализа функциональных свойств осуществляется следующим образом:

а) Установление частотности, развернутости и продуктивности по отдельности для каждой метафоры и метафорической модели.

б) Сравнение показателей частотности, развернутости и продуктивности по отдельности у метафорических моделей, их фреймов и слотов.

в) Анализ количественных данных функциональных свойств моделей и метафор и выявление на основе этих показателей высоко-

средне- и низкочастотных, -продуктивных и -развернутых метафорических моделей, фреймов, слотов и концептов.

г) Определение доминантных моделей оригинального текста на основе сочетаемости показателей их частотности, развернутости и продуктивности.

3. Определение эквивалентности метафоричности текста перевода и оригинала. Описание структурных особенностей метафор, выделенных в оригиналах романов, в сопоставлении с переводом Н.Немчиновой и с выполненным нами подстрочником. В практической части работы приняты следующие условные обозначения: =, +, \\\, -, 0, которые означают соответственно полное совпадение метафорической картины оригинала и перевода, появление в переводе отсутствующих в оригинале образных компонентов, совпадение типа метафоры при различных фреймах или слотах, отнесенность к другой метафоре, исчезновение метафорического компонента при переводе. В квадратных скобках после названия метафоры, фрейма или слота указано количество единиц.

Представляется, что использование указанных приёмов даёт возможность максимально полно эксплицировать структурно-семантические особенности и функциональные свойства изучаемых исходных сфер-источников, а многоуровневая, поэтапная система описания структурно-семантических свойств метафор позволяет представить исследуемый материал наиболее наглядно.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

- ЛАГУТА О.Н. Метафорология: теоретические аспекты / Ч. 1. – Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т., 2003. – 114 с.
- ЛАКОФФ Дж., ДЖОНСОН М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. И с предисл. А.Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
- Метафора в языке и тексте: Коллективная монография. – М.: Наука, 1988. – 176 с.
- МИШАНКИНА Н.А. Метафора в науке: парадокс или норма? – Томск: Изд-во Том. Ун-та. 2010. – 282 с.
- РОЛЬ человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. - М.: Наука, 1988. - 216 с.
- Теория метафоры. Сборник переводов. - М.: Прогресс, 1990. – 512 с.
- ХАРЧЕНКО В. К. Функции метафоры. - Воронеж: Изд-во ВГУ, 1991. – 88 с.
- ЧУДИНОВ А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: Монография / Урал. Гос. Пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. -248 с.

*Доценко Е. Г.  
Dotsenko Y. G.*

*Екатеринбург, Россия, dotsenko@mai.ur.ru*

**СТИЛИСТИКА РАЗРУШЕНИЯ В «ВОЕННЫХ» РОМАНАХ  
И.МАКЬЮЭНА И Г.ГРАССА**

**STYLISTICS OF DESTRUCTION IN “MILITARY” NOVELS BY  
I.MCEWAN AND G.DRASS**

Аннотация. Статья посвящена сопоставительному анализу “военных” романов И.Макьюэна и Г.Грасса.

Abstract. The article is devoted to comparative analysis of “military” novels by I.McEwan and G. Grass.

Ключевые слова: «военный» роман; война; стилистика разрушения; И.Макьюэн; Г.Грасс

Keywords: “military” novel; war; stylistic of destruction; I.McEwan; G. Grass.

**УДК 81’25**

Если изучать историю Второй мировой войны по романам Г. Грасса и И. Макьюэна (писателей, чье внимание именно к этому пласту истории, во всяком случае, не является спорадическим), то произведения Макьюэна окажутся как бы обрамлением для собственно «военных» произведений Грасса. Война для Г. Грасса – даже не тема, она присутствует почти во всех его произведениях, начиная от сделавшего его знаменитым «Жестяного барабана» (1959 г): скорее, это универсальная модель мира, онтологически не желающего покинуть стадию хаоса. В произведениях, созданных уже в 2000-х гг. («Траектория краба», «Луковица памяти»), немецкий писатель говорит о войне и ее отражении в жизни разных поколений – с учетом уже достаточно большой временной дистанции. Поэтому в плане временной организации «поздние» романы Г. Грасса оказываются во многом сопоставимы с «Невинным» и «Искуплением» И. Макьюэна, где хронологические смещения и соотношение нескольких эпох представляется даже обязательным, как это свойственно постмодернистскому повествованию.

© Доценко Е.Г., 2011



В романах И. Макьюэна война так же может фигурировать в качестве характеристики алогичного мироздания, но фабульный план ею не структурируется: основная часть событий в «Искуплении» разворачивается перед Второй мировой войной и в самом ее начале (лето 1935 г., весна–лето 1940 г.), в «Невинном» – в 1955–1956 гг. По Макьюэну, война не начинается в один день «объявления» и не заканчивается актом о капитуляции. Война – это люди, чьи жизни очень по-разному, несмотря на банальность идиомы, сломаны войной. Или люди, которым долго (дольше, чем они ожидают) не удается избавиться от подавляющего, пронизывающего все существо страха. Мрачная тень военного противостояния по-своему объединяет героев «Траектории краба» Г. Грасса, зато страх, порожденный войной и не оставляющей персонажей уже в «мирное время», наиболее отчетливо присутствует в романе И. Макьюэна «Невинный, или Особые отношения» (*The Innocent, or the Special Relationship*, 1990). Английский писатель не случайно цитирует У. Черчилля в одном из эпиграфов к роману: не «тень войны», а «тень победы» [Макьюэн 1998: 5].

Действие в «Невинном» происходит в Берлине – послевоенном, разделенном на американский и русский «секторы», непосредственно перед возведением Берлинской стены, и более современном, конца 80-х, когда дух разрушения снова витает в воздухе, и пасть на этот раз должна сама Стена. Большинство героев 1950-х гг. к самой Второй мировой войне фактически не имеют отношения. Американцы и англичане на границе своего и восточного секторов строят туннель для прослушивания телефонного сообщения между Восточным Берлином и Москвой: «Берлинский туннель, построенный в рамках операции «Золото», был совместным предприятием ЦРУ и М-16 и функционировал чуть менее года, до апреля 1956-го» [Макьюэн 1998: 124]. Кульминацией в романе становится захват туннеля советскими военными, не только совпавший с крушением надежд молодых героев романа, но и во многом этим кризисом личных («особых») отношений инспирированный. Однако проект, направленный союзниками не на созидание, а на «подрывную деятельность», в романе выглядит занятием тотально абсурдным – и по типу строительства (подземное сооружение проходит, например, через канализационный отстойник), и по эмоциональному наполнению (режим секретности и «допусков» превращается во всеобщую подозрительность), и по эффективности

(советская разведка, как выясняется в финале истории, знала о туннеле еще до начала строительства, в 1953 г.). Атмосфера в туннеле показательно неблагоприятная и в метафорическом, и в буквальном плане. Впрочем, молодой англичанин Леонард Марнем, служащий Министерства почт, любит свою работу. Для него 50-е – в целом могли бы стать временем любви, и то, что герой не ощущает сомнительности («душок») времени и места, – становится его личностной характеристикой, но и показателем его отношений с миром.

Название романа обращено к Леонарду и включает в себе множество коннотаций, которые Макьюэн последовательно актуализирует. На первый взгляд, речь идет лишь об отсутствии у молодого человека сексуального опыта. Длительной в этом отношении невинность не остается, «время инициации Леонарда совпало с самой холодной неделей зимы» [Макьюэн 1998: 43], однако и сама «инициация», и «холод», и «зима» метафорически распространяются здесь на самые разные сферы. Леонард – новичок не только в области интимных отношений: до сих пор его жизненный опыт вообще исчерпывался достаточно камерным существованием в семье и школе лондонского пригорода военного и послевоенного времени. В Берлине, еще не вышедшем из ситуации силового противостояния (пусть и иного рода, чем собственно война) Леонард начинает действительно самостоятельную жизнь – и совершает массу ошибок.

В романе Макьюэна «особые отношения» предполагает и сам Берлин, или, скорее, руины города на перекрестке эпох и враждебных миров: «Район Тиргартен. Вам стоит заглянуть сюда при дневном свете. Вряд ли увидите тут хоть одно дерево. Те, что уцелели при бомбежках, сожгли сами берлинцы – отапливали подвесную дорогу. Гитлер называл ее «осью Восток-Запад». Теперь это улица Семнадцатого июня в честь восстания в позапрошлом году. Там, впереди, памятник русским солдатам, которые взяли город, а название вон того знаменитого здания вам наверняка известно...» [Макьюэн 1998: 20]. Незалеченные раны немецкой столицы, видимое союзничество англичан, американцев, французов и русских таят в себе массу противоречий и буквально разрывают на части не только город, но и цельность мировосприятия героев.

Германия в романе показательно ассоциируется, прежде всего, с образом героини – Марии Экторф. Именно для ее поступков ведущей

мотивировкой является страх, несмотря на стремление Марии жить и любить. «Невинность» Марии так же не обсуждается, как и невинность ее страны, но и та, и другая в 1955-м вызывают жалость. Для Германии выход из кризиса войны и поражения будет затяжным и многоступенчатым: зоны оккупации, Стена и поделенная на различные государства нация и только затем, наконец, крушение Стены. Что касается героини, то ее «безоблачное» счастье с Леонардом в разрушенном Берлине закончится убийством мужа Марии, которое молодые люди совершают «в целях самозащиты», но их поведение после самого преступления превращает героев в изощренных дикарей, и жестокая нелепость их действий смыкается с подошедшей к концу историей Берлинского туннеля.

Оценить себя и обстановку адекватно героем не позволяет само время, диктующее свои законы, и, конечно, это «время разбрасывать камни», а не «время их собирать». Но и 30 лет спустя поделиться своими воспоминаниями герои могут только друг с другом – участниками далёких и алогичных событий. Мария вышла замуж за американца, коллегу Леонарда по работе в туннеле. В 1987 году она пишет бывшему возлюбленному письму – не столько ради оправдания, сколько, в макьюэновской терминологии, ради искупления. Рассказать о Берлине 50-х своим детям она не считает возможным: «они не поймут». В этом смысле история войны у Макьюэна все же заканчивается поколением, к ней причастным хотя бы опосредованно, как «невинный» Леонард.

У Г. Грасса – если проводить аналогии между романами – история не заканчивается принципиально. Прошрое и настоящее повторяют друг друга до бесконечности, и слова: «Никогда этому не будет конца. Никогда» [Грасс 2002: 114], – заключительные в романе «Траектория краба» (*Im Krebsgang*, 2002). На этот раз, как история туннеля в романе Макьюэна, в центре повествования судьба немецкого лайнера «Вильгельм Густлофф», уничтоженного 29 января 1945 года советской подлодкой С-13 – тоже исторический факт. С гибелью корабля «двадцатипяти тысячника» связаны судьбы многих людей; интересно, тем не менее, как изящно и в соответствии с законами диалектики писатель выстраивает триады своих персонажей, чья жизнь не столько разрушена «Густлоффом», сколько без него практически теряет смысл. С одной стороны, это лица собственно исторические: Виль-

гельм Густлофф, фашистский функционер, Давид Франкфуртер, застреливший Густлоффа в 1936 году, Александр Маринеско, командир подлодки С-13.

С другой стороны, в романе действуют три поколения семьи героя-повествователя: его мать, находившаяся на «Вильгельме Густлоффе» в тот момент, когда лайнер был торпедирован, сам рассказчик, родившийся в день гибели корабля, и его сын одержимый идеей мстить за Густлоффа-человека и за корабль «Вильгельм Густлофф». В результате образуется еще одно трио, мрачно пародирующее исходное сочетание: фашиствующий представитель немецкой молодежи убивает из сделанного в Советском Союзе оружия юношу, выбравшего для себя в интернет-блоге псевдоним Давид Франкфуртер. Настоящий Давид Франкфуртер совершал убийство со словами: «Я стрелял, потому что являюсь евреем». Современный молодой «герой» Конни Покрифке утверждает «Я стрелял, потому что являюсь немцем» [Грасс 2002: 15, 100].

Ни один из героев, ни одна из сторон не выглядят у Грасса как абсолютно правые, хотя нравственные дилеммы в романе сформулированы отчетливо. В отношении исторических событий и Грасс, и Макьюэн используют достаточно свободные интерпретации, не настаивая на их безусловной вероятности, но, очевидно, вызывая на диалог. Сквозную идею романа Г. Грасса можно истолковать в качестве традиционно пацифистской: война, как и месть, не делает человека лучше и не является стимулом для подвигов. Оспаривать этот тезис сложно еще и потому, что «расследование» в романе поручено лицу заинтересованному, и моральные принципы героя-повествователя столь же не бесспорны, как и у других героев произведения (и как у «предыдущих» рассказчиков Грасса в «Жестяном барабане» или повести «Кошки-мышки»). «История» для «Траектории краба» – это уже вторичная художественная реальность. Акцент сдвигается на множественность вымысла, теперь существующего и благодаря Сети, тоже силы не созидательной. У Грасса о войне рассказывает герой, которому о ней рассказали, и который неоднократно наблюдал, как переписывали историю страны и саму страну: Германия, ГДР, ФРГ. Во всяком случае, можно сказать, что разрушение и здесь порождает разрушение, превращаясь в бесконечную химическую реакцию.

Иначе дело обстоит в «Искуплении» (*Atonement*, 2001), романе И. Макьюэна, где герои резко и неожиданно для данного автора поларизованы, и не по признакам национальным или поколенческим, но именно как агрессоры и жертвы, воплощение равнодушия или человечности. Особенность подхода современного автора к «вечным вопросам» оказывается в том, что абсолютную правду сложно, практически невозможно защитить, зато легко очернить – не только в реальности «настоящей», но и в литературной. Роман – о предательстве и расплате за него (не тех, кто предавал), о любви, которой не суждено было стать счастливой, об искусстве, которое берет на себя право «заменять» жизнь. Но и война в романе Макьюэна – не эпизод и не фон, но самостоятельный дискурс второй части произведения, поскольку три объемные главы романа соотносятся между собой как различные дискурсивные практики.

Даже первая часть – «мирные» летние два дня 1935 года в загородном доме семейства Таллисов – от войны не свободна, о ней говорят, к ней «готовятся». Конечно, не те, чью судьбу сломает чужая самоуверенность, агрессивность и неразумность. Глава семьи Таллисов большую часть времени проводит в Лондоне и «прогнозирует», работая в министерстве внутренних дел, грядущие сражения или поражения. Буднично, задолго до войны обсуждаются и огромные жертвы среди гражданского населения: «Несколько месяцев назад, вскоре после Рождества, она пошла в библиотеку разбудить мужа после дневного сна и увидела на столе открытую папку. <...> Она заглянула в нее и на одном листе увидела список разделов: контроль за валютными операциями, нормирование, массовая эвакуация крупных населенных пунктов, трудовая повинность в условиях войны... Куски текста <...> перемежались расчётами. Наиболее часто повторялся сомножитель пятьдесят. Каждая тонна сброшенной взрывчатки влекла гибель пятидесяти человек. Предположим, за две недели сброшено сто тысяч тонн. Результат: пять миллионов жертв» [Макьюэн 2009: 217].

Представитель, казалось бы, мирной профессии с военным именем Маршалл планирует снабжать армию питательными энергоемкими шоколадными батончиками. Маршалл – самый бесспорно неприятный персонаж в произведении; преступление в 1935-м совершает именно он, но ничем и никогда за очень долгую жизнь ему не придется поплатиться. Ромео и Джульетта этого мира, Робби и Сесилия о

войне, как им и полагается, не думают: они строят планы на будущее, заботятся о близких, ссорятся, мирятся, влюбляются. Подобно шекспировским героям, Робби и Сесилия оказываются одни против целого мира вражды, и война им объявлена уже в конце долгого летнего загородного дня.

Непосредственно «военные» эпизоды произведения связаны с поражением английских войск во Франции в начале Второй мировой: Макьюэн показывает отступление Британского экспедиционного корпуса, а затем переполненный ранеными лондонский госпиталь. Доминирует телесный, физический распад, однако страдание людей – английских военных, французских и бельгийских беженцев – присутствует как результат не только действий вражеской армии, но и холодного расчётливого «прогнозирования» ответственных государственных лиц. Отступление британских войск из Франции после немецкого блицкрига в мае 1940 г. должно завершиться эвакуацией – домой в Англию через Ла-Манш, но сесть на корабли и спастись доведется далеко не всем (тем более не Робби, герою романа). Война как общий сбой в системе, начавшийся безумием далекого летнего дня, распространяется на всю вселенную и принимает библейские масштабы. Тема моря и эвакуации, деление на чистых и нечистых у И. Макьюэна и у Г. Грасса ассоциируется с Ноевым ковчегом и позволяет исследовать не конкретную страницу, но Историю, где на смену одной несправедливости по «траектории краба» приходит другая, а целью остается искупление.

## **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

ГРАСС Г. Траектория краба / пер. с нем. Б.Хлебникова //№10.- М: Иностранная литература, 2002. – С. 3–114.

МАКЬЮЭН И. Искупление /пер. с англ. И Дорониной. М.: Эксмо; СПб.: Домино, 2009. – 540 с.

МАКЬЮЭН И. Невинный, или Особые отношения / пер. с англ. В.Бабкова // №12. - М: Иностранная литература, 1998. – С. 5–124.

*Курницкая В. А.  
Kurnitskaya V. A.*

*Ташкент, Узбекистан, violett\_ka@mail.ru*

## **ВСТАВНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ПРЕТЕКСТЕ РУССКОГО РОМАНА-КОММЕНТАРИЯ**

### **EXPLETIVE WORKS IN THE PRETEXT OF RUSSIAN NOVEL- COMMENT**

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению вставных жанров в романе – комментарии. Интерпретация вставных жанров для поиска сверх идеи.

Abstract. This article is devoted to the in the novel-comment. Interpretation of expletive genres for finding out the over-idea.

Ключевые слова: *вставные произведения; роман-комментарий; сверхидея.*

Keywords: *expletive works; novel-comment; over-idea.*

#### **УДК 82-192**

В романе-комментарии обязательность присутствия вставных жанров (претекста и его вариантов, вспомогательных произведений) уравнивает преобладание частной точки зрения Комментатора. Включение вторичного текста подчеркивает принципиальную недостаточность и невозможность освоения жизни посредством одного жанра, через призму одного лишь частного взгляда на мир. Вставные произведения в претексте встречается только в романе-комментарии Е.Попова [Попов 2003]. Это рассказ «Бессовестный парень» / «Спасибо». Рассказ искусно сделан из элементов литературы соцреализма конца 60-х – начала 70-х гг.: нарочито попадающие в глаза томики Паустовского, мирабилит Кары-Бугаза, зеленоватые лампы, охотничья лайка Рекс, рыбаки–греки, матросы – полный набор заезженных романтических штампов. Логика повествования нарушена: в пальто не ездят на велосипеде, вечером не развозят почту, все велосипеды для езды двухколесные и т.п., причем это бросается в глаза не сразу. Этим девальвируется прагматическая составляющая, а обилие ненужных деталей снижает общий уровень рассказа, уменьшая его эстетическую ценность. Вставной рассказ стилистически беспомощен, фабула избита, синтаксис слаб и вял, лексика однообразна, принцип повтора становится организующим: ««**Я** подъехал к нему. «Слушай,

© Курницкая В. А., 2011

друг, — хрипло сказал мне **парень**. — Беда вышла!» ... «Пошли мы с товарищем на охоту. У него в стволе засел патрон (119). Начал Витька патрон ковырять ручкой ножа, капсюль взорвался, и нож Витьке в спину (120)! — **парень** перевел дух. — Так я вот что попрошу - будь добр (121), дай мне велосипед доехать до *колхозного доктора* (122)»... Он оставил мне свой городской адрес, я рассказал ему, где живу, и он сказал, что приведет велосипед сразу же (123), как только пойдет к *колхозному доктору*... *С тревогой думал я — сумеет ли парень спасти раненого парня?*» [Попов 2003: 18]

В романе-комментарии Е. Попова рассказ подвергается деконструкции на всех уровнях. Редакционное участие ведется в диалоге с текстом. Текст «деструктурируется», и реконструируется одновременно. В итоге получаются два рассказа – тот, который приводится в тексте и его реконструкция. Реконструированный вставной рассказ изменяет название на «Спасибо», его фабула претерпевает существенные изменения по принципу оппозиции, где все знаки изменяют свое значение на противоположные: «Кара-Бугаз, греков и одинокую хижину, разумеется, выкинули (157). Да и сам сюжет претерпел некоторые изменения: друг Витя получил не нож в спину, а тяжелые ожоги во время героического тушения коровника (158)». При этом изменения затрагивают также хронотоп рассказа – действие переносится из осени в лето: «... внезапно загоревшегося от июльской (159) молнии. Концовка тоже стала другая, как говорится (160), более точная (161). Бывший бессовестный парень нашел-таки воображаемого Ивана Ивановича и возвратил ему велосипед. Недоразумение сложилось из того, что он, вкуче со всеми остальными своими несчастьями, еще и заблудился, геройски желая сократить путь до «лечебницы», но хорошие добрые люди — пасечник Пахомыч да лесник Агапыч (162) - вывели его на светлую дорожку, и помощь раненому рабочему была оказана своевременно» [Попов 2003: 20-21]. Фактическая правда жизни изменяется на лакированную соцреалистическую действительность. Таким образом, для «наивного» читателя романа-комментария возникает другое произведение с другим сюжетом и фабулой, созданное по методу контаминирования. Факт присутствия в одном произведении – романе-комментарии двух рассказов – деконструированного и реконструированного – позволяет сопоставить новую литературу и советскую, разница между которыми, по А.Гениусу, в изменении соотноше-



ния вымысла и реальности. Советская литература, по словам критика - влиятельный мираж, учивший, что «только описанное художественным методом явление заслуживает доверия и осмысления» [Генис 1999: 24]. Литературный вымысел претендовал на место реальности, играя роль искажающих очков. «До тех пор, пока Россия жила вымышленной жизнью, писатель занимал в ней чересчур почетное ... Каждый роман, начатый простыми словами про Ивана Петровича, претендовал не только на выводы, но и на оргвыводы. Создавая как бы живых, якобы настоящих людей, писатель уподобляется божеству. Располаясь судьбами своих героев, он играет роль всемогущего диктатора, который лепит реальность по своему плану. Искусственная жизнь взаимодействует с естественной, происходит наложение одной искаженной реальности на другую. Настоящие и вымышленные Иваны Петровичи, перемешиваясь в причудливых пропорциях, населяли собой страну» [Генис 1999: 26]. Постмодернизмом ситуация радикально изменяет: «Литературный герой, осознавший свою условность, помнящий о своем происхождении, становится героем другого романа. Вместе с человеческим обликом персонаж теряет и право говорить, а точнее, вещать правду. Ведь отныне он живет не в настоящей, а в игрушечной вселенной, у которой свои законы, свои заповеди, своя, художественная, правда... Разбив пресловутое зеркало, которое перестало послушно отражать действительность, автор играет его осколками» [Генис 1999: 26]. Этот прием становится определяющим для Попова: «Есть писатели, которые из отдельных кусочков бытия собирают красочную мозаику повествования, скрупулезно подтачивая углы и подгоняя друг к другу выступы, цементируя разъемы собственными комментариями происходящего» [Ермошина 2002].

В романе-комментарии вставные произведения демонстрируют принцип смерти автора, когда писатель демонстративно отказывается признать свой голос единственным, а свое мировидение – всеохватывающим. Однако игры в плюрализм дается Попову с трудом: голос извне негативен, критически настроен, неталантлив и не умен. Игра в Другого прекращается довольно быстро. Роман-комментарий произведение с таким сложным принципом организации художественного материала, при котором его целостность может быть восстановлена только при усилии читателя его «собрать» из разно удаленных элементов текстового пространства. От писателя требуется немалое мастерство, чтобы замысел

его произведений не лежал на поверхности, от читателя соответствующие навыки дифференциации, синтезирования, систематизирования художественных фактов. И чем замысел произведения масштабнее, тем сложнее «прокинуть» его идею через все произведение.

В романе-комментарии семантические связи явлений на организационном уровне, интерпретация замысла произведения заключается в вычленении «сверхидеи», скрепляющей вставные части. Дискретность текстов, организованных по тематическому принципу, помогает актуализировать эти связи, ведь его структура подразумевает одновременную расчлененность и общую связь, последняя требует от читателя своего восстановления. Когда в дискретном разомкнутом тексте появляется вставное произведение, призванное еще более подчеркнуть его разорванность, в результате усиливается пригнанность элементов комментария и других элементов текстологического аппарата, укрупняется «сверхидея», скрепляющая все элементы внутри текстологического аппарата.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

- ГЕНИС А. Иван Петрович умер. – М.: Новое литературное обозрение, 1999. – 335 с.  
ЕРМОШИНА Г. Способ деконструкции. Знамя 2002, №10 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.litkarta.ru/dossier/sposob-dekonstr/>  
ПОПОВ Е. Подлинная история «Зеленых музыкантов». - М.: Вагриус, 2003. – 335 с.

*Ларцева Е. В.*

*Lartseva Y. V.*

*Екатеринбург, Россия, ekalarceva@yandex.ru*

### **ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ И НАРИЦАТЕЛЬНЫЕ АМЕРИКАНСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В РОМАНЕ НИКА ХОРНБИ «МОЙ МАЛЬЧИК» (НА ПРИМЕРЕ СЛОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ СФЕРЫ)**

### **PROPER AND COMMON NAMES OF AMERICAN ORIGIN IN THE NOVEL “ABOUT A BOY” BY NICK HORNBY (ON THE MATERIAL OF WORDS RELATED TO MUSIC)**

Аннотация. В статье анализируются имена собственные и нарицательные американского происхождения, относящиеся к музыкальной сфере, функционирующие в романе современного бри-

танского писателя Ника Хорнби «Мой мальчик», с целью проследить их влияние с точки зрения вхождения американизмов в британский английский язык.

Abstract. The article analyses proper and common names of American origin related to music that function in the novel “About a Boy” by a contemporary British writer Nick Hornby to assess their contribution to the process of assimilation of Americanisms in British English.

Ключевые слова: имя собственное; имя нарицательное; Ник Хорнби; «Мой мальчик»; американский вариант английского языка.

Keywords: proper name; common name; Nick Hornby; “About a Boy”; American English.

### **УДК 81-31:811.111.1:821.111.1**

Еще со времен Дж. Б. Шоу известно (хотя есть точка зрения, что это высказывание принадлежит О. Уайльду), что Англия и Америка – это две нации, разделенные общим языком [The Oxford Dictionary of Quotations 2009]. Существование данного парадокса вызывает интерес как у отечественных, так и у зарубежных лингвистов. Особенности английского языка в Великобритании и английского языка в Америке рассматриваются в работах А. Д. Швейцера, К. Бруннера, Б. А. Ильиша, М. А. Соколовой, О. Мутта, Дж. Алджео, Д. Кристала.

При этом в последние годы все более актуальным становится вопрос о влиянии американского варианта английского языка на другие варианты, в частности, на британский английский язык. Заметим, что в современных условиях данная проблема часто рассматривается в контексте разговора об американизации политики, экономики, культуры и языка в целом. Вопрос о языковом влиянии Америки выходит за рамки научных исследований и широко обсуждается не только лингвистами, но также журналистами и носителями языка, которые высказывают разные мнения по поводу сложившейся в настоящее время языковой ситуации в Великобритании.

На сегодняшний день влияние американского варианта английского языка на британский вариант обнаруживается не только в устном общении (использовании в речи слов и устойчивых выражений, специфичных для американского варианта); Интернет-общении, которое, по мнению современного российского лингвиста М. А. Кронгауза, занимает промежуточное положение между устной и письмен-

ной формами коммуникации [Кронгауз 2010]; британской прессе; но и в языке художественной литературы. При этом важно отметить, что одним из основных источников проникновения американизмов в британский английский язык, наряду с фильмами и телепередачами, является популярная американская музыка.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы, ограничиваясь рамками музыкальной сферы, выявить имена собственные и нарицательные американского происхождения, которые функционируют в романе современного британского писателя Ника Хорнби «Мой мальчик», а также проследить их влияние с точки зрения вхождения американизмов в британский английский язык.

Прежде всего, кратко обозначим основные факты биографии писателя, важные в контексте данной статьи. Ник Хорнби родился в

Редхилле, небольшом городе к югу от Лондона, в 1957 году. Он окончил Кембриджский университет, где в дальнейшем преподавал английский язык для иностранных студентов. Кроме того, Хорнби писал обзоры и рецензии для различных газет и журналов [См.: Contemporary writers]. На сегодняшний день Ник Хорнби является автором 6 романов, в которых он описывает жизнь молодого поколения современной Великобритании. Действие романов происходит в Лондоне в 90-е гг. Кроме того, Нику Хорнби принадлежит ряд произведений нехудожественной литературы.

Заметим, что Хорнби является признанным писателем не только в Великобритании, но и в Америке. Об этом, в частности, свидетельствует тот факт, что 1999 году Хорнби был удостоен премии Э. М. Форстера от Американской академии искусств и словесности [См.: Contemporary writers].

Авторы зарубежных исследований, затрагивающих те или иные аспекты творчества Ника Хорнби (Р. Брэдфорд, Д. Лейнг, Н. Рэнни-сон, Дж. Сконе), неоднократно подчеркивают особую роль современной популярной культуры, в частности, музыки, в творчестве автора. Действительно, героями его произведений часто становятся люди, одержимые музыкой. При этом следует обратить внимание на то, что «увлеченность Ника Хорнби популярной культурой ничуть не умаляет его значения как серьезного писателя, чьи произведения отличаются глубиной психологического восприятия» [A Commentary On the Novel 2007: 16].

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что творчество Ника Хорнби, в частности, роман «Мой мальчик», наглядно демонстрирует популярность тех или иных исполнителей и музыкальных направлений в современной автору Великобритании. Заметим также, что включение писателем в тексты романов названий популярных исполнителей и песен создает у британских читателей эффект узнавания собственной реальности [См.: *A Commentary On the Novel 2007*: 16].

Объектом нашего исследования является роман «Мой мальчик» (1998). Любопытно, что уже в самом названии романа прослеживается влияние американской музыки. Роман «*About a Boy*» был назван так по аналогии с песней «*About a Girl*» известной американской группы 90-х гг. Nirvana. Фигура Курта Кобейна, вокалиста и гитариста данной группы, - важнейший образ романа [См.: *A Commentary On the Novel 2007*: 28].

Главному герою романа Уиллу, жителю Лондона, тридцать шесть лет. Он не женат и живет на доходы от популярной рождественской песни, которую когда-то написал его отец. Он во всем хочет быть «крутым парнем». Уилл читает модные журналы, стараясь во всем соответствовать последним молодежным тенденциям, делает стрижку в дорогих салонах и обедает в престижных ресторанах. То же касается и музыки. Вторая глава книги открывается пассажем, в котором Уилл, заполняя анкету в журнале и подсчитывая баллы, тестирует себя на «крутость». Ключевым в этом пассаже, как, пожалуй, и во всем романе, становится слово *cool* – «крутой», ведь именно таким стремится быть Уилл. Он даже изобретает слово *coolometer* – «измеритель крутости». Так, одним из символов «крутости» Уилла становится то, что он является обладателем пяти хип-хоп альбомов («*hip-hop albums*»). Хип-хоп - направление модной американской музыки, как правило, исполняемой чернокожими американцами, такими как *Snoop Dogg*, *Tupac*, *Warren G*, *MC Hammer*, поклонником которых является Уилл.

В романе используется и слово *rap* – ритмичный речитатив, читающийся под музыку, элемент хип-хоп музыки, и *rapper* – исполнитель рэпа. Уилл также является поклонником другого американского музыкального направления, популярного в 90-е гг. – гранж (*grunge*), представителем которого является группа Nirvana. «*He loved Nirvana*,

but at his age they were kind of a guilty pleasure» [Hornby 2000: 142]. В тексте упоминаются такие песни группы *Nirvana*, как *Nevermind* и *Pennyroyal Tea*. Наконец, в романе имеется отсылка еще к одному американскому направлению, поклонником которого является Уилл, - *R&B*. Все вышесказанное, однако, не позволяет говорить о том, что Уилл – противник британской музыки. Читатель обнаруживает, что Уилл слушает британские группы *Pet Shop Boys*, *Led Zeppelin*, а также песни рок-музыканта Джо Страммера (*Joe Strummer*). Остальных британских исполнителей, которых упоминает Уилл (*Cilla Black*, *David Bowie*, *Des O'Connor*, *Val Doonican*), сам он «крутыми» не считает и поэтому не слушает их песни.

Маркус – двенадцатилетний мальчик, с которым знакомится Уилл, напротив, старомоден и во всем не похож на других.

Ключевыми в его описании, как и описании его матери Фионы, становятся прилагательные *weird* - «странный, не такой как все» и *wrong* - «неправильный». «Marcus knew he was *weird*, and he knew that part of the reason he was *weird* was because his mum was *weird*» [Hornby 2000: 13]. Маркус носит странную одежду и обувь, у него странная прическа. Очевидно, что в глазах Уилла и музыкальные пристрастия Маркуса и Фионы также странны и старомодны. Фиона – противница современной популярной культуры, ее любимые исполнители - канадская певица *Joni Mitchell*, уже непопулярная в 90-е гг., а также ямайский музыкант *Bob Marley*. Любовь к ним Фиона старается привить и Маркусу. Очевидно, что Фионе явно незнакомы современные популярные исполнители, музыку которых предпочитает Уилл.

Так, в романе прослеживается разделение слов музыкальной сферы на две группы. В первую группу входят имена собственные и нарицательные, относящиеся к образу Уилла (например, *hip-hop*, *rapper*, *grunge*, *Snoop Dogg*, *Tupac*, *Warren G*, *MC Hammer*) и характеризующие его как человека модного, современного, находящегося в курсе последних тенденций. Почти все они, как мы показали, являются словами американского происхождения. Напротив, во вторую группу входят имена, характеризующие Маркуса и Фиону, как героев старомодных, странных (*Joni Mitchell*, *Bob Marley*).

Все слова американского происхождения, которые были выделены нами в тексте романа на основании отнесенности их к музыкальной сфере, распадаются, в свою очередь, на две группы.

I Имена собственные (имена исполнителей, названия музыкальных групп, песен и альбомов) - 28 единиц: *Bing Crosby, Blood on the Tracks, Bob Dylan, Bruce Springsteen, Charlie Parker, Chet Baker, Curt Cobain, Curtis Mayfield, Elvis Presley, Gonna Take A Miracle, How Much Is That Doggie in the Window? Itsy Bitsy Teenie Weenie Yellow Polka Dot Bikini, Janet Jackson, In Utero, Killing Me Softly with His Words, Kurt Cobain, Laura Nyro, Marvin Gaye, MC Hummer, Michael Jackson, Nevermind, Nirvana. Pennyroyal Tea, Smashing Pumpkins, Snoop Dogg, The Cunts, Tupac, Warren G.*

II Имена нарицательные (обозначающие музыкальные направления) – 5 единиц: *hip-hop, rap, jazz, grunge, R&B.*

Для сравнения приведем имена собственные и нарицательные британского происхождения – 8 единиц: *Cilla Black, David Bowie, Des O'Connor, Joe Strummer, Led Zeppelin, Nick Drake, Pet Shop Boys, Val Doonican.*

На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что имена собственные и нарицательные американского происхождения в романе количественно превосходят имена британские, что свидетельствует о высокой популярности американской музыки в Великобритании. Кроме того, на основе анализа романа можно сделать вывод и о том, что слова американского происхождения служат показателем современности человека, его включенности в глобальную культуру. Наоборот, незнание соответствующих американских имен может характеризовать человека как старомодного и даже странного.

Широкое распространение американской музыки в Великобритании является, в свою очередь, одной из основных причин проникновения американской лексики, в частности, американского сленга, в британский вариант английского языка. Каждое музыкальное направление имеет определенный набор лексики, сначала употребляющейся и модной только в рамках данного направления, а затем приобретающей широкое использование. Так, например, слово *cool* в значении «крутой, классный, модный» появилось еще в 1933 году в английском языке чернокожих американцев и получило широкое распространение сначала в музыкальных джазовых кругах (главным образом, благодаря одному из наиболее влиятельных музыкантов эпохи свинга Лестеру Янгу) [См.: Online etymology dictionary], а позже перешло в разряд общеанглийской лексики и стало употребляться в британском англий-

ском языке. Как отмечалось выше, прилагательное *cool* является в романе «Мой мальчик» основным критерием оценки Уиллом того или иного предмета или явления.

В современной музыкальной культуре таким источником заимствований служат главным образом песни американских хип-хоп исполнителей. Это можно проиллюстрировать следующими примерами: прилагательное *bootylicious*, которое употребляется в современном британском английском языке, было придумано и впервые использовано исполнителем *Snoop Dogg* в 1992 году в песне *Dre Day*, существительное *hottie/hotty* было придумано и впервые употреблено в 1987 году рэпером *Kool Moe Dee* в песне *Go See the Doctor* [См.: Urban Dictionary].

Итак, анализ романа Ника Хорнби «Мой мальчик» наглядно демонстрирует высокую популярность американской музыки в Великобритании. Знание стилей, исполнителей и песен американского происхождения престижно и характеризует человека как современного, принадлежащего к глобальной культуре. В свою очередь, американская музыка, как мы показали, является одним из важнейших источников проникновения американской лексики в британский вариант английского языка.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

КРОНГАУЗ М. А. Русский язык в XXI веке. 2-я лекция (эфир 26 октября 2010 года), ACADEMIA. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tvkultura.ru/issue.html?id=98908>

About a Boy by Nick Hornby: A Commentary On the Novel / Ed. by Karen Hewitt. Perm, 2007.

CONTEMPORARY writers: Nick Hornby. British council. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.contemporarywriters.com/authors/?p=auth51>

HORNBY Nick. About a Boy. – London: Penguin Books Ltd., 2000. – 245 p.

ONLINE etymology dictionary, Douglas Harper, 2001-2010. [Электронный ресурс]. URL: <http://etymonline.com/>

The Oxford Dictionary of Quotations / ed. by Elizabeth Knowles. – 7<sup>th</sup> edition. – Oxford: Oxford University Press. 2009. – 1184 p.

URBAN Dictionary. [Online]. URL: <http://www.urbandictionary.com/>



*Мальцева И. Г.*

*Maltseva I.G.*

*Екатеринбург, Россия, inmalzeva@mail.ru*

## **РОБЕРТ МЮЛЛЕР: ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ БИОГРАФИЯ**

### **ROBERT MULLER: INTELLECTUAL BIOGRAPHY**

Аннотация. В статье рассказывается о жизни и творчестве Роберта Мюллера - очень плодovitого и уважаемого австрийского писателя, неизвестного русским читателям.

Abstract. The article tells about life and creative work of Robert Muller – a very fruitful and distinguished Austrian writer unfamiliar to Russian readers.

Ключевые слова: Роберт Мюллер; австрийский писатель; биография; творчество.

Keywords: Robert Muller; an Austrian writer; biography; creative work.

#### **УДК 929**

Имя Роберта Мюллера, очень плодovitого и уважаемого в свое время австрийского писателя, пока совершенно неизвестно русскому читателю. Хельмут Кройцер, автор первых публикаций, посвященных Роберту Мюллеру, охарактеризовал его следующим образом: он был «экзотическим рассказчиком, экспрессионистским активистом, культурно-философским эссеистом и литературным менеджером» [Kreuzer 1981: 11].

Юность Роберта Мюллера, родившегося 29 октября 1887 г. в Вене, проходит в урбанистическом напряженном поле между традиционализмом и новыми тенденциями. Многочисленные транспортные и энерготехнические новшества, изменяющие топографию города, стали определяющими для облика Вены 1900 года. Сын коммерсанта уже достаточно рано стал рассматривать их с точки зрения футуристического экспрессионизма. Искусственное освещение центральных площадей и улиц, электрификация первых трамвайных линий Вены пришлось на 1903 год, когда Р. Мюллеру исполнилось шестнадцать. Таким образом, поэтическое самосознание Р. Мюллера формировалось в то время, когда осуществлялась модернизация лица города.

В то же время Р. Мюллер застает культурную атмосферу рубежа веков, центрами которой наряду с частными кружками являются

прежде всего общественные венские кафе. До 1909 года Р. Мюллер посещает кафе «Централь» (Café Central), где постоянно бывают Карл Краус и Петер Альтенберг. Это интеллектуальное «место встреч» и особый дух культуры Венских кафе стали первыми толчками для собственного творчества писателя [Köster 1995: 22].

В конце 1909 года, прервав свое обучение в Венском университете по специальности «Классическая и современная филология», Р. Мюллер по приглашению своего дяди Фридриха Эммерта уезжает в Нью-Йорк работать журналистом. В то время Ф. Эммерт был главным редактором *New York German Herold*, которая наряду с *Staats-Zeitung* была одной из крупнейших десяти немецкоязычных ежедневных изданий города.

Предположительно до осени 1910 года Р. Мюллер работает репортером *Herold*, затем он уходит со службы и зарабатывает на жизнь слугой в отеле и продавцом газет на улицах Нью-Йорка. В этом «удивительном большом городе», в котором «царит резкое чередование архитектурных стилей и тропически возвышающиеся дворцы быстро становятся кучей мусора» [Köster 1995: 23], Р. Мюллер формирует свое представление о связи современной интеллектуальности и городской среды.

После неудовлетворительного «существования в качестве репортера и исследования городов» [Köster 1995: 26] Р. Мюллер осенью 1911 года возвращается в Вену. Уже в конце 1911 года Р. Мюллер по рекомендации Людвиг Ульманса начинает свою деятельность при „*Akademischer Verband für Literatur und Musik in Wien*“ («Венском академическом литературном и музыкальном союзе»).

В 1912-1914 гг. он принимает на себя литературное руководство данным союзом. В это время союзом организуются наряду с чтениями Карла Крауса и Петер-Альтенберг-matinée Эгона Фриделльса также выступление Адольфа Лооса с его знаменитым архитектурным резюме „*Mein Haus am Michaelerplatz*“ («Мой дом на Михаелерплац»).

Работа в «Академическом литературном и музыкальном союзе» становится началом определенного конфликта Р. Мюллера с культурными возможностями большого города. Наряду с настоящим потоком публикаций – более 500 эссе в 41 различных газетах и журналах – в фокусе собственного творчества находится прежде всего выпуск различных публицистических изданий. Однако план подготовленного к

печати в начале 1913 года совместно с Хейнрихом Новаком авангардистского журнала *Das Zeitalter. Halbmonatsorgan unserer radikalen Jugend* провалился. Также полемическое издание *Torpedo* вышедшее за счет писателя, в котором он под заголовком *Karl Kraus oder Dalai Lama, der dunkle Priester. Eine Nervenabtötung* в 1914 году в достаточно самоиронической манере вступает в спор с отеческой фигурой венских литераторов, одолело только первый выпуск.

В сентябре 1914 года Р. Мюллер добровольцем уходит на фронт. В январе-августе 1915 г. принимает участие в битвах при Плава и Загоре у р. Исонцо (Соча (Soca), р. в Словении и Италии). Осенью 1915 года в связи с психическим заболеванием, вызванным травматическим нервным шоком, который Мюллер получил при взрыве гранаты в сражении на р. Исонцо, он был признан непригодным для несения воинской службы и назначен редактором газеты *Belgrader Nachrichten*.

В этом же году в Мюнхене, в издательстве Хуго Шмидт, выходит в свет самое важное и совершенное произведение Роберта Мюллера „*Tropen. Der Mythos der Reise. Urkunde eines deutschen Ingenieurs*“ («Тропики»). Проза этого романа представляет собой «своеобразную смесь фантазии, опьянения, пророческого пафоса и трезвой интеллектуальности» [Hahnl 1981: 25].

Изначальный военный энтузиазм, свойственный многим представителям его поколения, превратился в пацифизм. Прославление войны как экзистенциальной пограничной ситуации, которое еще находит свое выражение в таких эссе, как *Apologie des Krieges* (1913) и *Der Futurist* (1914), в стихотворении *Auf Vorposten* (1915) и в статье *Isonzobibel* (1916), перед лицом нечеловеческих материальных сражений изображается в эссе *Frontleute* (1916) как жестокая механическая борьба двух смертоносных промышленностей. Автоматизированная непристойность войны становится спусковым механизмом для антибуржуазной политической активности писателя.

Вернувшись в Вену, в октябре 1918 г. Р. Мюллер под влиянием революционных событий в России, Германии и Австрии основывает активистское тайное общество „*Katakombe*“ («*Катакомбы*»). В него вошли редакторы экспрессионистских журналов *Der Anbruch*, *Das Flugblatt*, *Der neue Daimon*, *Die Rettung* и *Die neue Wirtschaft*. Членом

этого общества также становится Роберт Музиль, с которым с недавних пор сдружился Роберт Мюллер.

«*Катакомбы*» Мюллера понимались как политическая подрывная деятельность против капиталистического милитаризованного общества. На частной квартире Р. Мюллера регулярно обсуждались марксистско-ленинистские идеи. Мюллер, считавший личность Ленина еще в 1922 г. гениальной, пытается уже в 1920 г. синтезировать элитарные мысли «*Катакомб*» в памфлете *Bolscheik und Gentleman*. Политическая тайная организация „*Katakombe*“ («*Катакомбы*») терпит крах из-за «технической неприспособленности политических новичков» [Köster 1995: 31] и спустя месяц после образования Р. Мюллер распускает организацию.

Ее место в ноябре 1918 занимает „*Bund der geistig Tätigen*“ («*Союз духовно действующих*»), который ставит перед собой далеко идущую цель разрушить буржуазно-либеральный большой город подрывными возможностями этого же города. Контакт с вызванными к жизни Куртом Хиллером, Генрихом Манном и Луджо Brentano «*Советами*» / „*Räte geistiger Arbeiter*“ должен был по представлениям Мюллера покрыть немецкоязычную территорию сетью активистских действий с центрами в Берлине, Мюнхене и Вене. В статье *Der Barbar* повторно заострено внимание на представлениях политических и артистических кругов.

В отличие от «*Катакомб*» в «*Союз*» вошли представители армии, правопорядка, экономики и образования. Голосом «*Союза*» становится журнал *Der Strahl*, в котором публикуется проект программы «*Союза*», одним из авторов которого становится Р. Мюллер.

В 1919 г. совместно со своим братом Эрвином, используя полученные экономические знания на практике, Роберт Мюллер организует общество с ограниченной ответственностью „*Literarische Vertriebs- und Propaganda-Gesellschaft mbH*“ (коротко «*Literaria*»). Коммерческая установка «*Literaria*» в соответствии с Венским торговым регистром была направлена на продажу литературных товаров: переводы, издание и продажа журналов, каталогов т.д. Также предусматривалось создание читательских кружков, книжных магазинов, продажа антикварных изданий и читальных залов.

Предприятие процветало и расширялось, в 1922 оно становится акционерным обществом и вскоре является одним из крупнейших

книготорговых предприятий Вены. К сожалению, спустя шесть лет оно станет жертвой инфляции. В 1923 г. к концерну присоединяются „Ullstein Auslieferung Wien GmbH“ и „Muskete GmbH“. И в этом же году Р. Мюллер покидает свой пост директора «Literaria».

В 1924 г. Мюллер основывает издательство „Atlantisches Verlag“, в отношении которого, он, вероятно, переоценил свои предпринимательские способности. Накопить средства не удалось, начальный капитал закончился быстро, из-за массивованных спекуляций на бирже в 1924 г. издательство обанкротилось. Из тридцати заявленных книг были опубликованы только пять.

27 августа 1924 г. Роберт Мюллер стреляет себе в грудь во время прогулки в Пратерауене (*Praterauen*), после неудачной операции госпитале Рудольфшпиталь он умирает. 30 августа 1924 года Роберт Мюллер был похоронен на евангелистском кладбище Мацлейнсдорф (*Matzleinsdorf*). Как написал Роберт Музиль на самоубийство своего друга: „*Der Verlagsdirektor hatte am Ende eines doppelt versuchten Lebens den Dichter Müller getötet*“ («Директор издательства в конце дважды испытанной жизни убил поэта Мюллера»).

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

HAHNL H. H. Robert Müller / Hans Heinz Hahnl // Expressionismus – Aktivismus – Exotismus : Studien zum literarischen Werk Robert Müllers (1887-1924) / Helmut Kreuzer ; Günter Helmes (Hg.). – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1981. – S. 21-36.

HAHNL H. H. Vergessene Literaten. Fünfzig österreichische Lebensschicksale / Hans Heinz Hahnl. – Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1984. – S. 216.

KÖSTER Th. Bilderschrift Grossstadt : Studien zum Werk Robert Müllers / Thomas Köster. – 1. Aufl. – Paderborn: Igel-Verl. Wiss., 1995. – 356 S.

KREUZER H. Einleitung. Zur Rezeption Robert Müllers / Helmut Kreuzer // Expressionismus – Aktivismus – Exotismus : Studien zum literarischen Werk Robert Müllers (1887-1924) / Helmut Kreuzer ; Günter Helmes (Hg.). – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1981. – S. 11-20.

*Марова Н. Д.*

*Marova N. D.*

*Екатеринбург, Россия, ninamarova@yahoo.com*

**ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КАК ULTIMA RATIO**

**INTERPRETATION AS ULTIMA RATIO**

Аннотация. В статье рассматриваются четыре максимы интерпретации, в которых, на взгляд автора, концентрируется, уникальность ее текстоментального потенциала.

Abstract. The article considers four maxims of interpretation, in which, due to the author, its unique textual and mental potential is concentrated.

Ключевые слова: максима интерпретации; тексто-ментальная деятельность.

Keywords: maxims of interpretation; textual and mental activity.

## УДК 81'42

Задачей данной статьи является обоснование концепции, согласно которой интерпретация, одна из фундаментальных форм текстоментальной деятельности, обладает особым потенциалом, определяющим «судьбу» всякого ее проявления как ее *ultima ratio* (т.е. решающий довод). Поясним кратко исходные для данной концепции термины, введенные нами ранее [Марова 1989, 2006]. *Текстоментальной* нами именуется деятельность, основой которой полагается перспектива, устанавливающая взаимообразное единство ментального и текстового феноменов, в результате чего проецируется определенная картина видения. При этом обнаруживается потребность сознания, обращаясь к самому себе, рефлексировать и «лицезреть» ее как нечто интеллектуально воспринимаемое и осознать для себя ее индивидуальное своеобразие, которое порождается в глубинных недрах сознания в виде неких коннотаций под влиянием индивидуальной точки зрения, определяющей «зрелищную» перспективу восприятия. Такого рода умственное «зрительство» наличествующей текстоментальной картины мы называем *театацией* (от греч. *thea* «умственное зрелище»).

*Интерпретация* же мыслится как универсальный способ экспликации театационного процесса, в чем заключается, по нашему мнению, ее субстанциональный смысл как некоей посреднической процедуры (лат. *interpres* «посредник»), осуществляющей самовидение производимой картины. Интерпретация посредничает между перспективами как индивидуально-своеобразными системами видения.

Исходя из этого характера интерпретации, можно вывести ряд *максим*, которыми она движима, т.е. высших принципов ее существования и функционирования. Таковыми, на наш взгляд, являются следующие.

**Максима веры**, или **веритативности**, имплицитно подразумевает внутреннюю убежденность интерпретатора в гипотетической адекватности выстроенной им картины видения некоторой субъективной точке зрения. В этом случае речь идет не о том, чтобы считать рассматриваемую картину видения истинной или ложной. В задачи интерпретации, эксплицирующей театацию, не входит создавать мыслительные копии воспринимаемых объектов, определять, истинны ли представления о них и т.п., это удел других форм текстоментальной деятельности. Интерпретация, прежде всего, способствует превращению объекта рассмотрения в предмет усмотрения в нем определенной системы видения, что, в свою очередь, относится к компетенции только точки зрения субъекта- интерпретатора, от которой зависит ее характер и вид. В аспекте интерпретативной веры любая мысль или высказывание приобретают смысл, будучи изначально носителями определенной точки зрения. Считать текстоментальный акт интерпретативно осмысленным - это значит засвидетельствовать и удостоверить его бытие и вид как индивидуально-своеобразной картины. Интерпретация осмысливает свершимость и бытийственность текстоментального процесса только как его театацию. Другими словами, в этой ситуации театативно «узреть» его картинную определенность, значит, уверовать в ее существование в некотором данном виде. Текстоментальный процесс производится, следовательно, становится самоочевидной его зависимость от точки зрения, и этот факт подлежит принятию, какой бы невероятной ни казалась эта точка зрения. Поскольку интерпретация опосредует любые формы видения и таким образом создает свои картины видения, то здесь возникает сложнейшая проблема соотношения знания и веры<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Можно предположить, что именно максима интерпретативной веры побудила в свое время *Тертуллиана* выдвинуть известную формулу «Credo quia absurdum» (Верую, ибо абсурдно), иначе было бы трудно ее понять и принять. Попутно заметим, что это высказывание является, на самом деле, парафразой слов из его произведения «De corpore Christi» - «О теле Христовом», V: Et mortuus est dei filius; prorsus credible est, quia ineptum est. Et sepultus resurrexit; certum est, quia impossibile est. «И умер Сын Божий; это достойно веры, так как нелепо. И погребен Он, и воскрес: это достоверно, так как невозможно». Используются также другие парафразы: Verum est, quia absurdum est «Это истинно, ибо абсурдно», Credo quia verum «Верю, ибо это истина», Quia impossibile et non probatum «Ибо это невозможно и не доказано» [Бабичев, Боровский].

В этой связи стоит вспомнить платоновское положение о примате умопостижимого над чувственным и декартовский принцип непосредственной достоверности самосознания. Иными словами, интерпретативная вера - это субъектное признание фактичности существования данного текстоментального феномена, а если точнее - непосредственное лицезрение идеи достоверной наличности картины видения некоторого текста. Этот довод разума как *ultima ratio* соположен с тем, что веритативность как способность имплицировать смысл, т.е. верить в некий смысл любого высказывания, всеобща и неизбежна так же, как неизбежна текстоментальная деятельность вообще. Она присущна сознанию, поскольку маркирует его бытие в настоящем, являясь способом нахождения удовлетворяющих субъекта мыслей и ощущений, которые он считает соответствующими данной картине видения и посредством которых он может приходить в текстоментальный резонанс с ней. Посредством интерпретативной веры текстоментальные акты признаются как осуществляющиеся в самих себе. Именно в этом своем качестве интерпретация вездесуща,

присутствует всегда там, где есть текстоментальная деятельность, наделяя ее духовной осмысленностью.

Можно утверждать поэтому, что только благодаря этому состоянию интерпретации возможен и оформляется путь к вере как духовному феномену доверия вообще, к так называемой бытийственной *belief-вере*, а от нее к трансцендентной или сакральной *faith-вере* [термины: Пивоваров 2004]. Путь к вере как духовному состоянию в этих обстоятельствах предстоит лишь через интерпретацию: если есть некоторые дискурсивные средства, то здесь необходимо найдется место и тому или другому виду веры. В целом, максима веры в плане *ultima ratio* служит *утверждению достоверности* определенной картины видения текста, как соответствующей текстоментальной перспективе субъекта.

**Максима свободы**, или **либертативности**, связана как с возможностями веритативности интерпретации, предполагающей приятие любого текстоментального акта уже в силу самого факта его наличия, так и с необходимостью субъективно-индивидуального переживания воспринимаемой картины видения, зависимой от своеобразия точки зрения субъекта, которая налагает определенные ограничения на приемлемость той или иной текстоментальной перспективы. В



связи с этим обычно поднимают вопрос о границах интерпретации [Есо 1995]. Однако он, на наш взгляд, погашается, с одной стороны, тем, что сама постановка проблемы границ интерпретации выводит за пределы процесса интерпретации и тем самым становится иррелевантной для нее; с другой стороны, благодаря перспективуоказывающей емкости практически неограниченного набора точек зрения.

Так, максима свободы обеспечивает движение интерпретатора от одной аутентичной, т.е. индивидуально отмеченной, точки зрения к другой, от аутентичной - к неаутентичной точке зрения, рассеивающей индивидуальность восприятия «Я» под давлением, к примеру, определенных социальных норм и прочих факторов. Таким образом, интерпретация предлагает свободу выбора перспективы, определяющей неповторимость данной картины видения. Более того, процедуре интерпретации не только дозволено, но даже и предписано разнообразие субъективных точек зрения, в том числе и одного и того же субъекта. Это диктуется тем, что интерпретация «привязана» каждый раз только к данным условиям видения, «работает» только в параметрах «я-здесь-теперь» и является так называемой *ad hoc*- процедурой. Вследствие этого интерпретации свойственна видимая и не всегда уловимая сменяемость точек зрения, что придает ей скоропреходящность ее текстоментального бытия. Говоря в целом, максима интерпретативной свободы приводит к оправданию *гетерологичности*, *суверенности* и *эфемерности* текстоментального видения и становится, тем самым, его *ultima ratio*.

**Максима культуративности интерпретации** исходит из ее онтологической сущности, заключающейся в необходимости «возделывания» видения, что обуславливается критерием конвенциональной ценности существования текстоментальных картин видения. В соответствии с этим критерием вызывается руководящая установка на то, что нами названо «принципом Ангела» [Марова 2006, ч. 1:206], обеспечивающим возможность «бескорыстного» признания их статуса ценности в некотором культурологическом контексте. Парадокс в том, что хотя зависимость интерпретации от ментально-духовного средоточия интерпретатора отмечает ее исконный центризм, и даже эгоцентризм, она вместе с тем впадает в невероятную, казалось бы, ситуацию децентрации. Эта ситуация воспринимается в современном лингвокультурологическом контексте как разрушение

канонов дискурса [Деррида 2000]. Действительно, субъекту интерпретации присуща некоторая двойственность, так как он вынужден, интерпретируя, в то же время, отчуждаться от себя, от своего самостояния - с тем, чтобы в процессе театации установить положение «между». Однако, с другой стороны, максима культуративности, востребуя театационную толерантность, вместе с тем назначает найти некую, необходимую для интерпретации, семантическую сферу, которая будет служить системой параметров для рассмотрения всех интерпретируемых текстоментальных областей. Посредством этой системы (мы называем ее медиативной перспективой), производится конвенционально оправданное представление интерпретируемой семантической области текста как картины видения с позиций толерантного интерпретатора. Таким образом, раздвоенность перспектив преодолевается именно благодаря максиме культуративности, которая вводится для того, чтобы увидеть статусную ценностность как интерпретирующей, так и интерпретируемой картин видения. Основной эффект максимы культуративности, как *ultima ratio*, кроется, таким образом, в рефлексивном *осознании* и *подтверждении* индивидуального своеобразия текстоментальных картин видения как их *достоинства* и универсального *достояния*.

**Максима экзистантивности** предопределяет участь перспективной картины видения быть «отданной интерпретации». С учетом изложенных выше максимум мы полагаем возможным дополнить их принципом экзистантивности, под которым мы понимаем способность определять интерпретативную «судьбу» любого текста. Экзистантивная сила этой максимы заключается в том, что она предписывает необходимость осмысливать и создавать условия для осуществления каждого данного текстоментального акта как *Dasein*, в терминологии *М. Хайдеггера*, т.е., для его экзистенции-присутствия «тут и теперь» [Хайдеггер 2002]. Это обусловлено тем, что интерпретация как способ экспликации театационного процесса играет особую роль в текстоментальной деятельности человека. Благодаря своей латентной рефлексивной основе интерпретация способствует созданию метасимволического «зеркала», с помощью которого интерпретатор оказывается перед альтернативой выбора некоторой коннотативной среды для каждой данной перспективной картины видения, что создает для него определенную проблему. Для ее решения представляется

целесообразным ввести понятие *интерпретативного круга*. Ведь именно интерпретация дает нам возможность и вызывает необходимость «объять» все области текстоментального акта, осмыслить их содержание и форму и определить для него некоторый внешний по отношению к нему контекст. В этом случае мы, не выходя из созданного нами для этого круга перспективы, интерпретируем все феномены сознания.

Семантическое содержание интерпретативного круга, в отличие от традиционного представления о «логическом круге», - это продуктивная почва для разумного «возделывания» текстоментального акта. В этом ее творческая, творящая, созидающая сила. Она, во-первых, *трансформирует* текстоментальные акты, придает им лик и охватный облик индивидуального своеобразия. Во-вторых, она есть живая, подвижная стихия, которая возвращает «завязи» точек зрения и переносит, *транспортирует* их на новое место, и, если они попадают на благодатную почву, способствует их стократному процветанию. Это достижимо благодаря максиме экзистантивности, которая, как *ultima ratio*, при интерпретации картины видения не только *усиливает* ее индивидуальное своеобразие, но и решает, в конечном итоге, *статусное бытие текстоментального сознания* самого интерпретатора.

Так интерпретация сама становится высшей максимой текстоментальной деятельности, ее *ultima ratio*. Она - решающий довод в пользу осмысленного регулирования текстоментального акта, средство ума обосновывать свою действительность и являться его необходимым и достаточным основанием, от которого зависит индивидуальный статус интерпретатора и его текстоментального акта. В конечном счете, она определяет судьбу нашего духовного

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- БАБИЧЕВ Н. Т., Боровский Я. М. Словарь латинских крылатых слов. - М.: Русский язык, 1982. - 381 с.
- ДЕРРИДА, Ж. О грамматологии = De grammatologie / пер. с фр., вступит. ст. Н. Автономовой. - М.: Ad Marginem, 2000. - 512 с.
- МАРОВА Н. Д. Диалоги о перспективе текста. - Алма-Ата: Изд. КазГУ, 1989. - 84 с.
- МАРОВА Н. Д. Парадигмы интерпретации текста. В 2 ч. - Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т; Ин-т иностранных языков УрГПУ, 2006. - 503 с.

ПИВОВАРОВ Д.В. Вера // Современный философский словарь. - М.: Академический Проект, 2004.

ХАЙДЕГГЕР М. Бытие и время. Пер. с нем. - СПб: Наука, 2002. – 451 с.

ECO U. Die Grenzen der Interpretation. Übers. aus dem Italienischen. - München: dtv Wissenschaft, 1995. - 477 S.

*Мезенцева Т. А.*

*Mezentseva T. A.*

*Екатеринбург, Россия, tanya\_mezentseva@mail.ru*

**ОПИСАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ В**

**ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЧАРЛЬЗА ДИККЕНСА**

**DESCRIPTION OF EMOTIONAL SPHERE IN WORKS OF  
CHARLES DICKENS**

Аннотация. Статья посвящена обзору средств изображений эмоций в романах Чарльза Диккенса.

Abstract. The article reviews the ways to render emotions in the novels by Charles Dickens.

Ключевые слова: Ч.Диккенс; эмоциональное переживание; эмоциональный отклик читателя.

Keywords: Ch. Dickens; emotional experience; reader's emotional response.

**УДК 81-31:821.111.1**

Чарльз Диккенс - один из известнейших и наиболее любимых английских писателей. Диккенсу удалось представить удивительное сочетание комического и трагического в своих произведениях, его юмор сочетается с лиризмом и тонкой эмоциональностью. Произведения Чарльза Диккенса отличаются глубоким психологизмом, автор раскрывает внутренние переживания героев в их динамике, выявляет нюансы человеческих взаимоотношений.

Писатель приобрел славу уже после выхода первого романа «Посмертные записки Пиквикского клуба» (1837 г.). Основу сюжета этого произведения, жанр которого определяется как комическая эпопея, составляет описание путешествия по Англии, которое предпринимает пожилой мистер Пиквик в сопровождении своих друзей - Уинкля, Тапмена и Снодграсса, а также верного слуги Сэма Уэллера. Изображая странствия пиквикистов, Диккенс с юмором представляет ряд сцен из жизни городской и сельской Англии 19 века. Юмористи-

© Мезенцева Т.А., 2011

ческое изображение походов пиквикистов определяет настроение романа – легкое, веселое и жизнерадостное.

Герои произведения, поскольку они путешествуют, часто попадают в неожиданные обстоятельства. Пиквикисты – люди хоть и ученые, но не слишком приспособленные к реальной жизни, во многом наивные, а потому они легко изумляются окружающей действительности, которая не соответствует их ожиданиям.

Множество изображений эмоциональных переживаний героев обусловлено самим сюжетным построением произведения. Структура романа предстает как серия взаимосвязанных эпизодов, каждый из которых, однако, обладает композиционной самостоятельностью и завершенностью. Масса анекдотических положений и ситуаций в романе предрасполагает к ярким эмоциональным реакциям персонажей. Можно отметить, что изображение различных проявлений эмоциональности имеет существенное значение для восприятия каждого из героев романа и произведения в целом.

Контрастностью характеризуются мировоззрение и эмоциональный склад мистера Пиквика и его слуги Сэма Уэллера. Мистер Пиквик идеализирует окружающую действительность, а Сэм Уэллер, напротив, рассматривает жизненные ситуации с практичностью и здравомыслием. Мистер Тапмен, которому свойственна влюбчивость, отличается романтическим настроением и с удовольствием проводит время в дамском обществе. Поэт Снодграсс порой испытывает грусть и предаётся меланхолическим раздумьям. Непутевый спортсмен Уинкль с ходу ввязывается в различные авантюры, но, когда требуется продемонстрировать свои спортивные умения, попадает впросак и испытывает смущение. Авантюристы Джингль и Джоб Троттер циничны и хладнокровны, но, увидев душевное благородство мистера Пиквика и получив от него помощь, они раскаиваются, по крайней мере, с виду, и выражают свою благодарность.

Эмоциональность героев ярко выражена в их индивидуальной манере речи. Яркие образы и гротескность, присущие речи Сэма Уэллера, составляют контраст спокойной речи мистера Пиквика. Речь Джингля отрывиста, фразы следуют друг за другом без пауз и логической связи.

Общая атмосфера романа «Посмертные записки Пиквикского клуба» жизнеутверждающая, произведение наполнено юмором и оптимизмом.

Роман «Оливер Твист» (1839 г.) представляет собой приключенческий роман-биографию. Это первый у Диккенса «роман воспитания» - жанр, к которому он впоследствии неоднократно обращался. Автор представляет читателю широкую картину жизни низов английского общества. Главный герой Оливер родился и воспитывался в работном доме, он проходит сложный путь, живя в приюте, попадая в воровские шайки, и всюду сталкивается с цинизмом и жестокостью. Диккенс отходит от утопической идиллии своего первого романа и дает реалистическое изображение суровой реальности современной ему Англии. Однако в конце романа Оливер Твист преодолевает все испытания и, волей случая, становится богатым наследником и обретает благополучие.

Эмоциональный фон в романе «Оливер Твист» является очень насыщенным за счет приключенческой интриги, а также проникновения во внутренний мир героев, описания их переживаний. Показано восприятие окружающего мира ребенком, сложные отношения с людьми, с которыми его сталкивает судьба.

В романе «Домби и сын» (1848 г.) Диккенс дает широкую панораму жизни английского общества, описывая семьи состоятельных и бедных людей, а также взаимоотношения между ними. В романе представлен глубокий психологический анализ внутреннего мира героев. Если первый роман автора «Посмертные записки Пиквикского клуба» - роман путешествий, сюжет охватывает различные места и происшествия, происходящие в ходе странствий пиквикистов, «Оливер Твист» - также по сюжету приключенческий роман, то «Домби и сын» - роман с выраженным сюжетным ядром. В центре романа - описание жизни семьи Домби: предпринимателя мистера Домби и его двоих детей, старшей дочери Флоренс и сына Поля.

Изображение деталей окружающей обстановки играет в романе важную роль, при этом обстановка зачастую отражает внутреннее состояние персонажей. Эмоциональный холод мистера Домби находит продолжение в холоде его богато обставленного, но неприветливого дома. Автор также усиливает психологический аспект романа, делая акцент на наблюдении контраста внешности и внутреннего мира ге-

роев – так, за несуразной внешностью и манерами глуповатого мистера Тутса скрыта личность доброго и чуткого человека, кузен Финикс, нелепо ведущий себя, оказывается человеком добросердечным и способным на сочувствие.

Служанка Сьюзен Нипер, с виду довольно грубая и упрямая, проявляет верность Флоренс Домби и испытывает к ней искреннюю любовь, капитан Катль, при его эксцентричности, является тонко чувствующим, тактичным человеком, от всего сердца любящим близких людей. То же относится и к мисс Токс, влюбленной в мистера Домби – сначала в ее образе преобладает сатирическое изображение, однако к концу романа она предстает искренней восприимчивой женщиной, испытывающей неподдельные чувства.

Напротив, мистер Домби и мистер Каркер, обладающие безукоризненными манерами, за внешним лоском прячут равнодушие и гордыню как по отношению ко всем окружающим, так и к самым близким людям.

В романе «Домби и сын» Диккенсом описывается внутренний мир, эмоциональные переживания и развитие детей – сына мистера Домби Поля и дочери Флоренс. Подчеркнуто душевное одиночество детей в холодном доме отца. Большое внимание в романе уделяется оценке методов воспитания, подвергается критике формальный и бездушный подход к образованию.

В образах Эдит Домби, супруги мистера Домби, и Каркера, его поверенного, существенен психологический компонент – показана внутренняя борьба героев, личностные конфликты.

В романе «Домби и сын» героям также присуща яркая индивидуальная речевая характеристика. Мистер Тутс, например, косноязычен, с трудом формулирует свои мысли. Речь Сьюзен Ниппер дерзкая, отрывистая. В речи капитана Катля присутствует множество морских терминов, она отличается специфической образностью и яркой эмоциональной насыщенностью. Речь детей, Поля и Флоренс, проста по синтаксической структуре, автор подчеркивает их искренность и непосредственность.

В романе «Тяжелые времена» (1854 г.) также затрагивается проблема воспитания. В центре сюжета – конфликт отца, мистера Гредграйнда, с детьми Луизой и Томасом. Школьный учитель Гредграйнд – сторонник схоластического образования, на первое место он ставит

исключительно изучение научных фактов, доводя эту методику до абсурда. Никаким явлениям, не относящимся к строгой науке – искусству, досугу, как полагает Гредграйнд, не должно быть места в жизни его детей. Такой подход к воспитанию, лишаящий детей насыщенной эмоциональной жизни, приводит Луизу и Томаса к жизненной катастрофе – Томас становится авантюристом и преступником, Луиза, не любя, выходит замуж за богача Баундерби, друга Гредграйнда, разделяющего его жизненные взгляды, и теряет надежду на счастливое будущее.

Гредграйнд и Баундерби изображены как люди, практически не испытывающие естественных, спонтанных человеческих чувств, однако образ Гредграйнда развивается в ходе романа, он осознает ошибочность своей позиции и встает на сторону детей, помогая им справиться с последствиями, к которым привело их искаженное его педагогической системой становление.

В качестве противовеса системе взглядов Гредграйнда выступает Луиза, дочь циркача из бродячего цирка, которую Гредграйнд приютил у себя в доме. Луиза – непосредственная и эмоциональная девочка, она своими поступками противоречит всей системе Гредграйнда и ведет ее к разрушению.

Роман «Большие надежды» (1861 г.) – произведение, относящееся к позднему этапу творчества писателя. В этом романе ясно проявился психологизм Диккенса, автор обнаруживает скрытые мотивы поведения героев, показывает их эмоциональную сферу. На протяжении романа показан процесс формирования личности главного героя, драматичное становление его индивидуальности. Сюжет основан на детективной интриге, что придает повествованию напряженность и динамизм. В романе рассказывается о судьбе бедного юноши – Пипа, который, движимый тщеславием и любовью к богатой красавице Эстелле, задался целью разбогатеть и попасть в высший свет. Повествование ведется от лица главного героя Пипа, который оказал помощь беглому каторжнику Мэгвичу, а позже приобрел неизвестного благодетеля, подарившего ему деньги и возможность получить образование, стать джентльменом. В итоге Пип узнал, что его благодетелем был тот самый каторжник Мэгвич, которого арестовывают, и все надежды Пипа терпят крах. Однако Пип изменяет свои взгляды,



приобретает новые ценности, воссоединяется с родными и друзьями, усердно работает, преодолевает гордость и тщеславие.

Криминально-авантюрная атмосфера романа получает эмоционально насыщенное развитие в мистических элементах дома мисс Хэвишем. Часы в доме мисс Хэвишем остановились много лет назад, на ней надет обветшавший свадебный наряд, на столе стоит старый свадебный пирог. Мисс Хэвишем, когда-то покинутая женихом, мстит людям через свою приемную дочь Эстеллу, которая воспитана как равнодушная, жестокая и холодная красавица. Мисс Хэвишем и Эстелла также испытывают крушение своих надежд на будущее, их образы ярко эмоционально окрашены.

Привлекает внимание образ клерка Уэммика, который психологически ведет двойную жизнь: в конторе это сдержанный, хладнокровный, немногословный служащий, дома – веселый, общительный, отзывчивый человек.

Изображение эмоциональной сферы персонажей играет существенную роль в художественном мире романов Чарльза Диккенса, творческий стиль писателя во многом определяется психологизмом его произведений.

Собственно авторская речь в произведениях Диккенса насыщена стилистическими приемами, а разнообразие используемой лексики позволяет передавать нюансы поведения и внешности, а также скрытые эмоциональные переживания героев. Наряду с разнообразием лексических средств автором широко употребляются фразеологизмы и устойчивые выражения, таким образом, множество выразительных языковых средств используется для создания ярких многогранных образов. Речь персонажей отличается выраженным индивидуальным характером и высокой эмоциональной насыщенностью.

Эмоции имеют двойное значение для художественной литературы. Во-первых, эмоции являются непосредственным предметом изображения в художественном произведении. Во-вторых, целью каждой авторской работы является вызов эмоционального отклика у читателей. Обилие изображений эмоций определяет психологическую насыщенность романов Чарльза Диккенса. При этом огромным разнообразием и экспрессивностью обладает арсенал эмотивных языковых средств, используемый писателем.

*Мухамедова Э.В.  
Mukhamedova E.V.*

*Астрахань, Россия, elyalyona@mail.ru*

## **ЦЕННОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОНЦЕПТА «ДОМ» В РОМАНЕ А.КРОНИНА «ЗАМОК БРОУДИ»**

### **VALUE CHARACTERISTICS OF THE CONCEPT “HOUSE” IN THE NOVEL “HATTER’S CASTLE” BY A.CRONIN**

Аннотация. В статье рассматривается ценностный компонент концепта «дом» через призму художественного текста на основе анализа выражения оценки взглядов и поступков героев книги А.Кронина «Замок Броуди».

Abstract. The article considers value component of the concept “house” in the literary text analyzing the ways to evaluate views and actions of the characters of “Hatter's Castle” by A.Cronin.

Ключевые слова: концепт «дом»; ценностный компонент; А.Кронин; «Замок Броуди».

Keywords: concept “house”; value component; A.Cronin; “Hatter's House”.

**УДК 81-311.2:821.111(411)**

Подчеркивая принципиальную важность ценностной составляющей в структуре концепта, В. И. Карасик отмечает его культурную значимость и определяющую роль в выделении концепта как такового [Карасик 2002: 154, Карасик 2007:30]. Общеизвестно, что литература и литературные произведения отражают ценности общества на том или ином этапе его развития. Раскрытие ценностного компонента через призму художественного текста предполагает анализ выражения оценки взглядов и поступков героев – носителей признаков данного концепта – как остальными представителями этой группы, так и внешними наблюдателями, второстепенными, фоновыми персонажами книги.

Главными героями романа А.Кронина "Замок Броуди" являются члены семьи Броуди – хозяин дома продавец шляп Джеймс Броуди, его мать, жена и трое детей. Не менее значительным и ключевым персонажем, однако, следует признать и сам дом, ставшим отражением сущности своего владельца, жертвой происходивших в нем обстоятельств и образцом нелепости: крепость, которая не спасала – дом, из которого хотелось убежать навсегда.

© Мухамедова Э. В., 2011

Для жителей Ливенфорда – маленького шотландского городка, в котором разворачиваются события романа, – сам внешний вид дома был отталкивающим и пугающим:

*"And yet, in its coldness, hardness and strength, it could not be dismissed as seeking merely the smug attainment of pompous ostentation. Its battlements were formal but not ridiculous; its design extravagant but never ludicrous; its grandiose architecture contained some quality which restrained merriment, some deeper, lurking, more perverse motive, sensed upon intensive scrutiny, which lay about the house like a deformity and stood within its very structure like a violation of truth in stone. The people of Levenford never laughed at this house, at least never openly. Something, some intangible potency pervading the atmosphere around it, forbade them even to smile".*

Пустая помпезность и напыщенность дома вызывали у жителей Ливенфорда тайный смех:

*"Do ye realise what that sketch would look like in stone and mortar?... It's preposterous. You'll make yoursel' the laughin' stock o' the town".*

*"Good evening, Mr. Brodie," he hiccupped, looking round at his fellows for approbation, then back at Brodie. "And how is the castle tonight?"*

Директор школы, где, училась младшая дочь Несси, также весьма нелестно отзывается о доме и его хозяине:

*"I hear it rumoured that he's behind with the interest on his mortgaged house that amazing chateau of nonsense of his".*

Ироническое сравнение дома Бродди с замком, каковым он, по сути, не являлся, свидетельствует о язвительном и саркастическом отношении населения городка к огромной гордыне Бродди; в то же время оно говорит и об уважении к этому сильному и суровому человеку:

*"since the building of his house he was regarded with more significance, detachment, and misgiving; his social value increased at the price of singularity and he became gradually a more notable figure, with many acquaintances and no friends".*

Далее рассмотрим оценку, данную дому Дэнисом Фойлом, несостоявшимся женихом старшей дочери Мери, который трагически погибает, так и не успев вызволить свою возлюбленную из цепких

рук домашнего тирана. Его первое впечатление о доме весьма точно характеризует истинное положение дел в семействе Бруды:

*"Actually he had never seen this house before, and now, as he surveyed it, a feeling of consternation invaded him. It seemed to him more fitted for a prison than a home and as inappropriate for the housing of Mary's soft gentleness as a dark, confined vault might be for a dove. The squat, grey walls seemed to enclose her with an irrevocable clasp, the steep-angled ramparts implied her subjection, the deep, embrasured windows proclaimed her detention under a constrained duress".*

Примечательно, что при анализе понятийной составляющей данного концепта ни один из словарей не приводит такого значения, включая синонимичный ряд. Здесь же, концепт "дом" впервые получает негативную коннотацию, что несвойственно для англоязычной культуры. Далее Дэнис отождествляет дом с его хозяином, приписывая ему характеристики живого существа:

*"I'll be glad to take her away from there and she'll be glad to come. That man's not right! His mind is twisted somewhere. That house is like him, somehow!"*

Дэнис инстинктивно чувствует ту гнетущую и мрачную атмосферу, которую таит в себе дом и его хозяин, и осознает необходимость поскорее спасти Мери от того гнета, которому она подвергается в доме:

*"Denis experienced a strong sense of misgiving. So long as Mary lived beside that monstrous man, and in that monstrous house, he realised that he would never be at rest".*

К числу персонажей, не побоявшихся пойти против воли и могущества хозяина Бруды и открыто выказывать протест, можно отнести доктора Ренвика, который трижды появляется в романе. Однако если первое знакомство читателя с ним происходит при весьма трагических обстоятельствах, в ходе всего романа, его образ также помогает раскрыть всю трагичность судьбы его обитателей. Как мы уже упомянули, наряду с Дэнисом Фойлом, Ренвик не побоялся вступить в открытое противоречие с хозяином дома:

*"You have a delusion of grandeur which makes you wish every one to be in awe of you. The unfortunate members of your family are, no doubt, afraid of you but I, happily, am not!"*

Он, так же как и Дэнис Фойл отождествляет дом с его хозяином и считает, что причина трагедии семейства Броуди лежит в деспотичном характере его главы:

*"I know! I know," replied Renwick. "The mischief is being done outside. It's that madman of a father she has got".*

Его любовь и привязанность к Мери, которую он когда-то спас от смерти, также как и Дэниса Фойла подталкивала Ренвика спасти её от тирании Броуди.

*"...but in his mind it was Mary that he visioned amidst the poverty and degradation of her home".*

Теперь обратимся к членам философского клуба, клуба, где собирались те жители Ливенфорда, которые имели право считать себя более выдающимися, чем их сограждане, где заседала, своеобразная элита маленького провинциального городка, и в члены которого входил Джеймс Броуди. В беседе членов клуба явно чувствуется сарказм и даже ирония по отношению к нему и его дому:

*"look at his graund country castle." A slight smirk seemed to traverse the entire party and covert glances of well-subdued amusement were exchanged".*

Однако, несмотря на всеобщее неодобрение:

*"He's bloated with his own vanity! It's worked on him till it's like a very mania";*

*"he has an unco\* temper. His pride is fair terrifyin\* now. It's his worst enemy. He used no' to be so conspicuous in that respect, but of late years it's fair run awa' wi' him. He's as proud as Lucifer",*

В отношении к Броуди членов философского клуба, так же как и всех жителей Ливенфорда чувствуется страх:

*"They might discuss him freely in his absence, criticise, condemn, or even vilify him, but when he was in their midst their strongly expressed feelings weakened sensibly under the shadow of his actual presence and they were impelled, often against their wish, to make some flattering remark which they did not mean and which they had not intended to utter".*

Итак, проанализировав оценку, данную семейству Броуди, и в частности, его хозяину жителями Ливенфорда, можно сделать вывод, что для всех жителей дом, прежде всего, ассоциируется с его хозяином, Джеймсом Броуди. Однако, ассоциации эти далеки от тех, что характерны британскому сознанию. Здесь дом предстает в их вообра-

жении, как темница, узница, и даже как некое живое и жестокое существо.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

КРАСИК В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.

КРАСИК В.И. Языковые ключи [Текст] / В.И. Карасик. – Волгоград: «Парадигма», 2007. – 520 с.

CRONIN A.J Hatter's Castle. Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1963. – 672p.

*Наумова В. С., Пестова Н. В.*

*Naumova V. S., Pestova N. V.*

*Екатеринбург, Россия, wera.naumowa@yandex.ru*

### «ЮНЫЕ КОНИ» В ЛИРИКЕ НЕМЕЦКОГО ЭКСПРЕССИОНИЗМА

### “YOUNG STEEDS” IN THE LYRIC POETRY OF GERMAN EXPRESSIONISM

Аннотация. Статья посвящена анализу художественных образов стихотворения «Юные кони» и способам их создания.

Abstract. The article analyses the artistic images and means of their creation in the poem “Young steeds” by Paul Boldt.

Ключевые слова: немецкий экспрессионизм; Пауль Болдт; доминирующие семы; изобразительные средства языка.

Keywords: German expressionism; Paul Boldt; dominating semes; figures of speech.

УДК 81-14:821.112.2

Пауль Болдт, «самая загадочная фигура немецкого экспрессионизма». Предметом исследования данной статьи является «чувственность», а именно ее проявления в стихотворении Пауля Болдта «Junge Pferde! Junge Pferde!» («Юные кони! Юные кони!»). На лексико-семантическом уровне были выделены две доминирующие семы лексемы «чувственность» (die Sinnlichkeit):

1. Чувственность – это восприимчивость души к различным ощущениям, одна из форм эротики.

© Наумова В. С., Пестова Н. В., 2011

2. Чувственность – это восприятие вещей извне, способность воспринимать предметы посредством пяти чувств [Duden 2002 : 822; Metzler Lexikon 2007 : 709]. Проанализируем стихотворение П. Больдта «Junge Pferde! Junge Pferde!» («Юные кони! Юные кони!»). Выявим наличие, или отсутствие одной, или двух сем на различных этапах анализа

*«Wer die blühenden Wiesen kennt  
Und die hingetragene Herde,  
Die, das Maul am Winde, rennt:  
Junge Pferde! Junge Pferde!  
Über Gräben, Gräserstoppel  
Und entlang den Rotdornhecken  
Weht der Trab der scheuen Koppel,  
Füchse, Braune, Schimmel, Shecken!  
Junge Sommermorgen zogen  
Weiß davon, sie wieherten.  
Wolke warf den Blitz, sie flogen  
Voll von Angst hin, galoppierten.*

*Selten graue Nüstern wittern,  
Und dann nähern sie und nicken,  
Ihre Augensterne zittern  
In den engen Menschenblicken»  
[Boldt 1979 : 42].*

**Перевод-подстрочник:**

*Кто знает цветущие луга  
И туда занесенное стадо,  
Которое, морда на ветру, мчитя:  
Юные кони! Юные кони!  
Над канавами, снопами травы,  
И вдоль изгородей боярышника  
Несется рысь боязливой своры,  
Рыжие, гnedые, сивые, пегие!  
Свежие летние утра  
Туманные унесли прочь, они ржали*

*туча метнула молнию,  
они от страха умчались, скакали галопом.  
Серые ноздри глубоко раздуваются,  
А потом они приближаются и кивают,  
Зрачки их глаз дрожат  
В узких человеческих взорах.  
(Перевод наш – Н.В.)*

Стихотворение поэта «Junge Pferde! Junge Pferde!» впервые появилось на страницах журнала «Акция» (1912). Темой его является противопоставление мира естественных свободных «животных» эмоций и мира человеческой косности, основная мысль может быть выражена следующим образом: общество не в состоянии правильно понять и принять столь сильные и чистые всплески чувств, глубокую чувственность. Это общество «отцов», общество закостенелых, устаревших взглядов на жизнь.

Попробуем разобраться в том, что способствует созданию такого впечатления. Восстановим сюжетную линию стихотворения и попробуем выделить в нем основные образы и описать связи между ними. Нами условно обозначены следующие темы: «юные кони», «ветер», «природа», «страх», «человеческое».

В первом четверостишии происходит представление доминирующего образа стихотворения, образа «юных коней», который одновременно вводит три другие немаловажные фигуры: «природу», «ветер» и «человека». А еще, лирического героя, стороннего наблюдателя, глазами которого описывается действие стихотворения. Во втором четверостишии мы видим невероятную легкость, с которой «юные кони» преодолевают незначительные для них преграды, а также описание того, как они совершают свой бег. Уже знакомые образы приобретают свежие краски, появляется новый образ. Это «страх», представленный здесь прилагательным “scheu” (боязливый). Присутствие ветра обозначено глаголом «wehen» (дуть, веять).

Третье четверостишие еще более динамично. В то время как в двух предыдущих непрерывный бег совершался рысью, в конце третьей строфы кони сменяют его на галоп. Здесь образы, относящиеся к ассоциативному полю «природа», а именно, «свежие летние ут-



ра» (junge Sommermorgen) и «туча» (die Wolke), совершают активные действия наравне с «юными конями». Только, в этом случае, их действия противопоставлены, здесь мы видим динамичное столкновение «юных коней» и неживой природы. В третьем четверостишии помимо «природы», «юных коней», «страха» фигурирует также «человеческое». Четвертое четверостишие знаменует смена перспективы наблюдения. До этого момента лирический герой видел все происходящее со стороны, и «Юные кони» будто бы проносились мимо него («Füchse, Braune, Schimmel, Schecken!»). Теперь они несутся на него. Мы видим, как раздуваются их ноздри, кони приближаются (значит, к кому-то) и кивают. Они настолько близко, что можно увидеть подрагивание зрачков в их «человеческих» взглядах.

Таким образом, можно установить, что выделенные нами пять ведущих образов стихотворения «Junge Pferde! Junge Pferd!» весьма чувственны, благодаря лексико-семантическому наполнению, которое способствует созданию впечатления восприятия стихотворного действия посредством пяти чувств. Изобразительные средства языка, а именно, метафоры, соединяя основные образы стихотворения, способствуют усилению эмоций, богатству и красочности изображаемых картин. Второе значение лексемы чувственность – эротичность, выражено в стихотворении тем, что ведущий образ сам по себе в высшей степени эротичен, благодаря своему символическому значению. Чувственность первого типа присутствует не только на уровне лексических единиц стихотворения. Она во многом отражена в движении, смене перспективы наблюдения, накале эмоций и порыве, содержащихся в особенностях синтаксического строя стихотворения. Акустическое восприятие этого интенсивного движения возможно благодаря звукописи и другим фонетическим приемам. На всех уровнях языка в данном стихотворении, коммуникативном, семантическом, синтаксическом и фонологическом присутствуют семы лексемы «чувственность», выраженные тем или иным способом.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

ПЕСТОВА Н.В. Немецкий литературный экспрессионизм: Учебное пособие по зарубежной литературе: первая часть XX века. – Екатеринбург: Урал. Гос. пед. Ун-т., 2004. – 336 с.

SCHEIFFELE E. "...knappe, statuarische, eisklare Sinnlichkeit": Zum Bildhaften Ausdruck in den Gedichten Paul Boldt's // E. Scheiffele. – Heidelberg: Germanisch-romanische Monatsschrift. Bd 27., 1977. – S. 77-87

Duden: Das Bedeutungswörterbuch. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 2002. – 2016 S.

Metzler Lexikon. Literatur. – Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler, 2007. – 845 S.

*Пестова Н. В.*

*Pestova N. V.*

*Екатеринбург, Россия*

**ВКЛАД НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО  
ЭКСПРЕССИОНИЗМА В ПОЭТИКУ МОДЕРНИЗМА: ВЗГЛЯД  
100 ЛЕТ СПУСТЯ**

**CONTRIBUTION OF GERMAN-SPEAKING LITERARY  
EXPRESSIONISM TO THE POETICS OF MODERNISM:  
100 YEARS LATER**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности немецкоязычного литературного экспрессионизма и его значение для дальнейшего развития мировой литературы и культуры.

Abstract. The article considers peculiarities of German-speaking literary expressionism and its contribution to further development of world's literature and culture.

Ключевые слова: *литературный экспрессионизм; поэзия; модернизм.*

Keywords: *literary expressionism; poetry; modernism.*

**УДК 82.02:821.112.2**

Экспрессионизм как духовное движение, как новый тип художественного мышления и как художественно-эстетическая система по масштабам, интенсивности и организационным формам творческой деятельности и литературной политики, по объему, характеру и качеству поэтической продукции, по значимости для дальнейшего развития национальной и тем более мировой литературы безусловно лидирует в продуктивном осмыслении и революционном обновлении литературной традиции, а также в формировании основных авангардистских концептов. Элементы усвоенного и переработанного экспрес-

© Пестова Н. В., 2011

сионистского опыта во всем его спектре становятся поистине интернациональными и отчетливо проступают в мировом искусстве эпохи модернизма и постмодернизма как доминирующие или сопутствующие эстетические комплексы и художественные приемы.

По этим причинам при изучении путей развития европейского искусства и литературы XX и XXI века искусствоведение и литературоведение вновь и вновь обращаются к немецкоязычному экспрессионизму, пытаются расшифровать его культурный код, понять причину продуктивности его рефлексии, объяснить его поразительную современность. Очевидно, что высветление происхождения, значения и границ идей в их собственную эпоху помогает лучше понять внутренние причины нашей тяги к ним в наше время. Библиографию критической литературы по немецкоязычному литературному экспрессионизму на сегодняшний день признают «практически необозримой», но, тем не менее, он продолжает носить черты «фантомного», «внесистемного» характера вне логики истории и поражать исследователя расплывчатостью контуров и живым присутствием практически во всех последующих художественных направлениях независимо от их национальности.

Основательность и современность эстетического и философского фундамента экспрессионизма, его сверхчувствительность по отношению к изменившемуся положению личности в условиях технической цивилизации, его понимание искусства как «единственного переживания посреди всеевропейского нигилизма» (Г. Бенн) обеспечили ему продуктивное долголетие, несмотря на короткую творческую судьбу самих носителей нового мятежного мироощущения и скорый закат движения. Экспрессионизм отстаивал в литературе и искусстве свою мировоззренческую позицию, исповедовал обостренную духовность, интеллектуализм и виртуозность языка, произрастающие из экзистенциальной глубины; он вплотную приблизился к сложнейшим научно-теоретическим системам новейшего времени, эстетически осмыслив их и сосредоточив внимание не столько на открытиях и достижениях, сколько на разрушительных для индивидуума плодах цивилизации. Важнейшим художественным концептом «экспрессионистского десятилетия» стал концепт *отчуждение* («Entfremdung»), а его поэтика словно «сдвинулась» в зону *очуждения*, или *остранения*

(«Verfremdung»). Человек и человек, человек и Бог, человек и природа, человек и вещь отделились друг от друга: «Как чужды мы друг другу все же!» («Wie sind wir alle Fremde doch!»)<sup>i</sup>. Человек оказался в изоляции или во власти чуждых и угрожающих сил: «чужд миру и глубинам Я» («Der Welt entfremdet, fremd dem tiefsten Ich»)<sup>ii</sup>. Чувство неуютности человека Нового времени базируется на ощущении *радикальной чужести* в современном мире, индустриальном городе, внутри бюрократического аппарата, технизированного, формализованного общества, в плену рационального сознания или языкового скепсиса; человек оказывается отстраненным от власти, от идеологии, от права, от своей собственности. Отчуждение проявляется в подавлении существенных сил человека и его творческой личности, в нереализованности человеческого потенциала, невостребованности человека как целостного существа. Именно философия отчуждения и связанная с ней эстетика очуждения делают экспрессионизм интересным современному человеку, так же глубоко страдающему от этого недуга цивилизации. Очевидно, по этой причине настроенному на волну экспрессионизма человеку он видится и слышится во всех жанрах современного искусства без исключения. Однако мало кто из современных литераторов называет среди своих учителей таких поэтов и писателей, как австриец Г. Тракль, немец Г. Бенн или А. Дёблин, однако, подавляющее большинство новаторских поэтических «техник сдвига» и приемов «трансферирования субстанции в форму» (Г. Бенн) были отработаны уже ими. Выстроенная немецкоязычными поэтами-экспрессионистами художественная модель мира оказалась не только эстетически актуальной и адекватной эпохе перелома, но и крайне плодотворной, богатой возможностями дальнейшего развития. В ней была заложена такая мировоззренческая и художественная ценность, которая явилась созвучной мироощущению последующих деятелей литературы и искусства.

Значение экспрессионизма для дальнейшего развития мировой литературы и культуры в целом трудно переоценить. Западное литературоведение по праву рассматривает его как «начало модернизма» – «Durchbruch der Moderne». Действительно, концепция мира модернизма, по крайней мере, в немецкоязычной литературе полностью и

окончательно сформировалась в «экспрессионистское десятилетие», точнее – в его ранней стадии между 1910-м и 1915-м годами, хотя и была закреплена в программных документах несколькими годами позже. Она выразилась в художественной концепции «Я создает МИР» («Das Ich schafft die Welt»). «Die Welt bin ich» – «мир – это Я» – провозглашали художники дрезденской группы «Мост»<sup>iii</sup>. Поэты и прозаики подтверждали эту мысль: «Мир существует только потому, что он придуман нами», – говорил И. Голль<sup>iv</sup>. Т. Дойблер добавлял: «Я создает себе мир»<sup>v</sup>. По этому феноменологическому пути и развивалась эстетика и поэтика экспрессионизма в Германии и Австрии. В одной из программных статей П. Хатвани (1892–1975) субъективный способ мировосприятия экспрессионизма отлился в формулу: «Художник говорит: Я есть Сознание, Мир есть мое выражение»<sup>vi</sup>. Именно австриец П. Хатвани стал одним из лучших теоретиков немецкоязычного экспрессионизма, «тайным классиком его теории». Несмотря на то, что и ему не удалось создать сколько-нибудь стройную систему теоретических взглядов этого движения обновления и порыва, весь современный и последующий программный дискурс экспрессионизма насыщен его выводами, понятиями и метафорами типа «элементарное», «духовная действительность», «форма становится содержанием», «экспрессионизм открыл движение» («das Elementare», «die geistige Wirklichkeit», «Die Form wird zum Inhalt», «Der Expressionismus hat die Bewegung entdeckt»). В указанной статье автору удалось установить специфические черты экспрессионизма на фоне других модернистских особенностей литературы и искусства рубежа веков и сформулировать их как «психоцентрическую направленность мышления и чувств» («psychozentrische Orientierung des Denkens und Fühlens») и «относительность видения» художника («Relativität der Anschauung») <sup>vii</sup>. Последний тезис целиком и полностью опирался на магические формулы Ф. Ницше, влияние которого на экспрессионистское поколение было наиболее глубоким. Философское осмысление относительности познания в версии Ф. Ницше до основания потрясло все представления о мире: «И изгнан я / из всякой правды» («daß ich verbannt sei / von aller Wahrheit») <sup>viii</sup>, эхом отозвалось в творчестве писателей-экспрессионистов: «И правды больше нет у нас» («Wir haben keine Wahrheit mehr») <sup>ix</sup>. В литературной практике «новое видение»

открывается новой формулой художника, лаконично сформулированной австрийцем Р. М. Рильке в романе «Записки Мальте Лауридса Бригге» (1910): «Ich lerne sehen» – «Я учусь видеть»<sup>x</sup>. Потребность художника смотреть «внутрь» подпитывалась также необычайной популярностью З. Фрейда с его рациональным анализом иррациональных побуждений. Эта популярность в первой четверти XX в. была столь велика, что литература, живопись, музыка, театр не могли устоять перед искусом проникновения в открывшиеся глубины неосознаваемой душевной жизни, в царство бессознательного как древний, архаический слой психической сферы, скрытый за сеткой сознания современного индивида. На рубеже XX в. в немецкой и австрийской культуре складывается единый медицинско-литературный дискурс, свидетельствующий о том, что идеи психоанализа, как и идеи Ницше, «носились в воздухе» эпохи и передавались «посредством осмоса» («durch Osmose»), как выразился один из крупнейших исследователей экспрессионизма В. Паульсен. Примечательно, что канонизированным прозаическим текстом, сигнализирующим начало экспрессионистского периода в литературе, считается новелла А. Дёблина «Убийство одуванчика», опубликованная в первых номерах журнала «Штурм» 1910 года<sup>xi</sup>, в которой нашли художественное осмысление основные положения теории З. Фрейда. Не будучи строго научной, теория З. Фрейда имела значительный мировоззренческий потенциал и вошла в контекст сотен произведений экспрессионизма, тематизировавших Эрос и Танатос, а также интенсивную работу подсознания в виде сновидений и патологических состояний психики.

В «экспрессионистское десятилетие» призыв и потребность «учиться видеть» («sehenlernen»), делать невидимое видимым («ver-sichtbaren», «sichtbar machen») становятся программными мотивами самых значительных для немецкоязычной литературы начала XX века художественных произведений, в которых решается проблема соотношения жизни и искусства, художественного творчества и действительности. Молодых художников и литераторов поразило уничтожение философом абсолюта правды, а его доводы о субъективности всякого познания в творчестве поэтов и прозаиков вылились в сомнения по поводу достоверности видимого и возможности постижения исти-

ны: «Можем ли мы хоть что-то действительно познать?... Мы не знаем, знаем ли мы что-либо на самом деле» («Können wir nichts als endlich wahr erkennen?.. Wir wissen nicht, ob wir bestimmtes wissen») <sup>xii</sup>. Весь этот комплекс воззрений Ницше определил как «перспективирование», «оптику перспектив жизни» («Perspektivität», «Perspektiven-Optik des Lebens») <sup>xiii</sup>, которая заключалась в таком взгляде на действительность, при котором перспектива полностью зависела от позиции и качества смотрящего на объект и стремящегося познать его, т.е. всякое познание могло быть только субъективным. Реальность внешнего мира, таким образом, приравнивалась к реальности сознания субъекта в момент потока вдохновения и представляла в непривычном ракурсе *особого видения автора*: «Мир сквозь призму моего взгляда» <sup>xiv</sup>. «Особое видение», или «новое зрение», молодых поэтов, драматургов, прозаиков претендовало на проникновение в первоосновы явлений окружающего мира и обещало «возвращение к себе и сути вещей» – «zurück an-die-Wurzel-der-Dinge-gehen» <sup>xv</sup>. Литература экспрессионистского поколения подтверждала и развивала мысль Ницше о том, что *Я* – это лишь *эстетическая перспектива видения*, а мир может быть познан лишь как *эстетический феномен*. В изобразительном искусстве Германии декларировались аналогичные воззрения. Так, Г. Вальден в своей речи, открывавшей «Первый немецкий осенний салон» в галерее «Штурм» (1913), говорил: «Быть художником означает *иметь собственное видение* («eigene Anschauung») и *уметь придать образ* («gestalten») этому собственному видению» <sup>xvi</sup>. В предисловии к каталогу выставки 1916 года великого немецкого скульптора «экспрессионистского десятилетия» В. Лембрука (1881–1919) Т. Дойблер написал: «Никогда еще создание собственной стилиевой формы не было таким трудным делом для художника, как сегодня. Мы в буквальном смысле *формуем наше затрудненное дыхание*» <sup>xvii</sup>.

Развитие идеи относительности в искусстве нового времени, новом типе художественного мышления параллельно происходило в разных художественных сообществах многих европейских стран (В. Кандинский, Ф. Марк, В. Воррингер, К. Эдшмид и др.). Так, в Австрии практически одновременно с появлением теоретических эссе П. Хатвани эти же тезисы разрабатываются в сочинениях другого венского экспрессиониста-активиста Р. Мюллера (1887–1924): «Все мас-

штабы становятся относительными, они пружинят» («Die Maßstäbe sind relativ, sie federn») <sup>xviii</sup>. Он так же, как и П. Хатвани, оперирует понятиями и метафорами, которые навсегда закрепляются в экспрессионистском дискурсе и продолжают обсуждаться до сегодняшнего дня, нередко без ссылки на их автора: «эластичные системы», «эластичные отношения», «Мы переходим к эластичным системам» («elastische Systeme», «elastische Beziehungen», «Wir gehen zu den elastischen Systemen über») <sup>xix</sup>. Потребность заглянуть внутрь человека и исследовать самые потайные закоулки его души получили художественное воплощение в его романе 1915 года «Тропики» <sup>xx</sup>, где «Тропики» и атмосфера джунглей была лишь своеобразным шифром путешествия к себе, «джунглями сознания», экзотическими кулисами, на фоне которых происходили «внутренние сенсации мозга», куда проецировалась интенсивная работа нервной системы. «Тропики мозга», «мерцающие мозговые миры», «интеллектуальный сенсуализм», «церебральная страсть» («Gehirnwelten», «funkelnde Hirnwelten», «Gehirn-Farbenrausch») – эти характеристики прочно закрепились за лучшими произведениями поэзии, прозы и драмы австрийского экспрессионизма. Один из самых авторитетных знатоков немецкого экспрессионизма В. Роте полагает, что вообще суть экспрессионистского искусства лежит «в его высочайшей интеллектуальной игре» и отмечена печатью «особой мозговитости» («Hirnlichkeit») <sup>xxi</sup>. Именно его интеллектуальность, рациональная субстанция его критических выпадов и эстетическая радикальность образуют ту эпохальную пропасть, что отделила поколение 1910 года от поколения рубежа веков: неоромантиков, символистов, поэтов югендстиля.

Мощь этого художественного направления не была заслугой только нескольких крупных поэтов и драматургов, это было совместное выступление сотен поэтов, писателей, критиков, режиссеров, художников, издателей, литературных политиков и представляло собой «феномен поколения». Неоднородность его рядов, несоизмеримость масштабов поэтического дарования его представителей, одновременность гимнового, пафосного жеста и глубочайшего скептицизма питали ту «землю из нигилизма и музыки» <sup>xxii</sup>, продуктивность которой обеспечивает устойчивость научного интереса к этому феномену.



Изучение литературного экспрессионизма всегда велось параллельно с его исследованиями в других жанрах искусства: в архитектуре, театре, кино, танце, изобразительном искусстве. Иначе и быть не могло, ведь само движение мыслило себя как единую художественно-эстетическую систему, как в высшей степени синтетическое искусство звука, слова, жеста, цвета, света, линии, объема («Gesamtkunstwerk») и не случайно в значительной мере было представлено двойными, а то и тройными дарованиями: рисующими писателями, музыкантами и театральными постановщиками, пишущими стихи и драмы скульпторами, тяготеющими к теоретическому осмыслению искусства художниками-графиками, драматургами, режиссерами; блестящими литературными критиками и одновременно талантливыми литературными политиками и издателями. Такие выдающиеся представители движения, как В. Кандинский, О. Кокошка, А. Шёнберг, В. Лембрук, Э. Барлах, Л. Мейднер, Л. Шрейер, Л. Рубинер, Г. Вальден, А. Р. Мейер, А. Кубин, Э. Шиле, А. П. Гютерсло, Г. Арп, К. Швиттерс и многие другие, выступали за синтез искусств и преодоление традиционных границ между ними; поэты Г. Бенн, Э. Ласкер-Шюлер, Ф. Хардекопф, Э. В. Лотц, П. Больдт, Э. Бласс, В. Рейнер, В. Херцфельде и др. были замечательными прозаиками или эссеистами, что не преминуло отразиться на открытости жанровых форм и возникновении смешанных литературных жанров.

Как живое литературное движение экспрессионизм не вышел за рамки одного поколения, но как художественная модель мира оказался для искусства прежде всего Германии началом нового этапа его развития и наиболее мощно проявил себя в своем влиянии на последующую мировую литературу XX века. Смелые утверждения, что важнейшие импульсы современной поэзии Западной Европы и вообще все новаторские явления современного искусства коренятся в экспрессионизме (Г. Бенн), перестают казаться преувеличением, когда выясняется, что целый ряд эстетико-философских воззрений и доминирующих принципов поэтики различных жанров искусства модернизма прямо или косвенно замыкаются на открытии экспрессионистского поколения, противопоставившего обществу свою собственную субкультуру и ее художественную продукцию колоссального объема, уникальной мировоззренческой глубины и эстетической значимости.

Литературный экспрессионизм набрал небывалый критический потенциал и радикализовал все накопившиеся к этому времени проблемы «трансцендентной бездомности» человека в мире, эстетически осмыслил и впервые вербализовал трагические последствия тиранического произвола в мире хаоса.

Экспрессионистская лирика в тончайших нюансах зафиксировала трагическое мироощущение неуютности и чужести человека в разрушающемся мире и чувство ответственности за его гибель. Этот литературный род в наиболее концентрированном виде выразил новые экзистенциальные состояния индивидуума, возникшие как реакция на кризис познания и языковой скепсис, диссоциацию личности, распад системы ценностей и чудовищную дегуманизацию жизни. Спектр элементов, составляющих поэтику лирики этого периода, чрезвычайно широк и неоднороден, в нем представлены как унаследованная и переосмысленная поэтическая традиция, так и совершенно новые факты поэтической действительности и аспекты состояния лирического Я, не известные прежде поэтической практике. «Сверх-сжатие души при закрытых вентилях»<sup>xxiii</sup> требовало высвобождения; жизнь и дух прорывались наружу и «трансферировались в форму» (Г. Бенн) в причудливом сочетании ее традиционных и авангардных элементов. Они перекликались с поэтикой барокко, романтизма, югендстиля; в этой лирике не прерывались традиции натурализма, в то же время она пользовалась всем арсеналом субверсивных стратегий и деструктивных приемов модернизма.

Несмотря на то, что наиболее значительная часть экспрессионистской лирики выдержана в основных канонах метрики, ритмики, строфики, рифмы и т.п., ее субверсивный и экспериментальный характер продолжает оставаться решающим фактором в определении ее формальных признаков, которые немецкие литературоведы именуют «эпохальными»; в них же традиционно усматривается заслуга экспрессионизма и его вклад в поэтику XX века. В лирике экспрессионизма завершился процесс создания таких метафорических механизмов, в результате которых появляется «абсолютная метафора» и формируются совершенно новые концепты. «Абсолютная метафора» обретает в экспрессионистской лирике статус конструирующего эле-

мента альтернативной авторской реальности. Она представляет собой тем или иным способом отчужденный от реальной действительности признак, базирующийся на создании творческим субъектом тотального тождества между объектами этой действительности. Появление новой «реальности» достигается посредством снятия, или замалчивания, донора и реципиента признака и выдвиганием на передний план *tertium comparationis* – эфемерного, неуловимого, не поддающегося рациональному познанию «Абсолюта», неспособного быть выраженным какими-либо предикатами. Процессы познания и художественного творчества в экспрессионизме приравниваются друг к другу, и метафора перестает быть средством риторического украшения, но становится способом постижения действительности, получает гносеологический и онтологический статус. Важнейшей функцией такого рода метафоры становится функция очуждения.

В «экспрессионистское десятилетие» такие поэтические принципы предстали вызывающе провокационными, не раз становились причиной публичных скандалов, судебных разбирательств, штрафов, отказов в публикации, а в сочетании с традиционными элементами, так же широко представленными в поэтических сборниках, антологиях и альманахах этого периода, придавали поэтике характер, ускользающий от точного определения. В результате картина мира в экспрессионистской лирике предстает двойственной, в ней вместе с разрушительным реализуется и конструктивный, созидательный жест, который ориентируется на некий эталон упорядоченности. Вместе с модернистскими механизмами разрушения языка в духе манифестов Т. Маринетти эта поэзия имеет наготове и весь арсенал поэтических традиций и стандартных элементов лирики, не гнушается метроритмическими, жанровыми и прочими образцами прошлого, обнаруживает устойчивость топосов и повторяемость мотивов. В их использовании поэтика экспрессионизма и вообще вся поэтическая практика наиболее далеки от своих же собственных деклараций о деформации и разрушении формы, о снятии всех запретов: «Form und Riegel mussten erst zerspringen, / Welt durch aufgeschlossene Röhren dringen...»<sup>xxiv</sup>. Таким образом, экспрессионизм, мощно напитанный философией и эстетикой нигилизма, разрабатывает свою собственную художественную модель мира, в которой наряду с размыванием единой, органи-

зующей мир перспективы и связи с реальной действительностью так же отчетливо просматривается и романтическая тоска по связности и целостности, а на фоне смакования ужасного и безобразного брезжит идеал ускользающей, вечной, «являющейся красоты».

Поэтику экспрессионизма в любом жанре искусства можно рассматривать только в контексте проблематики глобального отчуждения через призму *радикальной чужести*, т.к. это не просто прорыв к новым горизонтам искусства через разрушение традиции и новую форму, через эпатаж публики, деэстетизацию и скандал: поэт словно следует указанию своего духовного кумира Ф. Ницше: «Следует так деформировать мир, чтобы суметь в нем выжить» («Die Umformung der Welt, um es in ihr aushalten zu können») <sup>xxv</sup>. Акт неслыханного очуждения действительности в литературе явился для экспрессионистов «последней возможностью метафизической деятельности» (Ф. Ницше), «спасением от хаоса» (Й. Р. Бехер) и «антропологическим избавлением в формальном» (Г. Бенн), тем самым «освобождением» («*Be-freiung*»), о котором в письмах писал Ф. Кафка. Магическая формула Ф. Ницше, которой последовали экспрессионистская эстетика и поэтика, оказалась наиболее адекватным переломному времени способом выхода из охватившего художественную интеллигенцию кризиса познания и языкового скепсиса. Она явилась ключом к пониманию тех мыслительных и формально-стилистических категорий, которыми, начиная с экспрессионистского поколения, оперировали художники XX века.

Экспрессионизм стал тем водоразделом, после которого литература и искусство не только Германии и Австрии, но и всей Европы кардинально сменили систему художественно-эстетических координат и вступили в эпоху не *реконструкции, отражения, но конструирования* новой художественной реальности, заменив принцип *изображения* принципом *преображения*, а классическую вербализацию – модернистской метафоризацией. Однако окончательного разрыва с традицией, как это характерно для следующих за экспрессионизмом и параллельных авангардистских течений, не произошло, и образ «являющейся красоты» тревожил экспрессиониста то в одном, то в другом воплощении. Сопоставляя немецко-австрийский литературный

экспрессионизм с последующим швейцарско-немецким дадаизмом, можно обнаружить, как литература и искусство зрелого авангарда, в отличие от экспрессионизма, утрачивает духовную потребность опоры на предшествующие достижения философской и эстетической мысли. Вполне «революционный» по отношению к реализму и натурализму и достаточно радикальный литературный экспрессионизм в своей поэтической практике продолжал, тем не менее, своеобразно тяготеть к «классическим» порядкам. Странным образом разрушители поэтических канонов, отъявленные циники и безбожники охотно изъяснялись ямбом религиозной, любовной и пейзажной лирики; гимном-длиннострочником, дифирамбом, песнью, псалмом и особенно сонетом. Литературное поколение, которое считало себя крайне революционным и писало на своих знаменах лозунги о разрыве со всякими традициями («Ямб есть ложь», – говорил Г. Гейм), на самом деле в своем поведении и в творчестве определялось схемами мышления и способами выражения, позаимствованными у всей духовной истории. Поэтика экспрессионизма всегда оставалась словно «не в фокусе», т.к. продолжала прочно опираться на прошлые достижения всей эпохи «Moderne», смело вторгаясь в авангардистское будущее. На примере экспрессионизма и дадаизма нетрудно проследить, как в программных установках и языковом экстремизме следующих за экспрессионизмом авангардов иссякают трагическое переживание по поводу утерянной гармонии и гуманистический пафос, как хаос планомерно берет верх над космосом, а конструктивный, созидательный момент уступает свои позиции.

Трагичность – важнейший концептуальный признак «отчуждения» в экспрессионизме, отличающий его от аналогичного концепта в любом другом авангардистском течении. «Братья», – в пустоту зывал я. / Эхо вторит: «Чужеземец!» („Bruder“ sprach ich in die Leere. / „Fremdling!“ hallt es mir entgegen)<sup>xxvi</sup> – такова безысходная реальность, воспринимаемая художником-экспрессионистом, тогда как дадаисты, футуристы, конструктивисты, частично сюрреалисты нередко вдохновлялись оптимизмом некоторых победных идеологий XIX века: «Мы заборы новаторством рубим!»<sup>xxvii</sup>. Нерв экспрессионизма, напротив, таится именно в его трагическом характере на фоне фатальной невостремованности его колоссального энтузиазма. Его сила сосредото-

точилась не только и не столько в революционном разрушительном жесте, свойственном всем авангардным течениям, сколько в его невероятной чувствительности и ранимости, в его ощущении радикальной чужести как фундаментального экзистенциального состояния.

Последняя публикация экспрессионистской поэзии датируется 1925 годом, т.к. совершенно специфическая экспрессионистская ситуация в издательском деле к этому моменту исчезла, а сам экспрессионизм как художественно-эстетическая программа обновления искусства утратил былой энтузиазм – реальные военные и революционные события внесли коррективы в дальнейшее развитие поэзии Германии и Австрии. «Конец экспрессионизма» означал конец печатания литературной продукции в издательствах, у которых разом исчез рынок сбыта, т.к. читательские иллюзии окончательно рассеялись, а в 1933 г. всякая литературная активность окончательно была свернута: с приходом к власти национал-социализма экспрессионизм как художественное движение повсеместно прекратил свое физическое существование, кроме Швейцарии, этого «естественного заповедника», где, по словам Г. Балля, нации хранили свои последние резервы. Экспрессионизм был буквально выкорчеван из немецкой и австрийской почвы вместе с его носителями. Он не просто медленными затухающими колебаниями прекратил существование: национал-социалисты преследовали его со слепой яростью как Революцию Духа и потратили колоссальные усилия, чтобы развенчать его в глазах народа как «искусство вырождения» («entartete Kunst»). Из всего авангардного искусства экспрессионизм особенно задевал нерв расистского мышления, определение «дегенеративный» соседствовало со штампом «еврейско-большевистский», и это было равносильно смертному приговору: десятки литераторов, художников и скульпторов попали под «запрет на профессию» и покинули Германию и Австрию. Голос поэта-экспрессиониста, замолкший в годы фашистской диктатуры, до 1960 года практически не привлекал к себе научного и общественного внимания. Только первая послевоенная выставка экспрессионистского искусства и литературы в Немецком литературном архиве и Шиллеровском национальном музее в Марбахе вновь реанимировала этот интерес<sup>xxviii</sup>. И только с этого времени истинное значение экспрессио-

нистской поэтики начинает научно осознаться как смена классическо-романтического канона и новая художественная парадигма во всех жанрах искусства. Появившееся с тех пор необозримое количество научных исследований поэзии экспрессионизма убедительно продемонстрировало, что она уже тогда сформировала и сконцентрировала в себе полный инструментарий поэтики современной лирики: неоднозначность и неопределенность, принцип монтажа, все виды и способы нарушения интонационной, композиционной, метроритмической, смысловой и прочих видов инерции; диалектику компрессии и декомпрессии, консонанса и диссонанса, поразительную возможность сочетания формальной дисциплины и смысловой бездонности, но главное в этой поэзии – необычайный интерес к поэтическому слову, упование на его магическое воздействие и вера в его трансцендентную власть: «...в бесстрастный час, что разрушает взгляд, / нагие вещи вторгнулись в виденья, / нет уз меж ними – есть одна лишь страсть: / забыть их суть и в круг стихотворенья / холодной властью слова их заковать»<sup>xxix</sup>. На фоне других авангардных школ и течений немецкоязычный экспрессионизм выделяется необычайной серьезностью намерений «постоять за дело искусства» (Г. Бенн) и преобразовать мир; глубиной и величием трагических переживаний по поводу катастрофичности и абсурдности бытия и утраты гуманистического идеала.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- WERFEL F. Veni Creator Spiritus // Gesammelte Werke in Einzelbänden: Gedichte aus den Jahren 1908–1945 / Hrsg. K. Beck. Frankfurt/Main: Fischer Verlag, 1992. - 58 S.
- STADLER E. Der Spruch // Der Aufbruch und andere Gedichte. Stuttgart: Reclam, 1996. - S. 5–6.
- DIE MALER der «Brücke»: Sammlung Hermann Gerlinger. Stuttgart: DACO-Verlag Günter Bläse, 1995. - 11 S.
- GOLL Y. Deutsche Liebeslyrik / Hrsg. H. Wagener. Stuttgart: Philipp Reclam, 1982. - 255 S.
- ЦИТ. по: Lohner E. Die Lyrik des Expressionismus // Expressionismus. Gestalten einer literarischen Bewegung / Hrsg. H. Friedmann, O. Mann. Heidelberg: W. Rothe-Verlag, 1956. - 62 S.
- HATVANI P. Versuch über den Expressionismus // Theorie des Expressionismus / Hrsg. O. F. Best. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 1994. - 72 S.

IBID.

NIETZSCHE F. Nur Narr! Nur Dichter! // Gedichte / Hrsg. J. Hermand. Stuttgart: Reclam, 1996. - 82 S.

EINSTEIN C. Der Snobb // Werke: in 4 Bd / Hrsg. R. P. Baacke. Berlin: Medusa Verlag, 1980. Bd 1: 1908–1918. - 23 S.

RILKE R. M. Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge. Frankfurt/Main; Leipzig: Insel Verlag, 2000. - 10 S.

DöBLIN A. Die Ermordung einer Butterblume // Der Sturm. Jg. 1. 1910. № 28.

DREY A. Der Denker // Der unendliche Mensch: Gedichte // Der jüngste Tag 68/69. Leipzig: Kurt Wolff Verlag, 1919. - 26 S.

NIETZSCHE F. Werke: in 3 Bd. / Hrsg. K. Schlechta. München: Carl Hanser Verlag, 1966. Bd 2. - 576 S.

ТЫРЫШКИНА Е. В. Русская литература 1890-х – начала 1920-х годов: от декаданса к авангарду/Новосибирский гос. пед. ун-т. Новосибирск, 2002. - 62 С.

BENN G. Expressionismus // Gesammelte Werke : in 4 Bd / Hrsg. D. Wellershof. 4. Aufl. Wiesbaden ; München : Limes Verlag, 1977. Bd 1 : Essays. Reden. Vorträge. Bd I. - 243 S.

ЦИТ. по: Tobien F. Der Blaue Reiter. Kirchdorf a. Inn: Berghaus, 1996. S. 18.

ЦИТ. по : Маркин Ю. П., Бугуева Ю. В. Вильгельм Лембрук: Скульптура. Графика. Живопись. Поэзия. М.: Искусство, 1989. - 99 С.

MÜLLER R. Die Zeitrassé [Aufsatz] //Der Anbruch 1 (1917) H. 1 (15. Dezember); (1918) H. 2 (15. Januar); а также в: Der Anbruch: Ein Jahrbuch neuer Jugend/hrsg. von O. Schneider; A. E. Ruthra. München: Roland Verlag, 1920.

MÜLLER R. Ibid. S. 7, 9.

MÜLLER R. Tropen: Der Mythos der Reise. Urkunden eines deutschen Ingenieurs /Hrsg. von R. Müller Anno 1915. München: Hugo Schmidt, 1915.

ROTHE W. Der Expressionismus: theologische, soziologische und anthropologische Aspekte einer Literatur. - Frankfurt/Main: Vittorio Klostermann, 1977. - S. 15, 21–22.

BENN G. Hier ist kein Trost // Gedichte in der Fassung der Erstdrucke. - Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1996. - 70 S.

WORRINGER W. Formprobleme der Gotik. München: Piper Verlag, 1927. - 15 S.

PAULSEN W. Expressionismus als gotische Lebensform // Paulsen W. Expressi-onismus und Aktivismus: eine typologische Untersuchung. - Bern und Leipzig: Im Gotthelf Verlag, 1935. - S. 16–34.

STADLER E. Form ist Wollust // // Der Aufbruch und andere Gedichte / Hrsg. H. Rölleke. - Stuttgart: Philipp jung. Reclam, - S. 16.

NIETZSCHE F. Die Unschuld des Werdens. Der Nachlass. - Stuttgart: 1956. Bd. 1. S. 82, 195.



LOERKE O. Pompeiji, Theater // Die Erhebung. Jahrbuch für neue Dichtung und Wertung / Hrsg. A. Wolfenstein. - Berlin: Fischer, o. J. - S. 40.

ШЕРШЕНЕВИЧ В.Г. Русский футуризм. Теория. Практика. Критика. Воспоминания / сост. В. Н. Терехина, А. П. Зименков. М.: ИМЛИ РАН «Наследие», 2000. С. 173.

СМ. КАТАЛОГ выставки: Expressionismus. Literatur und Kunst 1910–1923: eine Ausstellung des deutschen Literaturarchivs im Schiller-Nationalmuseum Marbach a. N. / Hrsg. P. Raabe, H. L. Greve. München: Albert Langen; Georg Müller, 1960.

BENN G. Gedichte / Op. cit., 1996. S. 300. *Пер. А. Карельского*. Цит. по: Готфрид Бенн. Двойная жизнь. Проза. Эссе. Избранные стихи. Аугсбург: Waldemar Weber Verlag; М.: Lagus-Press, 2008. С. 538.

***Ракитина С.В.***

***Rakitina S.V.***

*Волгоград, Россия, s.rakitina@mail.ru*

**ОСОБЕННОСТИ НАУЧНОГО ТЕКСТА КАК СРЕДСТВА ЕГО  
ИНТЕРПРЕТАЦИИ  
(НА МАТЕРИАЛЕ РАБОТ В. И. ВЕРНАДСКОГО)**

**PECULIARITIES OF SCIENTIFIC TEXT AS MEANS OF ITS  
INTERPRETATION  
(ON THE MATERIAL OF WORKS BY V. I. VERNADSKY)**

Аннотация. Статья рассматривает условия правильной интерпретации научного текста.

Abstract. The article considers conditions of correct interpretation of scientific text.

Ключевые слова: интерпретация; реципиент; концептосфера; В.И. Вернадский.

Keywords: interpretation; recipient; concept sphere; V.I.Vernadsky.

**УДК 81'42**

Интерпретация рассматривается нами как одна из форм проявления познавательной активности реципиента; когнитивный процесс, ведущий к высшему уровню понимания, раскрытию смысла текста, восстановлению исходного концепта. Воспринимаемая от автора ин-

формация интерпретируется адресатом в его собственной семиотической системе с установкой на понимание семиотической системы автора. Данная процедура сопровождается операциями догадки, сопоставления, сравнения со своей системой. В результате интерпретации научного текста, производимой параллельно с процессом познания, происходит не только восстановление смысла текста, но и его приращение. Адекватность интерпретации адресатом излагаемой в тексте информации находится в прямой зависимости от особенностей его мышления, объёма знаний, пресуппозиции. Немаловажную роль играет также настойчивость адресата, его желание глубоко вникнуть в содержание текста, понять замысел автора. Проникновение в сущность концепции автора во многом определяется тем, занимается ли адресат исследованием в этой области, знаком ли с основополагающими работами автора изучаемого научного произведения, с его манерой изложения, со смыслом, вкладываемым в используемую терминологию, и т.д. Так, ученик В.И. Вернадского К.П. Флоренский предостерегал в отношении порой неверного понимания так называемых «принципов», выдвигаемых своим учителем: «Принципы» Вернадского должны пониматься только ограничительно, в тех пределах времени и средств наблюдения, которыми располагала наука того времени» [Флоренский 2000: 67]. Сам В.И. Вернадский постоянно стремился к тому, чтобы быть максимально правильно понятым, поэтому, цитируя, используя прецедентные тексты, он, как интерпретатор, восстанавливает их контекст. Комментируя, делая практические замечания, знакомит с областью научных интересов своего оппонента, вводит в его терминологическую базу.

Понимая важность исторических знаний в реконструкции адресатом смысла его текстов, снимает предполагаемые трудности. Об устремлении к прозрачности, ясности в изложении своих теоретических воззрений говорит использование В.И. Вернадским точных, чётких, однозначно понимаемых суждений. К принципу Геттона: «В геологии мы не видим ни начала, ни конца» (*«Я не могу найти никаких следов начала, никаких указаний на конец»*) он добавляет: «*В течение известного нам геологического времени»* [Вернадский 1994: 275]. Принцип Реди «всё живое от живого» В. И. Вернадский также

не рассматривал как догму, поясняя, что *«в действительности принцип Реди не отрицает абиогенеза, он только указывает на пределы, в которых абиогенез отсутствует»* [Там же: 453]. К обобщению Л. Пастера о том, что *«в строении своего вещества, как и в своих физиологических проявлениях, живые организмы обладают такой же резко выраженной диссимметрией, с преобладанием правых явлений»*, он вносит поправку: *«должны существовать не только правые, но и левые формы жизни»* [Там же: 455].

Примечательно, что особое внимание обращалось В.И. Вернадским на то, какой смысл вкладывается им в предлагаемый конкретной дискурсивной ситуацией термин, значение которого, по его наблюдениям, меняется в зависимости от (а) области знания: различные понятия вкладываются в термин «пространство» геометром, натуралистом, физиком, кристаллографом [Вернадский 1988: 255 – 274], в термин «время» – геологом, философом, физиком, математиком, в термин «материя» – физиком и философом [Там же: 327 – 341] и (б) времени его использования: «пространство», «время», «материя», «энергия» – для натуралистов 1930 и 1900 гг. [Вернадский 1993: 365]; «время» – в эллинской и эллинистической цивилизации, в Западной Европе XVIII в., в период до 1931 г. [Вернадский 1993: 327 – 360].

Основным стремлением В.И. Вернадского было донести до читателя сущность своих взглядов, концепций. При изложении материала о проводимых исследованиях им выделялись *ключевые положения*, необходимые для понимания высказанных суждений. Например, в работе «Философские мысли натуралиста» [Вернадский 1988] учёному важно, чтобы при понимании его концепции, касающейся взаимоотношений природы и человеческого общества, адресат исходил из того, что: а) *«человек не является независимым от окружающей среды объектом»* [Там же: 20]; б) *«человек и человечество теснейшим образом связаны с живым веществом, населяющим нашу планету»* [Там же: 21]; в) *«человек как всякое живое природное (или естественное) тело неразрывно связан с определённой геологической оболочкой нашей планеты – биосферой»* [Там же: 22] и других положений.

Адекватная интерпретация текста адресатом, в конечном счёте, зависит от его способности и возможности погрузиться в дискурс адресанта и должна обеспечивать ту реакцию, на которую рассчитывает

адресант. Это может быть связано с объективными и субъективными факторами. К объективным относится *конкретная ситуация*, в которой происходит интерпретация данного текста, к субъективным – (а) концептосфера адресата, (б) личные психологические особенности, (в) возможность понять замысел автора, (г) увидеть имплицитные смыслы текста. К примеру, в большинстве научных произведений В.И. Вернадского *цель их создания* выражается адресантом эксплицитно, формулировка её помещается обычно в начало текста, что обеспечивает доступность понимания её адресатом. Так, цель работы «Живое вещество» – обратить внимание адресата на *«явления, связанные с живым веществом и изучением видовых признаков организмов, выраженных изменением внешней среды»* – формулируется автором уже во введении «Два синтеза Космоса» [Вернадский 1994: 26]. В статье «Начало и вечность жизни» её *задачи и проблематика* эксплицируются адресату в форме риторических вопросов: *«Было ли когда-нибудь начало жизни и живого, или жизнь и живое такие же вечные основы космоса, какими являются материя и энергия? Характерны ли жизнь и живое только для одной Земли, или это есть общее проявление космоса?»* [Там же: 262]. Первый абзац статьи «Ход жизни в биосфере» прямо указывает на аспекты, в соответствии с которыми проводится изложение материала: *«Живое вещество действует в геохимических процессах земной коры своей массой, своим химическим составом и своей энергией»* [Там же: 289].

Интерпретация научного текста осуществляется в процессе освоения содержащихся в его концептосфере представлений, образов, концептов автора. Постоянный обмен между коммуникантами данным когнитивным содержанием способствует обогащению и уточнению как научной, так и языковой картины мира, пониманию излагаемой автором концепции. Например, освоение логической последовательности в изложении научной концепции реализуется различными средствами, среди которых: 1) нумерация (а) частей, глав, параграфов, иногда абзацев, (б) положений выводов, (в) сносок и ссылок в подстрочных и послетекстовых примечаниях, (г) при выделении составляющих изучаемого явления; 2) указание на итог, обобщение, актуализаторами которых выступают: (а) вводные слова: *таким образом,*

*наконец* [Вернадский 1994: 45], *итак* [Там же: 64]; (б) различного типа обобщающие конструкции: *из изучения геохимии вытекает, что* [Там же: 45], *из этих данных мы при самом широком допущении должны заключить* [Там же: 126], *исходя из этих данных, мы должны признать; сводя всё это вместе, мы видим, что* [Там же: 133], *едва ли можно сомневаться в правильности нашего вывода, что* [Там же: 135]; 3) использование вопросительных конструкций, актуализирующих переход от одной мысли к другой: *«Выходят ли и здесь проблемы биогеохимии за пределы планеты? И как глубоко их выхождение?»* [Вернадский 1988: 158], *«<...> имеем ли мы здесь дело с новыми проявлениями явлений жизни, не охватываемых изучаемыми им категориями явлений и выражаемыми константами живого вещества?»* [Там же: 179], *«Распространяется ли эта энантиоморфность, правое и левое свойство вектора, на полярные векторы времени? В чём она тогда выражается?»* [Там же: 249] и др.; 4) языковые средства, концентрирующие внимание адресата на важных моментах содержания с помощью различных средств с оценочными значениями, которые представлены формами сравнительной и превосходной степени прилагательных, выражающими оценку наречиями, повтором однокоренных слов, содержащих концептуальный смысл высказывания, употреблением слов в переносном значении: *«Человек и человечество теснейшим образом <...> связаны с живым веществом»* [Вернадский 1988: 21], *«мы неизбежно вышли бы за пределы изучаемых в науке явлений жизни»* Там же: 22], *«Чрезвычайно характерна в строении биосферы её физико-химическая и геометрическая разнородность», «живое вещество даже в самых больших концентрациях в исключительных случаях и в незначительных массах составляет <...>»* [Там же: 24], *«ещё глубже шла работа логической мысли»* [Там же: 67], *«Чудо» эллинской цивилизации – исторический процесс»* [Там же: 72], *«ближайшее будущее, вероятно, многое нам уяснит», «ярким выражением её является резкое и быстрое изменение нашего представления о времени»* [Там же: 75] и др.

Создание условий для понимания читателем замысла автора, излагаемой им научной концепции, ориентация на концептосферу адресата являлось одной из основных задач В.И. Вернадского. Описанные выше и другие средства, способствующие адекватному восприятию излагаемой

научной информации, делают её не только доступной, понятной, но и открывают возможности для нового прочтения, вплоть до переосмысления отдельных фрагментов своей научной картины мира учёного.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

- ВЕРНАДСКИЙ, В.И. Философские мысли натуралиста / В.И. Вернадский. – М.: Наука, 1988. – 520 с.
- ВЕРНАДСКИЙ Владимир: Жизнеописание. Избранные труды. Воспоминания современников. Суждения потомков / сост. Г. П. Аксёнов / В.И. Вернадский. – М.: Современник, 1993. – 88 с.
- ВЕРНАДСКИЙ В.И. Живое вещество и биосфера / В.И. Вернадский. – М.: Наука, 1994. С. – 19 - 464.
- ФЛОРЕНСКИЙ К.П. В.И. Вернадский – натуралист, естествоиспытатель / К.П. Флоренский // Вернадский В.И.: pro et contra: антология литературы о В.И. Вернадском за сто лет (1898—1998) / под общ. ред. акад. РАН А. Л. Яншина. СПб.: РХГИ, 2000. – С. 64 – 73.

*Ромашова Т. М.*

*Romashova T. M.*

*Н. Тагил, Россия, romt2@list.ru*

### **ТВОРЧЕСТВО А. ШНИЦЛЕРА В КОНТЕКСТЕ ЛИТЕРАТУРЫ И КУЛЬТУРЫ «ВЕНСКОГО МОДЕРНА»**

### **CREATIVE WORK OF A. SCHNITZLER IN THE CONTEXT OF LITERATURE AND CULTURE OF “VIENNA MODERNISM”**

Аннотация. Статья посвящена творчеству А. Шницлера в контексте литературы и культуры «венского модерна»

Abstract. The article is devoted to creative work of A. Schnitzler in the context of literature and culture of “Vienna modernism”.

Ключевые слова: австрийский модернизм; А. Шницлер.

Keywords: Austrian modernism; A. Schnitzler.

**УДК 82-02:821.112.2(436)**

Среди разнообразных программ духовного обновления, выдвинутых эпохой модернизма в Австрии конца XIX начала XX вв., заметное место заняла философская концепция монистического миро-

© Ромашова Т. М., 2011

воззрения. Термин «монизм», обозначающий всякое учение о единстве бытия (от Фалеса до Гегеля), утвердился в значении, которое придал ему австрийский физик и философ Э. Мах [Жеребин 2005].

По учению Э. Маха, материальная субстанция так же иллюзорна, как и духовная, ибо мир обладает единством, представляя собой «комплекс ощущений», где идеи, вещи и, в том числе, образ автономного субъекта – лишь временные пучки свойств, которые возникают и вновь распадаются вопреки попыткам нашего сознания увековечить их при помощи языка.

В эстетическую плоскость идеи Э. Маха перевел вдохновитель и теоретик «венского модерна» Г. Бар, а литературное воплощение монизм нашел, прежде всего, в произведениях А. Шницлера, входившего наряду с Х. фон Гофмансталем, П. Альтенбергом, Р. Беер-Хофманом в группу «Молодая Вена». Изображение человека как постоянно меняющейся системы ощущений требовало отказа от традиционного литературного характера, а также новых форм и приемов повествования [Зарубежная литература XX века 2007 : 138].

Так, впервые в европейской литературе было создано произведение, практически целиком состоящее из внутреннего монолога, что позволило автору дать приближенную, вне отстраненного описания и анализа, картину внутреннего состояния персонажа. «Лейтенант Гюстль» А. Шницлера был охарактеризован современникам как новый самостоятельный литературный жанр. Главный герой новеллы – офицер австрийской армии, который хотя и жаждет гибели за родину, в действительности не знает, за что воевать, являет собой воплощение того ценностного вакуума, о котором писал Г. Брех в анализе ментальной ситуации в империи на рубеже веков. Гюстль в некотором роде воспроизводит Австро-Венгрию в миниатюре. Как внутри человека, так и внутри государства за фасадом благочестия скрывается хаос [История австрийской литературы XX века 2009 : 67].

Напомним, что общественно-политическая обстановка в Австро-Венгрии и, в частности, в Вене конца XIX начала XX века отличалась крайней нестабильностью, так как все сферы жизни переживали период глубокого кризиса. По словам Р. Музиля, «жалкое наследие» Габсбургов лишилось на рубеже веков «достаточных причин истори-

ческого существования» и было безвозвратно погружено в атмосферу fin de siecle.

Так, первый и единственный программный манифест «Молодой Вены» - эссе «Модернизм» (Die Moderne, 1890) - Г. Бар начал не с понятия, а с обобщенного образа эпохи, построенного на апокалипсическом мотиве. После Г. Бара образы Апокалипсиса стали доминирующим кодом модернистской культуры, символической моделью с помощью которой художники-модернисты создавали в своем творчестве картину исторической действительности. Предчувствие конца времени было тесно связано в литературе с темой смерти.

Смерть – отправная или финальная точка шницлеровских сюжетов. В новелле «Мертвые молчат» автор повествует о женщине, которая без колебаний оставляет умершего любовника на безлюдной дороге и спешит к мужу с признанием в своей неверности. К этому ее толкнул свет фонарей экипажа, как будто зовущий к спокойной жизни и защищающий от облика смерти, с которой ей пришлось встретиться. Еще сильнее тема умирания раскрывается в новелле «Смерть»; ее можно рассматривать как сложный психологический этюд, задача которого - коснуться потаенных глубин человеческой души, познать и описать то, о чем не смели говорить другие художники [Самарин 1967].

Ключевую роль темы смерти в творчестве писателя обосновал исследователь Х. Тарновски-Зайдель, который рассматривал проблему в перспективе триады: "Lebensangst — Todeswunsch — Todesangst" («страх жизни — желание смерти — страх смерти»). Исследователь пришел к выводу о том, что как желание смерти, так и страх смерти проистекает из болезни современной души, которую А. Шницлер изображал в своих пьесах и новеллах. Это экзистенциальный страх, порождаемый разрывом между сознанием и реальностью. Изгнанный из реальности, герой А. Шницлера словно разучивается жить; он блуждает среди привычных фактов и отношений как на чужбине, пугаясь своей отрешенности, не узнавая самых простых вещей. «Я смотрел на грачей, и мне было странно и страшно, что они летают», – говорит рассказчик у Чехова, в рассказе «Страх», и его ощущения точно повторяют психологическую ситуацию, многократно описанную А.



Шницлером, например, в развертывающей аналогичный сюжет новелле «Жена мудреца» [Жеребин 2005].

Отчужденность и неустрашимое одиночество индивида явились причиной сомнения в действенности языка как средства коммуникации. Этот фундаментальный скепсис, связанный с разрывом между означающим и означаемым, был одним из аспектов «кризиса языка», характерного для культуры «венского модерна». Маленькая новелла А. Шницлера под названием «Я» - скептическая вариация на тему мистически окрашенной критики языка, явилась исходным пунктом позднейших авангардистских экспериментов со словом. У Ф. Маутнера и Г. Ландауэра, Х. фон Гофмансталя и Л. Витгенштейна «языковой скепсис» заключал в себе программу преодоления кризиса языка с помощью мистического чувства и слова. В новелле А. Шницлера никакого преодоления, никакой встречи с бесконечным не происходит. Ее герой, маленький человек и пленник массовой культуры, представляет собой горькую пародию на образ мистического поэта-мессии. Результатом пережитого им кризиса языка становится не великая поэзия, а трагикомическое сумасшествие обескураженного мещанина, который тщетно старается восстановить утраченную связь слов и вещей, не переосмысляя ни того, ни другого.

Уже на пороге своего возникновения модернизм Вены вошел в прямое противоречие с натурализмом, который, - писал в 1894 Г. Бар, - стремился решить вопрос об отношении искусства к действительности, требуя от искусства быть действительностью и ничем иным кроме действительности, модернисты же решают этот вопрос, требуя от искусства быть сновидением и ничем, кроме сновидений» [цит. по: Жеребин 2003 : 32].

В 1900 году появилась книга «Толкование сновидений», принадлежащая перу З. Фрейда, австрийского философа и ученого. Являясь основательным трудом по психологии, подводила научный фундамент под литературу «венского модерна». Этот труд был прочитан А. Шницлером и побудил его к более регулярной и тщательной фиксации собственных снов. Новелла «Сновидение» неоднократно вовлекалась в качестве иллюстрации известного тезиса венского психиатра, что сон есть вытесненное желание. Если мучаемый ревностью Фридолин, пустившийся в полную соблазнов ночную «одиссею», посто-

янно должен удостоверяться, не грезит ли он, то приснившаяся Альбертине оргия описывается ей настолько выразительно, будто происходила наяву [История австрийской литературы XX века 2009 : 76].

В культуре, искусстве и литературе Вены рубежа веков был провозглашен культ эстетизма. Поклоняясь искусству, либеральная австрийская буржуазия изживала, согласно К. Э. Шорске, свою неудовлетворенность исторической действительностью. Лишенная политического влияния и обманутая в своих надеждах на общественный прогресс, она поменяла место в парламенте на кресло в театральном партере и нейтрализовала непоправимую действительность, отождествив ее с театральным представлением по общему признаку иллюзорности: жизнь, осмысленная как театр не внушает страха и не требует ответственности [Шорске 2001 : 287]. Все становится по видимости безопасной, хотя и щекочущей нервы игрой, как это показано, например, в пьесе А. Шницлера «Зеленый какаду» [Жеребин 2009 : 13], события которой разворачиваются 14 июля 1789 года, в день взятия Бастилии, в одноименном театре-кабаре.

Хозяин кабачка Проспер, бывший директор театральной труппы, открывает трактир и собирает своих актеров с тем, чтобы они под видом обычных посетителей импровизировали криминальные сюжеты перед аристократическими завсегдатаями, жаждущими острых ощущений. До определенного момента криминальные игры в кабачке и кровавые события намечающейся революции существуют в пьесе раздельно, как два различных пространства. Первое разыгрывается на глазах зрителей, о втором время от времени рассказывают приходящие в кабачок посетители. Правда, в ходе развития действия пьесы посетители и сам директор театра то и дело запутываются, пытаются понять, где – игра, а где – реальность.

Соответственно поменялось и отношение к культурной традиции. Когда Г. Бар сказал, что искусство призвано возродить правдивость мысли, соединив ее с правдой души, это значило, что культурная традиция должна стать пространством свободы и эксперимента, и поэт обязан работать с ней так, как скульптор работает с камнем или с бронзой. Выразительным примером такой эстетики являются обработки античных мифов в драматургии Х. фон Гофмансталя («Алке-

ста», «Электра», «Эдип и Сфинкс») [Жеребин 2009 : 12]. А. Шницлер также неоднократно облекал волнующие его проблемы в исторические одеяния. Так, в одноактной пьесе «Парацельс» приписываемое знаменитому врачу XVI века владение гипнозом становится средством дестабилизации основ, на которых покоится институт брака [История австрийской литературы XX века 2009 : 74].

Неоспоримое достоинство произведений А. Шницлера заключается в замечательном мастерстве изображения внутреннего мира личности. Создатель психоанализа З. Фрейд, которого еще при жизни считали двойником писателя, признавал необычайную пронизательность и тонкость наблюдений австрийского автора. «Я часто с изумлением спрашивал себя, откуда у вас те или иные тайные знания, которые мне достаются путем долгого и упорного изучения объекта...» - писал А. Шницлеру знаменитый ученый 8 мая 1906 года [цит. по: Зарубежная литература XX века 2007 : 137].

А. Шницлер являлся одной из ключевых фигур литературы «венского модерна». Тонко чувствуя настроение эпохи, находясь в эпицентре смены научно-культурной парадигмы, он представлял собой своеобразный адепт новых философских теорий, а также открытий в области психологии и психиатрии. Какие надежды возлагались на австрийского писателя, видно из письма, адресованного ему Г. Барром в 1904 году. «[...] И я верю, что кто-нибудь из нас это сделает, напишет эту книгу, где будет заключена последняя ночь старой эпохи, из недр которой прорвутся к нам лучи нового солнца, кроваво-ликующие на дальнем горизонте. Это сделаешь Ты!» [цит. по: Жеребин 2005].

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

ЖЕРЕБИН А. И. О прошлом одной иллюзии: Психоанализ и русское мировоззрение в историко-литературном контексте конца XIX - начала XX. - СПб.: «Петербург - XXI век», 2003. - 104 с.

ЖЕРЕБИН А. И. Австрийская литература и теория психофизического мнимоизма [Электронный ресурс]. URL: [http://ifi.rsuh.ru/vestnik\\_2005\\_1\\_3.html](http://ifi.rsuh.ru/vestnik_2005_1_3.html)

ЖЕРЕБИН А. И. Манифест австрийского модернизма / Germanistische Studien : сборник научных трудов кафедры немецкой филологии - Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2009. - Вып. 3. - С. 5-15.

Зарубежная литература XX века: практические занятия / под ред. И. В. Кабановой. - М.: Флинта : Наука, 2007. – 472 с.

ИСТОРИЯ австрийской литературы XX века. Том I. Конец XIX – середина XX века. - М.: ИМЛИ им. А. М. Горького РАН, 2009. – 632 с.

САМАРИН Р. Артур Шницлер [Электронный ресурс]. – 1967. – URL: <http://readr.ru/artur-shnicler-ghena-mudrecanovelli-i-povesti.html?page=2#>

ШОРСКЕ К. Э. Вена на рубеже веков. - СПб.: Издательство им. Н.И. Новикова, 2001. – 512 с.

**Фоменко Е. Г.**

**Fomenko E. G.**

*Запорожье, Украина, clara8257@mail.ru*

## **НЕЧТО В ЭПИФАНИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ДЖЕЙМСА ДЖОЙСА**

### **SOMETHING IN THE EPIPHANIC MODEL OF JAMES JOYCE**

Аннотация. Статья посвящена выявлению трансляции базовых концептов через освоение смыслов НЕЧТО ПОДОБНОГО.

Abstract. The article considers translation of basic concepts by acquiring the meanings of SOMETHING.

Ключевые слова: *эпифания; индивидуально-авторский концепт; вербализация; Джеймс Джойс.*

Keywords: *epiphany; individual author's concept; verbalization; James Joyce.*

**УДК 82.02:821.111.1(417)**

В авторском сознании Джеймса Джойса теологический концепт ЭПИФАНИЯ включается в семантическую вселенную новых значений как откровение, которое свертывает конвенциональное повествование в концептуально значимые надстройки смысла. Чем больше ассоциативных связей устанавливается между речевыми составляющими, тем полнее осваивается читателем переживаемая духовная реальность соприкосновения. Хотя ЭПИФАНИЯ выступает синтезирующим компонентом в художественной модели Джойса, лингвотипологические свойства этой модели выявляются у его современников, например, у Андрея Белого, Марселя Пруста и Томаса Манна [Barta

© Фоменко Е. Г., 2011

1996: 47, Tigges 1999: 42]. По-видимому, «у сознания есть система языкознания вообще, система мира, система психологического Я» [Мамардашвили 2004:50]. Мы исходим из того, что авторское сознание осваивает НЕЧТО ПОДОБНОЕ, вовлекая языковой материал, предоставляемый базовыми, культурными концептами, для вербализации индивидуально-авторских концептов.

Изучение трансляции базового концепта через неопределенное местоимение *something* в языке Джеймса Джойса является актуальным по ряду причин. Во-первых, не изучена роль НЕЧТО ПОДОБНОГО в динамике индивидуально-авторских концептов. Во-вторых, смыслы, стягиваемые неопределенным местоимением *something*, могут быть схожи у разных писателей одной эпохи. В-третьих, неясно, почему концептуализация нуждается в НЕЧТО для обогащения существующего культурного концепта. Наконец, наблюдение над функционированием неопределенного местоимения *something* может пролить свет на специфику формирования индивидуально-авторского концепта на разных этапах его вербализации.

Цель статьи – выявить трансляцию базовых концептов через освоение смыслов НЕЧТО ПОДОБНОГО. Исследование выполнено на материале обрамляющих текстов «Дублинцев» Джеймса Джойса [Joyce 1996].

В тексте «Сестры» неопределенное местоимение *something* употребляется семь раз. Надстройки смысла стягиваются к детскому ожиданию недетского события смерти. Мальчик неоднократно подходит к дому умирающего священника, но пропускает событие смерти. Известие приносит другой человек, озвучивая умалчиваемые странности в поведении парализованного священника. Базовый концепт НАДЕЖДА в вербализации *There was no hope for him this time* [Joyce 1996: 7] вводит в зону действия НЕВЕРИЯ католические догмы и тексты (*simony, sinful being, Catechism*) и упоминание об ордена Великого Братства (*Rosicrucian*), воспевавшем в древнем Египте культ Мемфиса. Неопределенность НЕЧТО западает в душу мальчика и обретает вполне конкретные черты в исповедании умершего священника во сне воспитанника: *I understood that it desired to confess something* [Joyce 1996: 9]. Через вербализацию *to absolve the simoniac of his sin* [Joyce 1996: 9] можно выйти на базовый концепт [DISCLOSURE], где имплицитуются смыслы *revelation, unmask, unveil, betray* как прощ-

ние ГРЕХА. Лексема *absolve* выводит на базовые концепты [LIBERATION] (синоним «милости божьей»), [FORGIVENESS] (религиозное прощение), [ATONEMENT] (христианская доктрина) и [ACQUITTAL] (через *be freed* включается в ряд *if I had been freed from something by his death* [Joyce 1996: 11]). Соединяя четыре включения неопределенного местоимения, выводим НЕЧТО ПОДОБНОЕ как СВОБОДУ ОТ ГРЕХА ЧЕРЕЗ ПРОЩЕНИЕ МИЛОСТЬЮ БОЖЬЕЙ.

Далее, слова тети мальчика *I heard something* [Joyce 1996: 17] и слова сестры умершего священника *something queer coming over him latterly* [Joyce 1996: 15-16] указывают еще на две лексемы, *idle* и *chalice*. Мальчик заморожен словами, но простые слова священника о скорой смерти кажутся пустыми, подобно пустому потиру, вложенному в руки соборованного священника (*I had thought his words idle* [Joyce 1996: 7]; *an idle chalice on his breast* [Joyce 1996: 17]). Духовный пастырь испытал НЕЧТО ПОДОБНОЕ ОТКРОВЕНИЮ ИСПОВЕДИ, на что указывают его одинокий смех в исповедальне и явление мальчику во сне для обряда прощения. В ДЕЙСТВИЕ ЕДИНЕНИЯ (перекреститься) проникает ДЕЙСТВИЕ НЕ-ЕДИНЕНИЯ (исповедаться самому себе в оплошности, связанной с разбитым потиром). НЕ-ДЕЙСТВИЕ (*idle chalice*) и ДЕЙСТВИЕ СМЕРТИ (*his words idle*) совмещаются в НЕ-ЕДИНЕНИИ (*loosely retaining the chalice*), которое вызвало ЕДИНЕНИЕ *I heard something*.

Как представляется, закономерность сознания состоит в активизации всего ассоциативного потенциала готовых языковых единиц для порождения новых смыслов. НЕЧТО ПОДОБНОЕ прямо указывает на движение в сферу действия сознания. В «Сестрах» вестник смерти аккумулирует НЕЧТО ПОДОБНОЕ, беспомощный, как и парализованный священник, в определении своих ощущений. Недаром свое НЕ-ДЕЙСТВИЕ ОСВОБОЖДЕНИЯ священник скрывает за ДЕЙСТВИЕМ МЕЧТЫ о будущем воспитанника. Лексема *wish* через концепт [ВОЛЯ] разделяет синонимический ряд с лексемами *freedom* и *pleasant*. Входя в зону НЕЧТО ПОДОБНОГО через базовый концепт [СВОБОДА], Джойс вызывает христианскую рефлексю через религиозные концепты *Redemption/Salvation*. Более того, лексема *free* входит в синонимический ряд с доминантой [DELIVERANCE] вместе с

лексемами *save* и *redeem*. Иначе говоря, ДЕЙСТВИЕ СПАСЕНИЯ (ОСВОБОЖДЕНИЯ) становится альтернативой НЕЧТО ПОДОБНОМУ НЕ-ДЕЙСТВИЮ ОСВОБОЖДЕНИЯ. Индивидуально-авторский концепт расщепляет базовые концепты ВЕРА, НАДЕЖДА, СВОБОДА, вводя в них концептуализации, гармоничные христианской рефлексии. НЕЧТО как ОТКРОВЕНИЕ УМОЛЧАНИЕМ порождает плюрализм интерпретаций. Пустой потир, вложенный в руки соборованного священника, материализует НЕЧТО, оставшееся недосказанным.

В «Мертвых» неопределенное местоимение *something* употребляется десятикратно. В первой части текста исполнение на фортепиано виртуозной пьесы, иконное изображение матери и сына на фотографии, смущенное принятие восторженных комплиментов в отношении стареющего голоса – все это НЕЧТО знакомое, повторяемое, тривиальное, в которое врезывается НЕЧТО, которое лишь кажется подобным. Героиня прислушивается к пению, доносящемуся из-за закрытой двери. Она слышала НЕЧТО ПОДОБНОЕ в ушедшей юности, где спрятана боль об утраченной первой любви: *She was leaning on the banisters, listening to something* [Joyce 1996: 239]. Ее муж наполняет чуткое восприятие плохо различимых звуков песни другим содержанием: *There was grace and mystery in her attitude as if she were a symbol of something* [Joyce 1996: 240]. Он становится сторонним наблюдателем, фиксирующим движение души, внутреннее оживление, о природе которых не задумывается.

В этом НЕЧТО сказанное, невысказанное, недосказанное смешиваются в едином порыве. Песня всколыхнула тайные воспоминания женщины, о которых она много лет молчала, а впечатление от преображения жены наполнило мужа радостью ожидания близости в знакомых, понятных ему ассоциациях (*say something foolish and affectionate into her ear* [Joyce 1996: 244]). Он представил себе НЕЧТО ПОДОБНОЕ как покровительство своей защитой (*defend her against something* [Joyce 1996: 244]) и как желание признания своей власти над защищаемым существом (*Then something in his voice would strike her* [Joyce 1996: 245]). Он угадывает необходимость защиты, но даже не предполагает, какого рода она будет. Он озадачен, отчего жена не спешит разделить его радость: *Was she annoyed, too, about something?*

[Joyce 1996: 248] Он пытается всмотреться в НЕЧТО, спрашивая жену о том, что она думает. Но НЕЧТО ошеломляет его, поскольку подобного опыта любви к другому человеку он не знал. НЕЧТО обогащается всеми оттенками, которыми наделяется ЛЮБОВЬ, но это откровение становится для мужа взглядом со стороны, радостью и счастьем, горечью потери, которым он сторонний свидетель. Его НЕЧТО, активизированное внезапной реакцией жены на песню, потонуло в мишуре, за которой он не разглядел в себе подмену любви привязанностью: *He had never felt like that himself towards any woman, but he knew that such a feeling must be love* [Joyce 1996: 255]. Не испытав НЕЧТО ПОДОБНОГО, о чем столько лет умалчивала жена, он сумел понять и уважительно отнестись к чужому трепетному чувству.

Как показывает проведенное исследование, неопределенное местоимение *something* является первичной вербализацией НЕЧТО ПОДОБНОГО, в котором складываются индивидуально-авторские концепты. Сначала Джойс свертывает конвенциональное повествование для введения базовых, закрепленных в языковой культуре концептов в зону действия НЕЧТО ПОДОБНОГО. Далее потенциал базового концепта осваивается в когнитивных надстройках смысла, где происходит трансформация базового концепта как НЕЧТО ПОДОБНОГО в индивидуально-авторский концепт НЕЧТО ПОДОБНОЕ ЗДЕСЬ И СЕЙЧАС. Наконец, индивидуально-авторские концепты включаются в ассоциативные когнитивные структуры, которые обнаруживаются во всем идиостиле писателя. Концентрация неопределенного местоимения *something* является сигналом когнитивных структур, в которых получает вербальное воплощение индивидуально-авторский концепт.

Проведенное исследование позволяет заключить, что индивидуально-авторский концепт является расщеплением нерасчлененного в языковой памяти культурного концепта, транслируемого в сферу действия авторского сознания для индивидуального преломления НЕЧТО ПОДОБНОГО. Поиск индивидуально-авторского концепта ведется по связям с неопределенным местоимением *something*, через которое НЕЧТО ПОДОБНОЕ проявляется в собираемых фрагментах опыта, не сводимых к какой-то конкретной вербализации.



## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- МАМАРДАШВИЛИ М.К. Стрела сознания. – М.: Тайдекс, 2004. – 264 с.  
BARTA P.I. Bely, Joyce, and Doblin: Peripatetic in the city novel. – Gainesville, Florida: University Press of Florida, 1996. – 119 p.  
JOYCE J. Dubliners. – L.: Penguin, 1996. – 256 p.  
TIGGES W. (Ed.). Moments of moment: Aspects of literary epiphany. – Amsterdam, Atlanta: GA, 1999. – 496 p.

*Чикваидзе А. А.*

*Chikvaidze A. A.*

*Кутаиси, Грузия, anna-chikvaidze@mail.ru*

### **К ПРОБЛЕМАМ ПЕРЕВОДА: ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРЫ НА ЯЗЫК PROBLEMS OF TRANSLATION: INFLUENCE OF CULTURE ON LANGUAGE**

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению влияния культуры на язык и передачу безэквивалентной лексики на язык перевода.

Abstract. The article considers influence of different cultures on their languages and the translation of culture-specific vocabulary.

Ключевые слова: *межкультурная коммуникация; менталитет; безэквивалентная лексика; эквивалентность.*

Keywords: *cross-cultural communication; mentality; culture-specific vocabulary; equivalency.*

#### **УДК 81'25**

Изучение взаимодействия языка и реальности, языка и культуры является в настоящее время одной из актуальных проблем современной лингвистики, лингвокультурологии, когнитивной лингвистики. Подобные исследования играют важную роль для совершенствования эффективности межкультурного общения и для преподавания иностранных языков. При знакомстве с чужим миром человек познает и оценивает его сквозь призму своего мира, своей культуры и языка, что неизбежно приводит к конфликту культур. Чтобы достичь полноценной коммуникации, необходимо преодолеть и языковой, и культурный барьер. К. Леви-Строс считал, что язык есть одновременно и продукт культуры, и ее важная составная часть,

и условие ее существования. «Циклическая природа взаимоотношений между культурой и языком позволяет сделать вывод, что ни одну культуру нельзя полностью понять без понимания ее языка, равно как и наоборот» [Мацумото 2000]. С помощью языка одно поколение передает культурное наследие другому. Так как каждый носитель языка является в то же время и носителем культуры, языковые знаки становятся знаками культуры, передают ее основные установки. «Язык — зеркало культуры, в нем отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира» [Тер-Минасова 2000: 13]. Совокупность знаний и представлений человека о мире, отраженных в языке, составляет языковую модель мира. Ее можно выделить и описать у любой социо-психологической единицы – от нации, этноса до социальной группы или отдельной личности. Отдельные языковые системы по-разному фиксируют содержание культурного опыта и предоставляют своим носителям различные способы осмысления и восприятия мира. Поэтому усваивая новый язык, человек в то же время усваивает новый для себя мир.

В данной статье мы обращаемся к тем сферам языка, где влияние культуры проявляется особенно ярко. Культурные различия в способе языковой концептуализации мира, безусловно, отражаются в безэквивалентной лексике (лакунах). Например, Гарсия Лорка считал, что слово «*duende*» нельзя перевести ни на один язык. Можно сказать, что оно относится к категории «культурно непереводаемых» лексических единиц. Его трудно истолковать даже самим испанцам, но каждый из них чувствует это понятие нутром. Русские слова «*воля*», «*удаль*», «*тоска*», «*авось*» практически непереводимы. Русская «*воля*» не соответствует европейским представлениям о свободе. Для них это законность, право человека. А русская «*воля*» безгранична, это полная независимость, физическая и духовная, неприятие каких-либо ограничений. «*Удаль*» же не просто храбрость, в ней есть нечто бездумное, опьяняюще свободное. О русском слове «*тоска*» Р. М. Рильке писал, что ни в одном из известных ему

европейских языков не существует эквивалента этому слову. Из этой самой «тоски», по его убеждению, появились великие художники и чудотворцы русской земли. «Авось» точно отражает особенность русской ментальности и прямо связана с категорией неконтролируемости судьбы. Японское слово «юката» также относится к безэквивалентной лексике. Это «свободный халат с поясом», который носят мужчины и женщины. Он предназначен и для дома, и для улицы, используется и в качестве спальной принадлежности. В английском языке значение частично выражается словами: «*dressing-gown*» (халат, пеньюар), «*bath robe*» (купальный халат), «*house-coat*» (женский халат, капот), «*pyjamas*» (пижама), «*night-gown*» (ночная рубашка). Обычно переводчики используют транслитерацию, полагаясь на контекст, или же употребляют ассимилировавшееся в английском языке «*kimono*» (хотя в японском «юката» и «кимоно» соотносятся с разными референтами). У представителя английской или русской культуры даже простое сочетание «*гостиничный халат*» (яп. «*хотеру-но юката*»), который можно носить на улице, вызывает "культурный шок". В таких случаях коммуникация может быть успешной при наличии комментария переводчика. Говоря о проблемах перевода, А. Швейцер замечает, что «порой отступления от строгих требований полной эквивалентности оказываются связанными с такими культурными детерминантами перевода, как переводческая норма и литературная традиция. Это находит свое проявление, в частности, в переводе названий художественных произведений (романов, пьес, фильмов и др.). В этой сфере переводческой деятельности традиционно допускается вольный перевод, порой сводящийся к полному переименованию произведения с учетом специфики новой культурной среды. Так, в опубликованном в США переводе известного романа И. Ильфа и Е. Петрова "Двенадцать стульев" название передано как "Diamonds to Sit On". Здесь, по-видимому, отступление от требований эквивалентности прагматически мотивировано стремлением сделать название более броским, более интригующим и тем самым в большей мере соответствующим литературной традиции культуры-реципиента» [Швейцер 1988: 96].

Хосе Ортега-и-Гассет отмечал, что при переводе семантические объемы слов, обозначающих даже одни и те же явления в различных

языках, отличаются друг от друга. Например, «лес» в испанском и немецком. И здесь не только несовпадение самих реалий, но и всех связанных с ними эмоциональных отзвуков. Даже слова, обозначающие такие простые и общие для всех понятия, как «резать», «есть», «пить», могут иметь в разных культурах различные смысловые оттенки и использоваться в разном контексте. Помимо этого, люди разных культур могут связывать с одним и тем же словом разные ассоциации. Т. н. «эквивалентные» слова на самом деле представляют гораздо большие трудности при изучении иностранного языка, чем безэквивалентная или частично эквивалентная лексика. Кажущаяся понятийная эквивалентность слов может привести к неточности при переводе, и возникает коммуникативный барьер. Например, рус. слово «дом» шире по значению, чем англ. «house», так как включает в свою семантику любое здание, где живет и работает человек (*home, building, block of flats, condominium, mansion*), и по употреблению в речи (ср. «дом» в русском адресе и его отсутствие в английском), и по стилистическим особенностям, и по возможностям лексической сочетаемости.

Несомненно, наибольшую сложность для адекватного перевода и понимания в межкультурном общении представляют фразеологические сращения (например: «*red tape*» (букв. «красная лента») – «бюрократизм», «*to fiddle while Rome is burning*» (букв. «играть на скрипке, пока горит Рим»), т.е. заниматься пустяками в то время, когда стоишь перед решением важной проблемы) и фразеологические единства (например: «*to be born with a silver spoon in one's mouth*» (букв. «родиться с серебряной ложкой во рту») – «родиться в сорочке», «*to live on the fat of the land*» (букв. «жить на жирной земле») – «жить припеваючи, без забот», «жить в роскоши», «кататься, как сыр в масле»), которые отражают культурные особенности носителей языка. Следует отметить, что некоторые устойчивые сравнения чрезвычайно специфичны. Экспериментальные данные (исследования Т. В. Шмелевой, В. А. Масловой, А. А. Залевской и др.) показывают, что семантика сравнения отражает национальное видение мира. Выбор сравнения обусловлен рамками окружающей действительности, культурой, ситуацией общения. Устойчивые сравнительные обороты отражают оце-

ночные эталоны, принятые в той или иной лингвокультурной общности. Например, признак «*тощий*» в различных языках и культурах соотносится с различными денотатами: «*тощий, как скелет комара*» (яп.), «*тощий, как высохшая цикада*» (вьетнам.), «*тощий, как лестница*» (туркм.), «*тощий, как сука с полдюжиной щенят*» (индонез.), «*тощий, как бенберийский сыр*» (англ.), «*тощий, как смык*» (белорус.), «*тощий, как вобла (жердь)*» (рус.).

Следует отметить также каузальную атрибуцию – т. е. объяснение причин поведения и итогов деятельности. Большинство исследователей считает, что причина является универсальной категорией семантического инвентаря любой культуры, но в различных культурах дается различное толкование причинности. Ниекава-Ховард усматривает некую связь между японской грамматикой и восприятием японцами причин событий. Они часто используют пассивную форму и склонны (более, чем носители английского) возлагать ответственность на других, даже если результаты положительны. В русском распространены неагентивные предложения – безличные конструкции, конструкции с дательным падежом субъекта. Это значение «безличности» проявляется и в лексике: «*вышло*», «*получилось*», «*удалось*», «*повезло*» и др. Категория «невольности осуществления» это то же, что категория неконтролируемости, характерная для русского менталитета. Русским свойственно перекладывать ответственность за происшедшие события на внешние таинственные силы, не поддающиеся контролю разума. Языковое выражение невольности дает возможность снизить уровень ответственности. Таким образом, языковая картина мира регулирует поведение, создавая культурно-национальный стереотип.

Как показывают исследования, культура влияет не только на лексику языка, но и на его прагматику. Например, выбор указания на себя и других в американском английском отражает особенности американской культуры. С точки зрения американской культуры, важен человек, а не его статус, и он воспринимается как независимая уникальная личность. Поэтому американцы в любой ситуации могут использовать слово *I* (я) для того, чтобы указать на себя, и слово *you* (вы, ты), чтобы указать на другого человека. Наиболее важные характеристики, влияющие на поведение и язык в Японии - это статус

и групповая ориентация. Система выбора подходящих указаний на себя и других в японском языке отражает важные аспекты японской культуры. Если вы ниже собеседника по статусу, то следует указывать на себя с помощью одного из местоимений, эквивалентных слову «я», таких как «*ватачи*», «*ватакуси*», «*боку*» и «*орэ*». Это также зависит от пола (женщины не могут говорить «*боку*» или «*орэ*»), степени вашей вежливости и степени знакомства с человеком. Ученые (Кашима и Кашима) обнаружили, что культуры, чьи языки позволяют опускать местоимения, обычно менее индивидуалистичны. Культурные различия были зафиксированы и в других областях человеческого общения (извинения, самораскрытие, комплименты, взаимная критика). В настоящее время активно изучается феномен билингвизма. Результаты исследований на данный момент свидетельствуют о непосредственной связи между языком и культурой. Культура оказывает значительное влияние на процессы вербального и невербального кодирования и декодирования информации. Многие люди, владеющие двумя языками, утверждают, что думают и действуют по-разному, в зависимости от того, на каком языке они говорят. Интересный опыт провел Эрвин. Он пришел к заключению, что на французском языке участники выражали больше агрессии и замкнутости, чем на английском, и что женщины демонстрировали более высокую потребность в достижениях, когда говорили на английском. Это связано с тем, что во французской культуре более важна словесная демонстрация своей доблести и сильнее различаются роли мужчин и женщин [Мацумото 2000].

Итак, различия в языках отражают важные различия между культурами и в то же время способствуют укреплению этих культурных особенностей. Например, в результате использования в японском языке сложной системы указаний на себя и других, система мышления и поведения носителя языка приобретает структуру, отражающую характер культуры. Ассоциации, подтексты и нюансы языка влияют на культуру и сами в свою очередь испытывают влияние культуры. «Причина такого взаимодействия состоит в том, что язык символизирует собой культуру. Культура - это групповой способ структурирования мира для того, чтобы избежать хаоса и

обеспечить выживание группы; язык - это система символов, которая представляет и отмечает это структурирование» [Мацумото 2000]. Как показывают наблюдения, более всего воздействие культуры на язык проявляется в лексической системе, в устойчивых словосочетаниях и сравнениях, в прагматике языка и т. д. Язык отражает менталитет народа, его национальный характер, мироощущение, систему ценностей. Обучение иностранным языкам как средству коммуникации будет успешным в том случае, если языки будут изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов. Изучение мира носителей помогает лучше понять особенности речеупотребления, дополнительные смысловые нагрузки единиц языка и позволяет избежать барьеров в коммуникации.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- МАСЛОВА В. А. Лингвокультурология. М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
- МАЦУМОТО Д. Психология и культура. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gumer.info/bibliotek-Buks/Psihol/Mats/12.php>
- САБЛИНА С. Г. Барьеры коммуникации в межкультурной среде / Сб. «Актуальные проблемы теории коммуникации». - СПб: Изд-во СПбГПУ, 2004. – С. 52–74
- ТЕР-МИНАСОВА С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. - М.: Слово/Slovo, 2000. – 264 с.
- ШВЕЙЦЕР А. Д. Теория перевода (статус, проблемы, аспекты). - М.: Наука, 1988. – 215 с.
- ШМЕЛЕВА Т. В. К проблеме национально-культурной специфики «эталона» сравнения (на материале английского и русского языков) / В кн.: Этнопсихоллингвистика. - М.: Наука, 1988. – С. 120–124.

*Шутёмова Н.В.*

*Shutemova N.V.*

*Пермь, Россия, manchinova@perm.ru*

### СТАНОВЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ ПОЭТИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА FORMATION OF THE CONCEPT OF POETIC TRANSLATION

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению процесса становления понятия поэтического перевода.

Abstract. The article considers the process of formation of the concept of poetic translation.

Ключевые слова: поэтический перевод; поэтический текст; теория перевода.

Keywords: poetic translation; poetic text; theory of translation.

#### **УДК 81'25**

Вследствие своей противоречивости поэтический перевод на протяжении многих веков становился предметом осмысления, прежде всего, самими переводчиками. При этом традиционно обсуждались проблемы художественной точности, трансляции ритмической структуры, целостности, многостильности и иностранного колорита оригинала. Однако собственно теория поэтического перевода до сих пор находится в процессе своего становления.

С одной стороны, ее эволюция в значительной мере обусловлена закономерностями развития науки о переводе, с другой – сопоставительными исследованиями национальных литератур. Это позволяет выделить в процессе становления понятия поэтического перевода лингвистический и литературоведческий векторы.

Необходимо также заметить, что в специальных теориях данное понятие охватывается более общим понятием художественного перевода, а в общих теориях – соответственно понятием перевода, что, как правило, и является предметом специального рассмотрения. И в общих и в специальных теориях можно выделить тенденцию использования поэтического текста, прежде всего, в качестве материала, иллюстрирующего основные концептуальные положения.

В традиционном переводоведении понятие перевода получает лингвистическое наполнение и определяется как «вид языкового посредничества, при котором содержание иноязычного текста оригинала передается на другой язык путем создания на этом языке коммуникативно-равноценного текста» [Комиссаров 1990: 248]. Например, в теории уровней эквивалентности поэтический перевод рассматривается в рамках жанрово-стилистической классификации и определяется как разновидность художественного перевода, который, в отличие от информативного перевода, определяется на основе представления о доминантной функции исходного текста как перевод художественных



текстов, основной функцией которых является эстетическое воздействие на реципиента. При этом перевод поэзии постулируется лишь гипотетически как один из возможных подвидов художественного перевода (наряду с переводом пьес, сатиры, художественной прозы, песен).

На становление понятия поэтического перевода повлияло и развитие понятийного аппарата общей лингвистической теории перевода. В частности, на поэтический перевод проецировались понятия эквивалентности, адекватности и соответствия, которые в традиционном переводоведении рассматривались как общие переводоведческие категории, представляющие онтологические свойства перевода. При этом на поэтический перевод проецируется и эволюция этих понятий. Например, эволюция понятия эквивалентности: от недифференцированной ее трактовки к дифференцированной.

В рамках недифференцированной интерпретации на поэтический перевод проецируются категории постоянного равнозначного соответствия, формального соответствия, динамической эквивалентности, коммуникативной эквивалентности. Общей характеристикой этих моделей является отмеченная А.Д. Швейцером ориентация преимущественно на идеальный эталон перевода, а не реальную переводческую практику.

В рамках дифференцированного подхода на поэтический перевод проецируются разные типологии эквивалентных отношений между первичным и вторичным текстами. Так, А.Д. Швейцер, предлагая две типологии эквивалентности: семиотическую и функциональную, развивает идею функционального инварианта перевода и функциональных доминант текста как определяющего фактора стратегии перевода. В соответствии с моделью Р.О. Якобсона, он выделяет следующие виды эквивалентности: референтную, экспрессивную, конативную, фатическую, металингвистическую и поэтическую. В текстах, доминантной функцией которых является металингвистическая или поэтическая функция, действует закономерность примата эквивалентности текста над эквивалентностью его сегментов. При этом отношения между оригиналом и переводом, устанавливаемые при прозаическом переводе поэзии, рассматриваются как частичная эквивалентность, т.к. предполагают передачу референтной, а не поэтической функции исходного текста. Однако, несмотря на выделение фак-

тора функциональных доминант текста в переводе и поэтического типа эквивалентности, художественный перевод и, в частности, поэтический, также не является предметом исследования и используется в качестве материала для демонстрации общих закономерностей перевода, поскольку, по мнению исследователя, «художественный перевод с широтой его функционального диапазона и разнообразием используемых в нем языковых средств как нельзя лучше соответствует этой цели» [Швейцер 1988: 4]. Соответственно и функциональные доминанты поэтического текста, релевантные для перевода, остаются в рамках общей теории перевода не выявленными.

В стилистических и коммуникативно-прагматических концепциях художественного перевода [Попович 1980; Федоров 1971] это понятие оказывается недифференцированным и включает в себя помимо перевода художественной прозы, перевод поэзии, драматургии, фольклора.

Таким образом, в традиционном переводоведении гипотетически констатируется наличие специфики поэтического перевода, при этом представление о нем ограничивается преимущественно лингвистическими рамками. Вне поля исследования оказывается собственно специфика поэтического текста, обуславливающая проблемы, связанные с пониманием смыслового пространства оригинала и его репрезентацией в переводе. В определенной мере это можно объяснить общей нацеленностью традиционного переводоведения на разработку универсальных переводческих технологий, не учитывающих специфику типа переводимого текста.

В современном переводоведении одной из основных тенденций становится рассмотрение специфики переводческой деятельности в зависимости от типа переводимого текста [Алексеева 2010; Галева 1999; Казакова 2003; Либерман 1995; Сорокин 2003] и наметился переход к системному осмыслению типологических параметров текста, подлежащих трансляции при переводе. Однако и в деятельностных теориях художественного перевода, исходящих из специфики художественного типа текста и основывающихся на понятии мыследеятельности, специфика поэтического текста и перевода также не эксплицируется.

Так, в концепции художественного перевода, предложенной Н.Л.Галеевой, в качестве типологических параметров художествен-

ного текста, подлежащих освоению и трансляции в переводе, рассматриваются художественность и содержательность. Художественность предполагает направленность рефлексии во все пояса мыследеятельности и определяется в как способность пробуждать рефлексию, обогащать духовное пространство человека и культуры в целом. Мерой художественности считается мера пробуждения рефлексии. Соответственно задача переводчика обеспечить протекание рефлексии реципиента переводного текста по тем же поясам мыследеятельности, по которым протекала рефлексия реципиента оригинала, с целью репрезентации художественности оригинала в переводе. Содержательность художественного текста определяется как усложненное содержание. От степени освоенности содержательной программы текста зависят способы ее трансляции. В целом, художественный текст представляет собой переводческую трудность в плане рефлексивного освоения и трансляции. Однако в контексте общих типологических параметров художественного текста собственно специфика поэтического текста не рассматривается и, вероятно, включается в названные параметры по принципу родовидовых отношений.

С этой точки зрения интерес представляет концепция поэтического перевода, предложенная Я.Л. Либерманом. Поддерживая мысль Иржи Левого, о том, что перевод не должен быть равен оригиналу, но должен быть равен ему по воздействию на читателя, он вводит два ключевых понятия: 1) «эмоционально-психологический потенциал произведения», т.е. «зафиксированные в произведении особенности характера, душевного склада и мировоззрения его творца, а также его настроения, чувства, ощущения и другие «мгновенные» нервно-психические состояния» [Либерман 1995: 7], 2) «эмоционально-психологическая восприимчивость читателя» как «способность понять и прочувствовать то, что зафиксировано в произведении» [там же]. Лучший перевод характеризуется совпадением потенциала и восприимчивости. Однако при всей плодотворности данной концепции вызывает вопрос ранжирование факторов, определяющих потенциал оригинала, а также логика разделения эмоционального и психического в ключевом понятии.

Кроме того, в современном переводоведении высказываются противоположные точки зрения по поводу возможности исследования

художественного и, в частности, поэтического перевода с информационных позиций. Так, если в теории уровней эквивалентности художественный перевод отделяется от информационного, а в деятельностных теориях доказывается неинформационный характер художественных текстов, то Я.Л.Либерман использует элементы теории информации для сопоставительной оценки впечатления, производимого оригиналом и переводом, а Т.А.Казакова в поисках сути художественного перевода разрабатывает его семиотическую концепцию, опираясь на теорию информации.

Таким образом, несмотря на многовековую практику поэтического перевода и разностороннюю исследованность поэтического текста в теоретической поэтике, восходящей к античности и сформированной взаимодополняющими философскими, эстетическими, лингвистическими и литературоведческими концепциями, в современном переводоведении вопрос о специфике поэтического текста и перевода остается открытым.

При изучении этого вопроса мы рассматриваем поэтический перевод как творческую деятельность по созданию культурных ценностей, направленную на репрезентацию художественных ценностей иностранной литературы в принимающей культуре. При этом мы полагаем, что специфика типа текста является одним из факторов, обуславливающих основные проблемы данного вида Деятельности, связанные с пониманием смыслового пространства оригинала и его объективацией в переводе. Кроме того, актуальность изучения типологических свойств поэтического текста обуславливается и необходимостью определения сущностного свойства оригинала, подлежащего освоению и трансляции при переводе. Заметим, что поиск сущностного свойства оригинала является одним из ключевых вопросов в практике художественного перевода XIX в., но приводит преимущественно к интуитивной его интерпретации в таких терминах, как «тайная гармония» [Тургенев 1987: 71], «неповторимость» [Пастернак 1991: 393], «аромат» [Диего 1987: 184] подлинника.

Исследуя типологические свойства поэтического текста, мы исходим из специфики вида деятельности, в процессе которой поэтический текст порождается, а именно художественной деятельности. Со-

ответственно мы выделяем такие типологические параметры поэтического текста, как духовность, образность, эстетически ценная языковая (в узком смысле стиховая) объективация, и обозначаем типологическую доминанту поэтического текста, образуемую сопряжением данных свойств, термином «поэтичность». Целью поэтического перевода является, с нашей точки зрения, создание текста, репрезентирующего в принимающей культуре поэтичность оригинала. При этом в силу риторизма поэтического перевода, обусловленного гетерогенностью сознаний автора оригинала и переводчика, гетерогенностью языковых кодов и культур, в процессе поэтического перевода происходит преобразование поэтичности подлинника, что позволяет трактовать поэтический перевод как творческую деятельность.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- АЛЕКСЕЕВА Л.М. Методика обучения письменному переводу специального текста // Вестник Пермского университета. Серия «Российская и зарубежная филология». Вып. 2(8). – Пермь: 2010. – С. 77–84.
- ГАЛЕЕВА Н.Л. Параметры типологии художественных текстов в деятельностной теории перевода: дис. ... д-ра филол. наук. – Тверь, 1999. – 352 с.
- ДИЕГО Э. По доброй воле и со скромной надеждой // Перевод – средство взаимного сближения народов. – М.: Прогресс, 1987. – С. 183–187.
- КАЗАКОВА Т.А. Художественный перевод: в поисках истины. – СПб.: Издательство СПбГУ, 2006. – 223 с.
- КОМИССАРОВ В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
- ЛИБЕРМАН Я.Л. Как переводят стихи (заметки о переводе еврейской и не только еврейской поэзии). – Екатеринбург: Изд-во Уральск. гос. ун-та, 1995. – 90 с.
- ПАСТЕРНАК Б.Л. Заметки переводчика // Собрание сочинений. В 5 т. Т.4. – М.: Худож. лит., 1991. – С. 392–395.
- ПОПОВИЧ А. Проблемы художественного перевода – М.: Высш. школа, 1980. – 199 с.
- СОРОКИН Ю.А. Переводоведение: статус переводчика и психогерменевтические процедуры. – М.: Гнозис, 2003. – 160 с.
- ТУРГЕНЕВ И.С. «Фауст», трагедия, соч. Гёте. Перевод М.Вронченко // Перевод – средство взаимного сближения народов. – М.: Прогресс, 1987. – С. 70–72.
- ФЕДОРОВ А.В. Очерки общей и сопоставительной стилистики. – М.: Высш. шк., 1971. – 195 с.
- ШВЕЙЦЕР А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. – М.: Наука, 1988. – 216 с.

## *Теория и методика обучения языку и межкультурная коммуникация*

---

*Абашина М. Г.*

*Abashina M. G.*

*Санкт-Петербург, Россия, r203@imop.spbstu.ru*

### **ЛИТЕРАТУРА ДРЕВНЕЙ РУСИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ**

### **ANCIENT RUSSIAN LITERATURE FOR FOREIGN AUDIENCE**

Аннотация. В институте международных программ СПбГПУ разработан и читается курс «История русской литературы XI–XX веков». В данной статье описывается содержание данного курса, методы его преподавания, а также основные жанры литературы Древней Руси.

Abstract. There is a course for foreign students “History of Russian Literature. XI–XX centuries” in the Institute of International Educational Programs, St. Petersburg State Polytechnical University. There is the description of this course content, learning techniques and methods and the representation of the main literature genres in this article.

Ключевые слова: литература; литературные жанры; Древняя Русь; обучение иностранцев; фильм.

Keywords: literature; literature genres; Ancient Russia; learning techniques; training of foreign-students.

**УДК 372.882.161.1**

В институте международных программ СПбГПУ разработан и читается курс «История русской литературы XI–XX веков» для студентов-иностранцев гуманитарных специальностей. Начинается курс с истории возникновения письменности и литературы в Древней Руси. Дается исторический контекст: говорится о возникновении первого русского государства – Киевской Руси, о принятии христианства от Византии и о том, какую роль сыграло это событие в формировании русской письменной культуры. Не только литература, но и архитекту-

© Абашина М. Г., 2011

ра, изобразительное искусство долгие годы были тесно связаны с церковью и пронизаны религиозной идеей<sup>1</sup>. (См.: *История русской литературы XI-XVII веков*. М., 1985. С.32-33). Говорится о создании славянского алфавита, который уже сам по себе отражал христианское мировоззрение: многие буквы его выражали ключевые идеи «Аз»-я; «Буки» - книга (Библия); «Веди» - знаю и т.д.

Первыми книгами по Руси были Библия и сочинения основателей церкви, которые надо было переводить с греческого на славянский язык.

Сразу отмечаются особенности древнерусской литературы, которые отличают её от литературы нового времени. Литература должна была выражать религиозные идеи, воспитывать людей в духе христианства, рассказывать им о важных событиях в истории и церковной жизни. Самыми образовательными людьми в этот период были монахи – они и стали первыми писателями. Свою работу они считали не искусством, а служением Богу. Поэтому вся литература была своего рода обрядом, церемонией. В ней действовали строгие каноны (законы), которым неукоснительно следовали все писатели.<sup>2</sup> (См.: *об этом Лихачёв Д.С. Своеобразие древнерусской литературы – В кн.: Лихачёва В.Д., Лихачёв Д.С. Художественное наследие Древней Руси и современность*. Л., 1971. С.56.) В древнерусской литературе существовала чёткая система жанров: это летописи, воинские и исторические повести, «поучения», «слова» (речи), жития (биографии святых). В каждом из них были свои правила, которые касались как содержания, так и композиции, и отбора лексических и фразеологических средств.

Изучение этих жанров начинается с летописания. Летопись – рассказ об исторических событиях, который ведётся по годам. Первая русская летопись – «Повесть временных лет», созданная в Киеве в конце XI - начале XII века монахом Киево-Печерского монастыря Нестором. Рассматривается содержание и структура летописи как сложного монументального произведения, в основу которого легли многочисленные и разнообразные источники: греческие хроники, документы (например, тексты мирных договоров русских с греками), рассказы очевидцев. Особое место в летописи занимает фольклор: говоря о жизни славянских племен, о первых русских князьях, об основании

городов и монастырей, автор широко использует устные легенды и предания, возникшие в языческий (дописьменный) период истории. Как пример рассматривается предание о смерти князя Олега. Соответствующий фрагмент летописи (в переводе на современный язык<sup>3</sup>) (*Все фрагменты текстов даются по изданию: Памятники литературы Древней Руси М., 1980-1985.*) читается в классе, в качестве наглядного пособия используются работы В. Васнецова.

Другой жанр, на котором мы останавливаемся подробно- это агиография (жития святых). Именно этот жанр нагляднее всего демонстрирует особенности эстетики древнерусской культуры, специфику изображения жизни и человека. Основным принципом изображения становится абстрактная идеализация человека и действительности, когда автор не стремится к жизненной конкретности, а, напротив, каждое событие показывает таким, каким оно должно быть с точки зрения христианской этики.<sup>4</sup> (*Адрианова-Перетц В.П. Сюжетное повествование в житийных памятниках XI-XIII вв. В кн. Истоки русской беллетристики Л., 1970. С. 67-88.*). Так, например, идеализируются родители святого (это всегда добрые, набожные люди) и сам святой в детстве (он всегда серьёзен, не любит шумных игр, молится, читает религиозные книги). При этом автор зачастую не обладал никаким фактическим материалом, так как после смерти святого могло пройти много лет и невозможно было получить сведения о его семье и детстве. В аудитории вместе со студентами мы читаем и анализируем фрагменты «Жития Сергия Радонежского» (эпизод: Сергей строит сени перед кельей старца Данилы). Студентам предлагается ответить на вопросы: «Каким человеком представлен в тексте Сергей Радонежский?»; «Какими выразительными средствами создаётся его образ?».

Изучая данную тему, студенты сравнивают способы изображения человека в житии и на иконе. Отмечается единство принципов изображения: святой идеализируется, в его изображении отсутствует портретное сходство с реальным человеком, он представлен в своей формальной роли – князя, монаха. Фигуру святого в центре окружают изображения, повествующие о главных событиях его жизни, о его подвигах.



Отдельной темой изучается «Слово о полку Игореве», как величайший памятник литературы XII века. Рассказывается об исторических событиях, которые легли в основу произведения. Анализируя фрагменты текста, мы обращаем внимание на уникальное сочетание в нём литературных и фольклорных традиций. Оно проявляется как в повествовании, так и в образах героев, и в использовании фразеологии, характерной для устной культуры.<sup>5</sup> (*Лихачёв Д.С. Устные истоки художественной системы «Слово о полку Игореве» и культура его времени Л., 1978. С. 150-198*). Князья – полководцы напоминают былинных богатырей. В текст водится фольклорный жанр—плач (русских жён, Ярославны). Для данного произведения характерен антропоморфизм, очеловечивание природы, которая предстаёт как живая, одухотворённая, сочувствующая людям. В заключение темы мы рассказываем о необычной истории открытия и изучения памятника.

Далее делается небольшой экскурс в историю. Рассказывается о нападении на Русь в XIII веке огромной армии татаро-монголов и о судьбе русской культуры в этот период. Дается обзор самых известных произведений этого периода: «Повесть о разорении Рязани Батыем», «Житие Александра Невского», «Слово о гибели Русской земли». Говорится о первой важной победе русских над татаро-монголами – Куликовской битве.

Далее делается краткий обзор литературы XIV-XVI веков на фоне исторических событий этого времени: падение Византийской империи, усиление Московского княжества, идея Москвы как «третьего Рима», мирового центра христианства. Рассказывается об объединении земель вокруг Москвы и о централизации государственной власти в период царствования Ивана Грозного.

Данный материал сопровождается демонстрацией фрагментов художественных фильмов С.М. Эйзенштейна «Александр Невский» и «Иван Грозный».

Далее дается характеристика «смутного» времени: после смерти Ивана IV и говорится об укреплении государства в XVII веке при царе Алексее Михайловиче.

Последняя глава посвящена литературе XVII века. Говорится о сильном западном влиянии, характерном для культуры этого периода,

демократизации литературы, о появлении в ней новых тем, образов и жанров, о важной роли переводных произведений.

Центральная тема этой части курса – жизнь и творчество протопопа Аввакума, одного из самых ярких писателей и общественных деятелей своего времени. Рассказывается о расколе в русской православной церкви как о важнейшем общественном движении середины XVII века и об идеологии раскольников. Изучается «Житие протопопа Аввакума, им самим написанное». Особое внимание обращается на новаторство автора, который впервые в литературе излагает реальную биографию конкретного человека. Необычным было уже то, что человек сам при жизни создаёт свое «Житие», следуя формально агиографическому канону. Однако сидевший в это время в подземной тюрьме Аввакум, после многих лет мучений за свою веру, почитался раскольниками как святой и чувствовал не только моральное право, но и долг рассказать о своей жизни и борьбе.<sup>6</sup> ( *См. об этом в кн. Демкова Н.С. Житие протопопа Аввакума (творческая история произведения) Л., 1974*). Для данного текста характерно полное отсутствие идеализации. Писатель достоверно описывает реальные факты своей биографии. Так, о своём отце он говорит, что тот был не добродетельным христианином, а пьяницей, и что сам он пришёл к мысли о Боге и бессмертии души после того, как увидел во дворе у соседей «скотину умершу» (мёртвое животное) и понял, что и он, человек, должен умереть. В своём произведении Аввакум соединяет автобиографию с проповедью, как бы прямым обращением к читателям, используя при этом живой разговорный язык, что в принципе противоречило житийному канону.

Заключает раздел рассказ о том, как в конце XVII- начале XVIIIвека заканчивается семи вековой период в русской культуре, и в последовавшую эпоху (время Петра I) происходит секуляризация литературы, отход её от церкви, распад системы традиционных жанров и разрушение литературного языка. В ходе изучения раздела «Древнерусская литература» организуется экскурсия в Русский музей для ознакомления студентов с изобразительным искусством и материальной культурой Древней Руси.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- АНДРИАНОВА-ПЕРТЦ В.П. Очерки поэтического стиля Древней Руси. – М.-Л.: Издательство Академии Наук СССР, 1947. – 188 с.
- ДЕМКОВА Н.С. Житие протопопы Аввакума (творческая история произведения). – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – 168 с.
- ЕРЁМИН И.П. Литература Древней Руси. Этюды и характеристики. – М.-Л.: Наука, 1966. – 264 с.
- Истоки русской литературы XI-XVII веков. – М.: Просвещение, 1985. – 432 с.
- ЛИХАЧЁВ Д.С. Поэтика древнерусской литературы. – Л.: Наука, 1979. – 372 с.
- ЛИХАЧЁВ Д.С. «Слово о полку Игореве» и культура его времени. – Л.: Худож. лит., 1978. – 359 с.
- ЛИХАЧЁВ Д.С. Человек в литературе Древней Руси. – М.-Л.: Наука, 1970. – 180 с.
- ЛИХАЧЁВА В.Д., Лихачёв Д.С. Художественное наследие Древней Руси и современность. – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1971. – 120 с.
- Памятники литературы Древней Руси. – М., 1980-1985.

*Бушманова Ю. А.*  
*Bushmanova Y. A.*

*Заречный, Свердловская обл., Россия, bushmanova.julia@yandex.ru*

### **ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ПОМОЩЬЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ FOREIGN LANGUAGE LEARNING THROUGH INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES**

Аннотация. В данной статье представлена информация о современных средствах обучения иностранному языку, отражен опыт внедрения ИКТ и мультимедиа-технологий обучения иностранному (английскому) языку в средней общеобразовательной школе №6 г. Заречный Свердловской области. Внедрение активных методов обучения предполагает комплексное реформирование всех элементов учебного процесса.

Abstract. This article provides information on modern means of education. There is the approbation of the ICT and multimedia technologies as ELT at secondary school № 6 Zarechnyoe Sverdlovsk region. Introduction of active learning involves a complex reform of all elements of the learning process.

*Ключевые слова:* информационные и коммуникационные технологии (ИКТ); мультимедиа-технологии; современные средства обучения.

*Keywords:* ICT; ELT; modern means of education; multi-media technology.

#### **УДК 372.881.1**

В последние годы в системе языкового образования Российской Федерации проводятся работы по интеграции средств информационных и коммуникационных технологий с целью объединить наработки системы образования с новейшими информационными технологиями. Одним из путей повышения эффективности обучения иностранному языку является использование информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Создание и развитие информационного общества предполагает широкое применение ИКТ в образовании. В современном понимании ИКТ подразумевает определённое научное направление, в другом же — конкретный способ работы с информацией: совокупность знаний о способах и средствах работы с информационными ресурсами, а также способ и средства сбора, отработки и передачи информации для получения новых сведений об изучаемом объекте. Информационная технология обучения иностранному языку — это педагогическая технология обучения, использующая специальные способы, программные и технические средства для работы с информацией.

Мультимедиа-технологии и соответствующие образовательные ресурсы развиваются очень быстро. Согласно распространённому определению мультимедиа (мультимедиа средства) — это компьютерные средства создания, хранения, обработки и воспроизведения в оцифрованном виде информации разных типов: текста, рисунков, схем, таблиц, диаграмм, фотографий, видео- и аудио фрагментов. Мультимедиа обеспечивает возможность интенсификации языкового обучения и повышение мотивации обучения за счет применения современных способов обработки аудиовизуальной информации. К одному из основных средств мультимедийных ресурсов относится интерактивность, которая подразумевает широкий круг возможностей воздействия на процесс обучения и содержание учебных материалов со сторо-

ны пользователя. Во многом от того, насколько удобен, интуитивно понятен интерфейс зависит дальнейшее отношение обучаемого к конкретной обучающей программе. В последнее время наметилась тенденция разработки мультимедийных средств обучения иностранному языку для операционных системах Windows .

В средней общеобразовательной школе №6 г. Заречный Свердловской области идёт внедрение мультимедиа технологий обучения английскому языку. Преподаватели иностранного языка (английского) свои рабочие программы ориентируют на широкое и повсеместное использование только современных новейших технических средств обучения. Мультимедийные кабинеты, в которых стоят персональные компьютеры, проекторы, видеоматричные мониторы оснащены по последнему слову техники. Хорошо себя зарекомендовала Windows XP в надежности, доступности для конкретного пользователя, широкими мультимедийными возможностями. Поскольку линейка операционной системы Windows самая распространённая, в мире для неё создано огромное количество образовательных программ и обучающих программных комплексов. Таким образом, она обладает среди всех операционных систем, ориентированных на конечного пользователя, наибольшими функциональными возможностями. Как стандарт офисных приложений можно описать, используемый в школе Microsoft Office – группу программ, которая включает в себя средства для форматирования, обработки и воспроизведения текста (текстовый редактор), создания электронных таблиц, создание презентации (PowerPoint) и прочие средства обработки мультимедийного контингента.

В результате коренным образом изменился весь учебный процесс. Он протекает у экрана проектора или компьютера, в учебных центрах, обладающих огромными банками данных, в мультимедийных кабинетах. Английский язык изучается в мире виртуальной реальности. Специальная программа, имитирующая реальный мир, предлагает различные ситуации для общения, реализуя таким образом коммуникативный подход. Школьники ждут незабываемые приключения в мире, где все говорят по-английски. Функционирует English Club, где представляется прекрасная возможность поговорить по-английски! Ролевые игры, “круглые столы”, просмотр и обсуждение видеофильмов, новостей, дискуссии на интереснейшие темы. Живое

общение без границ! Секция «Funny English»-шутки, смешные истории и языковые казусы. Эта секция занимает всего 5 минут урока, а результат- увлекательные занятия в непринужденной атмосфере английского юмора.

Само понятие школа со временем станет условным, в нём кардинально изменится роль преподавателя. В средней школе № 6 уже работает первое поколение учителей, которые с детства получали навыки разнообразного использования сложной техники. Для учителей-практиков уроки с применением ИКТ- это возможность быстрого внесения исправлений и добавлений в учебный материал, а также появление новых способов доставки информации школьникам- через специальные архивы на серверах, посредством электронной почты, WEB-страниц и в виде информационных библиотек. Использование новых перспективных средств обучения ставит определённые задачи:

- создание и использование электронных образовательных ресурсов нового поколения;
- эксплуатация электронных образовательных ресурсов для образовательных учреждений системы НПО/СПО;
- повышение ИКТ-компетентности педагогов общеобразовательных учебных учреждений;
- внедрение инновационных образовательных технологий в процесс обучения иностранному языку;
- организация сетевого взаимодействия учителей;
- совершенствование инфраструктуры информатизации образования.

В процессе обучения школьники могут использовать сеть Интернета, которая позволяет обеспечить доступ к мировым информационным ресурсам. Домены ORG и EDU открывают доступ к образовательной и над образовательной информации. Школьники имеют возможность черпать знания из Wikipedia (энциклопедии), вместо чтения старой книги. Электронная форма предоставления учебной информации представляет собой удобную альтернативу традиционным бумажным учебным материалам: учебникам, учебным пособиям, журналам и т. д. Главное преимущество использования ИКТ в обучении иностранному языку- демонстрационные характеристики в предоставле-

ния учебного материала (звуковые, видео файлы, мультимедиа ролики, динамические изображения, анимации).

Использование мультимедиа на занятиях помогает решить ряд важных коммуникативных задач. Мультимедиа- это персональный компьютер с моделирующими программами заменяет лингафонные устройства, тренажёры, существовавшие ранее. В связи с необходимостью представления информации с монитора компьютера, видеомagneтoфона на экран аудитории, мы используем мультимедиа- проекторы, которые полностью заменили кинопроекторы и диапроекторы. Причем современные мультимедиа- проекторы создают большой световой поток, что не требует в аудиториях затемнения.

Существует несколько основных видов средств информационных и коммуникативных технологий, применяемых в образовании:

- автоматизированные обучающие системы;
- экспертные обучающие системы;
- учебные базы данных;
- системы мультимедиа;
- системы виртуальной реальности.

Обучение иностранному языку с помощью ИКТ способствует повышению мотивации, усиливает самостоятельную активность обучаемых, обеспечивает интерактивность и высокий уровень реализации принципа наглядности. Существенное преимущество этих технологий в том, что они предоставляют новые возможности не только ученику, но и учителю. Внедрение активных методов обучения предполагает комплексное реформирование всех элементов учебного процесса. Ученик из объекта обучения превращается в субъект, осознанно участвующий в процессе учебы и самостоятельно принимающий решения, связанные с ним.

## **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособ. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева и др. / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2000. – 272 с.

СТРАЖЕВ В.И. Технологии информационного общества / В.И. Стражев // Интернет и современное общество: Материалы Всероссийской объединенной конференции. Санкт-Петербург, 20-24 ноября 2000. – СПб., 2000. – 292 с.

КАЛУГИНА В. Н. Применение Power Point на уроках английского языка // Материалы XIV международной конференции «Применение новых технологий в образовании». – Троицк, 2003. – С. 25–27.

КАЛУГИНА В. Н. Использование информационных технологий на ранних этапах изучения иностранных языков // Материалы XIII Международной конференции. – Троицк, 2002. – С. 34–35.

КАРАМЫШЕВА Т. В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера в вопросах и ответах. – СПб.: Союз, 2001. – 192 с.

ПЕТРОВА Л. П. Использование компьютеров на уроках иностранного языка — потребность времени // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 5. – С. 57–60.

ПОЛИЛОВА Т. А., ПОНОМАРЁВА В. В. Внедрение компьютерных технологий в преподавание иностранных языков// ИЯШ. – 1997. – № 6. – С. 2–7.

ПУШКАРЁВА Е. В. Эффективность использования презентаций Power Point в преподавании [Электронный ресурс]. URL: <http://pedsovet.org/forum/lofiversion/index.php/t57.html>

СЛИВКИНА И. А. Использование информационных технологий при подготовке презентаций [Электронный ресурс]. URL: <http://bank.orenipk.ru/Text/prezent/moduli/lekzij2.htm>

ЯМАЛДИНОВА З. Н. Использование информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе школы [Электронный ресурс]. URL: [http://sputnik.mto.ru/Docs\\_32/Kongress/17.html](http://sputnik.mto.ru/Docs_32/Kongress/17.html)

POPE C., GOLUB J. (2000). Preparing tomorrow's English language arts teachers today: Principles and practices for infusing technology [Online]. URL: <http://citejournal.org/voll/iss1/currentissues/english/article.htm>

*Ваганова Т. П., Ваганова Н. В.*

*Vaganova T. P., Vaganova N. V.*

*Екатеринбург, Россия, vaganova.85@mail.ru*

**СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И  
ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ)**

**MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AND FOREIGN  
LANGUAGE TEACHING  
(THE RURAL SCHOOL EXPERIENCE)**

© Ваганова Т. П., Ваганова Н. В., 2011



Аннотация. В статье рассматриваются современные педагогические технологии, способствующие повышению мотивации учащихся к изучению иностранного языка в условиях сельской школы.

Abstract. This article is reviewed modern pedagogical technologies which are promoted increasing students' motivation for learning foreign language in conditions of a country school.

Ключевые слова: социокультурная компетенция; педагогическая технология; портфолио; технология развивающего обучения; язык как целое; проектная технология; диалог культур.

Keywords: sociocultural competence; pedagogical technology; portfolio; developed-training technology; dialogue of cultures.

### **УДК 372.881.1**

В условиях поликультурного мира необходимо не просто овладеть несколькими языками на общеразговорном уровне, но и иметь определенный уровень информационно-коммуникативной и социокультурной компетенций. Концепция модернизации российского образования предполагает не только структурные, институционные и организационно-экономические изменения, но в первую очередь – значительное обновление содержания образования.

Иностранный язык расширяет лингвистический кругозор учащихся, способствует формированию культуры общения, содействует общему речевому развитию учащихся.

Как добиться высоких результатов при обучении иностранному языку в сельской школе при отсутствии языковой среды, да и при невостребованности иностранного языка в окружающем ученика социуме? Кроме того, процесс обучения современной школы организован в соответствии с традиционной классно - урочной технологией.

При осуществлении процесса обучения английскому языку используются современные педагогические технологии: технология развивающего обучения, коммуникативная технология, интерактивная технология, проектная технология, технология Портфолио, технология «Диалог культур».

Неотъемлемой частью успешной коммуникации является правильное оформление речи – интонация, ритм, логическое ударение. Особую привлекательность в этой связи представляют художествен-

ные произведения: сонеты В. Шекспира, стихотворения Р. Бернса, Г. Лонгфелло, известные по переводам С. Маршака, Б. Пастернака и другие. С этой целью проводятся литературные гостиные, на которых учащиеся читают стихотворения известных поэтов, знакомятся с их творчеством. Кроме того, совместно с учащимися среднего и старшего звена подготавливаются и проводятся постановки сказок на английском языке для младших школьников. Это позволяет не только практиковать учащихся в употреблении английского языка, но и повышать интерес к изучению английского языка у младших школьников.

Технология развивающего обучения дает механизм достижения осознанного изучения учащимися иностранного языка в процессе обучения. Например, при обучении правилам чтения учащимся предлагается прослушать несколько слов на данное правило и выделить общий звук для всех слов. Проведя звукобуквенный анализ слов, учащиеся осознанно делают вывод о правилах чтения.

При усвоении грамматических моделей учащимся предлагается их ситуативная презентация. Далее сравнивается данная иноязычная модель с русской моделью для установления их сходства или различия. Данный прием позволяет избежать переноса нежелательных моделей русского языка. Также он облегчает объяснение сходных грамматических структур английского языка, снимает языковой порог.

При обучении чтению упор делается на подход «Язык как целое». В ходе работы над текстом учащиеся выполняют группу заданий, позволяющих ввести их В, ЧЕРЕЗ и ЗА текст. Создавая «пирамиду» текста или его «карту», учащиеся анализируют содержание, устанавливают причинно-следственные связи, делают выводы, а затем используют их для краткого изложения содержания текста и выражают свое отношение к проблеме, изложенной в тексте.

Данный прием позволяет гармонично связывать такие виды речевой деятельности, как слушание, говорение, письмо, чтение, а также осуществлять естественную обратную связь в процессе обучения.

Реализация главной цели обучения иностранному языку в школе связана с формированием умений пользоваться рациональными приемами овладения английским языком, самостоятельно совершенствоваться в нём, объективно оценивать свои успехи. При решении дан-

ной проблемы опираюсь на положения **проектной технологии и технологии Портфолио**.

На вводном уроке по изучаемой теме в соответствии с технологией Портфолио проводится активизация знаний учащихся. Мы устанавливаем, что учащиеся уже знают и что они хотели бы узнать. На этом же уроке учащиеся знакомятся с темами проектов и их содержанием, намечают план работы над проектом. Проекты учащиеся могут выполнять индивидуально, в парах или группах, как на бумажных носителях, так и в форме мультимедиа презентаций.

В ходе работы над темой учащиеся целенаправленно самостоятельно собирают социокультурный и страноведческий материал, они сознательно изучают грамматику с целью правильного изложения содержания своего проекта и дальнейшей успешной его защиты. На обобщающем уроке учащиеся корректируют собранные материалы, исправляют ошибки. При защите проектов учащиеся имеют возможность практиковать свою иноязычную речь (монологическую и диалогическую), а также сравнить собственную оценку проекта с оценкой своих товарищей и учителя.

Таким образом, взаимное использование проектной технологии и технологии Портфолио выступают в роли механизма повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка и сочетания внешней и внутренней оценок.

Для того чтобы учащиеся могли участвовать в диалоге культур, им необходимо владеть не только языковыми средствами (фонетикой, лексикой, грамматикой), но и тем, что называется *background knowledge* - общими содержательными знаниями о мире.

Логика технологии "Диалог культур" позволяет реализовать двухстороннюю информационную смысловую связь в процессе обучения. Например, при знакомстве с происхождением названий английских домов учащиеся сравнивают культуру родной страны с культурой страны изучаемого языка, осуществляют речевое общение. Разбившись на группы, они знакомятся с предложенным материалом, анализируют его, самостоятельно делают обобщения и выводы. По окончании учащиеся представляют результаты своей работы, сопровождая презентацию таблицами, схемами. С целью осуществления

обратной связи учащиеся заполняют таблицу, опираясь на полученные ранее знания.

Для активизации информационно-коммуникативной и социокультурной компетентности учащихся используется художественный перевод.

Сегодня перевод в практике школьного обучения иностранным языкам не признан некоторыми учителями как вид речевой деятельности и чаще всего используется ими для контроля понимания текста. Однако перевод позволяет учащимся приобщиться к культуре страны изучаемого языка.

При работе над переводом с целью формирования умения создавать коммуникативно-эквивалентный новый текст по отношению к оригиналу предлагаю учащиеся сравнить выполненные ими переводы с переводами данных текстов профессиональных переводчиков. В результате сравнения и анализа переводов учащиеся находят собственные ошибки на уровне грамматики, лексики, реалий страны изучаемого языка и корректируют свои переводы.

Данная система организации образовательного процесса позволяет расширять кругозор учащихся, активизировать их познавательные интересы, формировать культуру мышления, повышать мотивацию изучения английского языка; дает сильный эффект погружения в язык через диалог в различных режимах: работа в парах, группах; учитель-класс, учитель-ученик, ученик-ученик.

Сочетание современных педагогических технологий, их взаимопроникновение, взаимообогащение в процессе соединения, использование НИТ позволяют в условиях традиционной формы организации процесса обучения и условиях сельской школы формировать у учащихся информационно-коммуникативную и социокультурную компетенции.

## **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

ГАЛЬСКОВА Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам //Иностранные языки в школе. – 2004. – № 1. – С. 12–16.

Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе: Пособие для учителя/ А.А. Артемьева и др. под ред. Е. И. Пассова, В.Б. Царьковой. – М. Просвещение, 1993. – 127 с.

*Гиниатуллин И. А.*  
*Giniatullin I. A.*

*Екатеринбург, Россия, profgin123@yahoo.com*

## **МЕТОДИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО АСПЕКТА ИНОЯЗЫЧНОГО ЧТЕНИЯ**

### **REALIZATION OF INTERCULTURAL ASPECTS IN THE FOREIGN LANGUAGE READING**

Аннотация. Межкультурное обучение чтению следует закономерностям традиционного коммуникативного обучения чтению на иностранном языке и должно, кроме того, выполнять требования межкультурного образования. В статье рассматриваются основные формы чтения, выделяются три основных вида чтения (ориентированное, курсорное и изучающее) и разнообразные виды текстов. В статье дана характеристика межкультурных упражнений в тесной связи с чтением, сформулирована принципиальная схема потенциального сопряжения.

Abstract. Intercultural teaching of reading follows the laws of the traditional communicative teaching of reading in a foreign language and should also meet the requirements of intercultural education. The article examines the main forms of reading, three basic types of reading (oriented, cursor and learners) and various types of texts. This article presents the characteristics of intercultural exercises in close connection with reading, formulates a schematic diagram of the potential pairing.

Ключевые слова: *межкультурный аспект; чтение; формы чтения; виды чтения; отбор текстов; межкультурные упражнения; формы контроля.*

Keywords: *intercultural aspect; reading; forms of reading; types of reading; text selection; forms of control; intercultural exercises*

**УДК 372.881.1**

Мы исходим из того, что межкультурное обучение чтению следует закономерностям традиционного коммуникативного обучения чтению на иностранном языке и должно, кроме того, выполнять требования межкультурного образования. Первая составляющая с и с т е м н о дополняется, обогащается и модифицируется второй. Без сис-

темной реализации межкультурного компонента обучение иностранному языку способно быть лишь *потенциально- и фрагментарно-межкультурным*.

Основа внутреннего механизма чтения включает ряд психических процессов: поступательное зрительное восприятие единиц текста, синхронное соотнесение зрительных образов с речемоторными и слуховыми («техника чтения»), параллельное узнавание и комбинирование семантики текстовых единиц вслед за развёртыванием мысли автора. При этом благодаря большей или меньшей стандартности элементов читаемого и опыту читающего имеет место антиципация (предвосхищение) последующих единиц текста разного уровня.

Естественное чтение характеризуется остановками, возвратами для промежуточного уточнения и осмысления содержания читаемого.

Комбинирование семантики единиц текста приводит к его *пониманию на уровне значений*, к пониманию «внешнего» плана содержания. Через обобщение и углублённое аналитическое осмысление воспринятой информации при частичном повторном перечтении, перекombинировании и соотнесении содержания текста с «гипертекстом» темы, имеющемуся в памяти читателя, происходит более глубокое проникновение в содержание текста, его *понимание на уровне смысла*.

Коммуникативно-речевое чтение – это, следовательно, деятельность *восприятия письменного текста как речевого сообщения с его пониманием на уровне значений и на уровне смысла*. Межкультурное чтение представляет собой *когнитивно-продуктивную деятельность при чтении и на основе текста*. Эта деятельность включает когнитивные действия восприятия, распознавания, сопоставительной интерпретации феноменов другой культуры, а также продуктивные действия применения результатов такой интерпретации в последующей речевой и неречевой деятельности (ср. *Гиниатуллин, 2010, с.16-18*). Таким образом, это, с одной стороны, *часть понимания текста*, а с другой стороны, это *действия с использованием извлекаемой при чтении информации*, которые являются продолжением процессов понимания, поскольку они могут корректировать и углублять ранее достигнутое понимание феноменов содержания текста.

*Дидактическая цель чтения в межкультурном плане и заключается в формировании межкультурных когнитивно-продуктивных умений, соответствующих основным названным действиям: умений восприятия и распознавания феноменов другой культуры с их особенностями (умения межкультурного наблюдения), умений межкультурного сравнения, умений применения нового межкультурного знания. К этим группам умений, естественно, присоединяются навыки и умения понимания языковых единиц с национально-культурной спецификой.*

**Успех обучения чтению в конечном счёте определяется целенаправленным формированием достаточного опыта чтения, в котором освоены основные операции и действия громкого и тихого чтения с учётом их особенностей при чтении текстов различных коммуникативно-жанровых типов, а также с учётом психологических, лингвистических и культурологических трудностей иноязычного чтения.**

**Успех обучения межкультурно-ориентированному чтению определяется целенаправленным формированием достаточного опыта межкультурных когнитивно-продуктивных действий при чтении текста и на основе текста.**

При обучении чтению важную роль играет коммуникативно-жанровый тип текста. Мы будем пользоваться типологией текстов, предложенной И.С.Алексеевой в современном переводеведении. Эта типология относительно проста, адекватна основным характеристикам текстов, важным для практики обучения (Алексеева, 2006, с.12-15), и делит тексты на четыре основных типа:

- информационно-технологические тексты (научные, технические, научно-популярные, учебно-научные, аннотационные, энциклопедические и т.п.);
- предписывающие тексты (инструкции, законодательные акты, договоры и т.п.);
- информационно-экспрессивные тексты (газетные и журнальные статьи, специальная публицистика, письма, мемуары, реклама, брачные и другие объявления и т.п.);
- художественные тексты (проза, поэзия, художественная публицистика).

Отбор текстов разных коммуникативно-жанровых типов проводится с учётом целей и этапа обучения, характеристики состава обучаемых, общепедагогических и методических принципов. Важную роль играют также функциональные связи с другими параметрами системы обучения ИЯ: например, предназначается ли текст только для обучения чтению или для развития умений чтения в комбинации с другими видами речи, на каких занятиях (аудиторных, самостоятельных) планируется его использование и др. В традиционной методике используются преимущественно учебные и аутентичные публицистические, художественные и научно-популярные тексты.

Когда путём отбора и методической организации текстов сформирован материал для чтения, обучение строится вокруг этих основных текстов на основе комплекса заданий, направленных на формирование операций и действий (навыков и умений), о которых говорилось выше.

Кратко обобщая рекомендации методистов, можно следующим образом представить типичный состав традиционного комплекса заданий для упражнений в чтении на базе единицы основного текстового материала.

#### 1. Упражнения до первого чтения основного текста («дотекстовые» упражнения)

*Цели:* снятие части языковых трудностей, тренировка операций техники чтения, начальное формирование умений ориентировочного чтения, повышение интереса к основному тексту.

*Типичные задания:* а) семантизация новых лексических единиц по знакомым элементам, микроконтексту, словарю и т.п.

б) анализ сложных грамматических конструкций;

в) чтение вслух с разной скоростью: отдельных слов, словосочетаний, предложений, микротекста с контролем понимания;

г) чтение про себя аналогичного материала с кратковременной экспозицией на экране и проверкой понимания;

д) задания на установление или коррекцию логических связей между словосочетаниями и/или короткими предложениями;



е) предположительное определение темы, направленности содержания ( о чём?) основного текста по заголовку, подзаголовкам, краткой аннотации и т.п.;

ж) постановка мотивирующего проблемного вопроса непосредственно перед чтением основного текста.

*Динамика реализации:* постепенное усложнение материала (напр., экспонирование микротекста без знаков препинания, без интервалов между словами и т.п.), повышение темпа выполнения заданий, сокращение числа подготовительных упражнений.

## 2. Упражнения в ходе первого чтения основного текста

*Цели:* тренировка техники чтения про себя в условиях связного текста, формирование умений курсорного чтения с пониманием на уровне значений.

*Типичные задания:* а) общеинструктивные задания: стараться понимать читаемое без внутреннего перевода, отмечать непонятные места; *для нехудожественного текста:* читать быстрее; *для художественного текста:* читать, стараясь представить себе изображаемое;

б) задания, фиксирующие внимание на содержании и логических связях в тексте, напр.: «Какое предложение в абзаце 1 можно начать со слова «Поэтому...»?», «Отметьте в тексте места, где меняется место (время и т.п.) действия», «Какое предложение в тексте противоречит логике содержания?» (Это предложение может быть дополнительно вставлено в текст);

в) определение значения выделенной в тексте лексики без словаря ( в скобках может содержаться «подсказка» способа определения или какой-либо специальный знак);

г) аналогичные напоминающие указания-«подсказки» для определения значений сложных грамматических форм;

д) задания на семантизацию некоторых специально (но иначе) выделенных слов по словарю (для понимания другой лексики пользоваться словарём не рекомендуется);

е) задания на выделение ключевых слов, предложений, которые могут быть пунктами плана, передают основное содержание и т.п.;

ж) *для художественных текстов также:* задания на внутреннюю визуализацию описываемого, напр., специально вставленные в текст, расположенные на полях и т.п.: особые знаки или вопросы типа

«Её выражение лица в этот момент?» ( в тексте об этом прямо не сказано) и др.

*Динамика реализации:* постепенное сокращение количества управляющих заданий, снятие «подсказок», помещаемых в текст, повышение скорости чтения.

### 3. Упражнения после первого чтения

*Цели:* контроль и коррекция понимания текста на уровне значений как продолжение действий курсорного чтения, развитие умений устной речи или письма.

*Типичные задания:* а) проверка заданий 2б) – 2ж) и выяснение непонятых мест, отмеченных при чтении;

б) компактный контроль понимания без (развёрнутых) высказываний посредством других заданий, напр.: исправление «ложного» плана, определение правильной последовательности «перепутанных» цитат, небольшой тест множественного выбора и т.п.;

в) контроль понимания в форме устных или письменных речевых действий *по передаче содержания* прочитанного;

г) быстрое корректирующее перечтение текста после контроля понимания основного содержания.

*Динамика реализации:* привлечение учащихся к составлению некоторых тестов, редукция опор при речевой форме контроля понимания, увеличение объёма высказываний при передаче содержания прочитанного.

### 4. Упражнения в ходе повторного чтения

*Цель:* формирование умений более глубокого курсорного или изучающего чтения с пониманием текста на уровне смысла.

*Типичные задания: для нехудожественных текстов:* задания а) на выявление существенных, значимых или интересных черт объекта/предмета описания;

б) на его комплексную характеристику, включая взаимосвязи как «внутри», так и за пределами текста;

в) на определение проблемных аспектов объекта/предмета описания, источников проблем, возможных перспектив развития и т.д.;

г) на выделение смыслового «ядра», самого главного в содержании текста;

д) на собственную оценку содержания в различных аспектах; для информационно-экспрессивных текстов также: е) задания на выявление отношения автора к описываемому, авторского «подтекста»;

В художественных текстах основная информация «внутреннего плана» сосредоточена в изображении персонажей и авторской позиции, поэтому для этих текстов важны:

ж) задания на анализ мотивации поведения персонажей, их взаимоотношений, их социально-психологическую характеристику, их изменений;

з) на выявление главных мыслей, идей автора;

и) на определение и обоснование своего отношения к персонажам и идеям автора;

для информационно-экспрессивных и художественных текстов на продвинутых этапах обучения:

к) задания на анализ языка текста в связи с важными смысловыми аспектами.

*Динамика реализации:* повышение самостоятельности обучающихся при смысловом анализе текста через редукцию опор, через генерализацию заданий и уменьшение их числа, благодаря чему обучаемые во всё большей мере сами определяют объекты, векторы и приёмы анализа.

#### 5. Упражнения после повторного чтения основного текста

*Цели:* контроль и коррекция понимания текста на уровне смысла как продолжение формирования умений чтения; развитие умений устной речи или письма.

*Типичные задания:* а) проверка заданий 4а) – 4ж) без (развёрнутых) высказываний с помощью тестов множественного выбора, если основной целью в связи с текстами данного типа является развитие умений чтения;

б) контроль понимания в форме устных или письменных речевых действий *обсуждения содержания* прочитанного по заданиям 4а) – 4ж) с ориентацией на «читательский» обмен мнениями или филологическую интерпретацию в зависимости от целей обучения;

в) при необходимости: дополнительное перечтение отдельных мест текста.

*Динамика реализации:* использование при контроле понимания не поставленных ранее заданий 4а) – 4ж), а *новых*, но по функции аналогичных ранее поставленным; привлечение обучающихся к составлению тестов, к организации дискуссий по тексту.

Как уже говорилось, **межкультурное чтение** нацелено на феномены культуры страны изучаемого языка, на новое и особенное в них.

Что в текстах может быть источником, носителем («экспонентом», «эксplikатором») информации о новом, «другом» в иноязычной культуре?

Во-первых, это может быть «внешний» план содержания текста: описание фактов, событий, действий, отношений, оценок, мыслей и т.п. субъектов культуры (включая автора) или различные описания её «субъективированных» объектов, т.е. объектов, которые создаются субъектами, испытывают воздействие с их стороны или являются источниками влияния на субъектов культуры. Такая информация в принципе может содержаться в текстах всех коммуникативно-жанровых типов: информационно-технологических, предписывающих, информационно-экспрессивных и художественных.

Во-вторых, возможным источником межкультурной информации является «внутренний» содержательный план текста, который во многих случаях способен при его вскрытии дать дополнительную информацию, ср. определение характерных объектов рекламных текстов, приоритетных мотивов, к которым они апеллируют; выявление типичных пружин поведения персонажей в определённых ситуациях в художественных текстах и т.п. Межкультурно-содержательный анализ этой направленности эффективен, прежде всего, для информационно-экспрессивных и художественных текстов, но он применим и в отношении некоторых информационно-технологических и предписывающих текстов, особенно если рассматривать их в культурном «гиперконтексте», напр., сопоставление статей о стране изучаемого языка из источников 50-х годов и современных справочных изданий или сравнение расписаний движения городского общественного транспорта в России, Австрии и Германии (в России и Австрии указаны интервалы движения, а в Германии часы и минуты) т.п.

В-третьих, носителем новой межкультурной информации может выступать языковое оформление текста. Это не только отдельные лексические и грамматические единицы с национально-культурной спецификой, но и узувальные оформители целостности текста/дискурса для определённых ситуаций порождения письменного текста. Имеются в виду лексические выразители типа:

-рядов доминантных ассоциаций, организующих текст, и эмоциональных реакций в связи с определёнными предметами речи (С чем автор или описываемые им лица связывают затронутые предметы речи в первую очередь? Как эмоционально реагируют на ....?);

-способов аргументации и убеждения (Чем убеждают в такой ситуации?);

-поводов и фигур юмора (Над чем и как шутят в таких ситуациях? ) и т.п. Вероятно, учебное обращение к данному источнику межкультурной информации будет доступным и информативным главным образом при работе с информационно-экспрессивными и художественными текстами.

Наконец, в-четвёртых, экспонентом межкультурной информации могут выступать невербальные (либо комбинированные) изобразительные элементы текста (иллюстрации, фотографии, рисунки, схемы и т.п.) или аналогичные компоненты «гипертекста» (картины на тематику текста, фильмы по тексту или «к тексту», музыкальная запись исполнения текста песни и т.п.). Для методики межкультурного чтения эти средства интересны, в первую очередь, тем, что они повышают сенсительность восприятия нового, « другого» в изучаемой культуре.

Таким образом, принципиально (хотя и с некоторыми ограничениями) все коммуникативно-жанровые типы текстов способны быть источником межкультурной информации. Очевидно, реализация межкультурного аспекта обучения иностранным языкам способствовала и способствует расширению коммуникативно-жанровой палитры используемых текстов с введением в учебный материал не только публицистических, художественных и научно-популярных текстов, но и многих других, например, текстов рекламы, объявлений, телепрограмм, рецептов национальной кухни, интернет-форумов и др.

Расширение материала для чтения предполагает достаточно полный учет межкультурного аспекта при отборе текстов, прежде всего, в плане межкультурной информативности (мы имеем в виду исходную потенциальную информативность *текста*, поскольку конечная информативность во многом зависит и от *читающего*). Для отбора, дидактической организации текстов и конкретной методики работы с ними значение имеет не только коммуникативно-жанровый тип текста, но и то, *как его содержание соотносится с межкультурной информацией*. По отношению содержания текстов к межкультурной информации нам кажется целесообразным различать прежде всего *монокультурные* и *поликультурные* тексты. Монокультурные тексты посвящены феноменам только одной культуры (страны изучаемого языка), содержание поликультурных текстов связано с культурой двух или нескольких стран, с контактами культур, с межкультурным взаимодействием. Дальнейшая дифференциация этих двух видов текстов могла бы выглядеть следующим образом.

### *1. Монокультурные тексты*

*1.1. Монокультурные тексты с потенциальной межкультурной направленностью:*

*1.1.1. «характерологические» тексты*, описывающие интракультурные феномены, которые признаются для культур характерными (традиции и обычаи, ритуалы, национальный характер/ментальность и т.п.); это обычно научные, научно-популярные и публицистические тексты;

*1.1.2. «страноведческие» тексты*, посвящённые описанию страны и её жизни в различных аспектах (политическое устройство, система образования, жизнь и проблемы молодёжи и т.п.), представленные теми же коммуникативно-жанровыми типами.

*1.2. Межкультурно «нейтральные» монокультурные тексты* – все остальные, «обычные» тексты различных коммуникативно-жанровых типов, не имеющие ощутимой потенциальной межкультурной направленности, но, несомненно, своим содержанием и языковым оформлением отражающие культуру, к которой принадлежат, хотя и менее концентрированно, чем тексты 1.1. К межкультурно-«ней-

тральным» относится большинство общекоммуникативных и специальных текстов.

## *2. Поликультурные тексты*

*2.1. Поликультурные конкретно-сопоставительные тексты*, в содержании которых имеется сравнение культур или его элементы (описание каких-либо культурных контактов, межкультурного взаимодействия, сопоставительное описание или изображение каких-либо межкультурных различий, их разъяснение, указания на возможные следствия, рекомендации). Это могут быть научные/научно-популярные, публицистические, некоторые предписывающие тексты (например, с рекомендациями для заграничного туризма) или художественные тексты (например, с изображением межкультурных контактов и возникающих при этом проблем). Среди данной категории в методических целях имеет смысл различать:

*2.1.1. тексты с развёрнутым сопоставлением;*

*2.1.2. тексты с элементами сопоставления.*

*2.2. Поликультурные нормативно-теоретические («категориальные») сопоставительные тексты* с компактным научным/научно-популярным/учебно-научным описанием положений теории межкультурной коммуникации, её категорий, процесса, психологических особенностей, выводов из практики межкультурных контактов и т.д. Такие знания считаются необходимым компонентом межкультурной компетенции (см., напр. *Елизарова, 2006, с. 260*). Тексты последней разновидности занимают особое место в системе текстов для межкультурного обучения. Их использование в работе с некоторыми категориями обучающихся способствует теоретической рефлексии, генерализации опыта межкультурного взаимодействия, более глубокому постижению его закономерностей и, следовательно, совершенствованию межкультурной компетентности на высоком уровне осознания. Работа над такими текстами носит особый характер.

Заметим, что для развития межкультурного образования средствами как иностранного, так и родного языка могла бы быть полезной обстоятельная разработка *межкультурно-ориентированной текстологии* как раздела методики межкультурного образования.

Предложенная рабочая классификация (как почти всякая классификация) неизбежно столкнётся в многообразии текстов с пограничными случаями, но она даёт некоторые ориентиры формированию текстового материала для реализации межкультурного аспекта обучения чтению с учётом их содержания.

Наибольшей вероятной межкультурной информативностью обладают монокультурные характерологические и поликультурные тексты. Системное межкультурное обучение иноязычному чтению требует дальнейшего увеличения количества текстов этих разновидностей, особенно поликультурных сопоставительных текстов. С другой стороны, такое обучение предполагает, что и другие категории текстов также будут с учётом их особенностей включены в систему межкультурного образования средствами изучаемого языка через методику работы, которая, естественно, будет различаться для текстов разных видов.

Перейдём к характеристике межкультурных упражнений в связи с чтением.

Любое упражнение направляется *заданием*. Задание включает деятельностную задачу (ядро задания), условия её выполнения, информацию об организационной форме упражнения и др. Стержнем заданий упражнений при обучении иностранному языку считается языковая или речевая (коммуникативная) задача. Ядром заданий *межкультурно-коммуникативных упражнений* выступают *межкультурно-коммуникативные задачи (МК-задачи)*, направленные на формирование межкультурных когнитивно-продуктивных умений, о которых говорилось выше.

В соответствии с этими умениями определяются следующие виды межкультурных упражнений при чтении на иностранном языке:

- упражнения в понимании лексических и грамматических единиц с национально-культурной спецификой (упражнения МК 1);
- упражнения в межкультурном чтении-наблюдении (упражнения МК 2);
- упражнения в межкультурном сравнении (упражнения МК 3);
- упражнения в применении нового межкультурного знания (упражнения МК 4).



Целевая палитра упражнений межкультурно-ориентированного чтения комплексна. В собственно методическом плане она состоит из следующих компонентов:

ведущие цели: цели формирования межкультурных умений и цели развития умений чтения;

«включённые цели»: усвоение лексических и грамматических единиц и развитие умений устной речи или письма.

Отношения между ведущими целевыми компонентами таковы, что, с одной стороны, названные упражнения вырабатывают определённые межкультурные умения на базе информации чтения, а, с другой стороны, они развивают умения чтения про себя и частично чтения вслух, профилируя чтение межкультурно-коммуникативными задачами, обеспечивая контроль, углубление и совершенствование понимания текстов.

Все целевые компоненты упражнений межкультурного чтения теснейшим образом взаимосвязаны, и, взаимопроникая, дополняют друг друга. Краткая характеристика целей отдельных видов межкультурных упражнений приводится в их общем описании ниже.

Упражнения в понимании лексических и грамматических единиц с национально-культурной спецификой (упражнения МК 1)

*Цели: межкультурный аспект*: понимание семантики и первичное усвоение лексики и грамматики с национально-культурной спецификой;

*целевой аспект чтения*: снятие части языковых трудностей перед чтением, тренировка техники чтения, формирование умений ориентировочного чтения или курсорного чтения (в зависимости от того, как конкретно решается вопрос связи с традиционными упражнениями, см. ниже);

*Отношение к виду текста по межкультурной информативности*: данные упражнения выполняются при работе над текстами всех видов.

*Возможная связь с традиционными упражнениями*: выполняются вместе с упражнениями 1а) – 1д) или 2а) – 2д) традиционного комплекса упражнения («дотекстовые» упражнения или упражнения в ходе первого чтения текста).

*Типичные МК-задачи:*

а) МК-задачи на понимание данной (в различном объёме) в аппарате пособия информации о культурной специфике выделенных в тексте лексических или грамматических единиц;

б) МК-задачи на самостоятельное обнаружение (с возможными опорами) и понимание языковых единиц с культурно-специфической семантикой.

*Динамика реализации:* повышение самостоятельности обучающихся в распознавании культурно-специфических языковых единиц и понимании их значения.

### Упражнения в межкультурном чтении-наблюдении (упражнения МК 2)

*Цели: межкультурный аспект:* формирование умений восприятия и распознавания - в содержании и языковом оформлении целостного текста - новых, релевантных для учащихся феноменов иноязычной культуры для последующего сравнения;

*целевой аспект чтения:* дальнейшее формирование умений курсорного (если текст не используется для изучающего чтения) или изучающего чтения с новыми, т.е. межкультурными задачами при чтении;

*Отношение к виду текста по межкультурной информативности:* данные упражнения не проводятся для тех поликультурных сопоставительных текстов, в которых уже выделены объекты с целью межкультурного сравнения .

*Возможная связь с традиционными упражнениями:* присоединяются к упражнениям 2, 3 или 4 упражнений традиционного комплекса.

*Типичные МК-задачи:*

а) МК-задачи на выбор в содержании текста характерных феноменов иноязычной культуры, которые кажутся обучающимся наиболее интересными и значимыми, если такие феномены прямо указываются (например, в монокультурном «характерологическом» тексте) с обоснованием выбора;

б) МК-задачи на обнаружение феноменов с межкультурными различиями по заданному вектору, например, в межкультурно-

«нейтральном» художественном тексте: »Что в действиях этих персонажей кажется Вам необычным?»;

в) аналогичные задачи на основе текста и невербальных источников информации, когда иллюстрация и т.п. задают определённый вектор наблюдения, например: «Посмотрите на иллюстрацию и соответствующее место в тексте и определите, что в содержании нехарактерно для Вашей культуры»;

г) МК-задачи на самостоятельное обнаружение объектов культурных особенностей без опоры на содержательный вектор, но с указанием примерных мест в тексте, где какие-то особенности «скрыты»;

д) задачи на полностью самостоятельное выявление носителей межкультурных различий на основе содержания текста (без опорного содержательного вектора и указания на сегменты текста);

е) МК-задачи на обнаружение культурных особенностей в языковом оформлении текста: напр., на выявление лексического ряда взаимосвязанных доминантных ассоциаций, организующих текст или эмоциональных реакций в связи с определёнными предметами речи (С чем автор или описываемые им лица связывают затронутые предметы речи в первую очередь? Как эмоционально реагируют на ...?), или ключевых понятий для способов аргументации и убеждения (Чем убеждают в этой ситуации?) и т.п.

*Динамика реализации:* повышение межкультурной сенсительности обучающихся как самостоятельности в обнаружении в тексте инокультурных особенностей.

### Упражнения в межкультурном сравнении (упражнения МК 3)

*Цели: межкультурный аспект:* формирование продуктивных умений сравнения выделенных феноменов изучаемой культуры с собственной культурой в сочетании с возможным развитием умений устной речи или письма;

*целевой аспект чтения:* контроль понимания после межкультурного чтения-наблюдения ( в форме устных или письменных высказываний или в редуцированно вербальных формах), коррекция понимания с частичным повторным чтением; действия фрагментарного оперативного чтения для получения дополнительной информации при межкультурных сравнениях; совершенствование чтения вслух («ил-

люстрирующее» прочтение вслух отдельных мест текста в процессе интеркультурных сопоставлений);

*Отношение к виду текста по межкультурной информативности:* при работе над поликультурными сопоставительными текстами для данных упражнений: или подбираются аспекты сравнения, которые не раскрываются в самом тексте, или ставятся МК-задачи, которые предполагают дополнение сравнения или выражение к нему своего отношения.

*Возможная связь с традиционными упражнениями:* присоединяются к упражнениям 5 традиционного комплекса (упражнения после повторного чтения основного текста) при необходимом частичном дополнительном обращении к тексту.

*Типичные МК-задачи:*

а) на характеристику выделенного для сравнения феномена по данному тексту с возможным частичным перечтением с целью коррекции понимания, извлечения дополнительной информации или с «иллюстрирующим» чтением вслух отдельных мест текста (*это относится также к МК-задачам в) и г) ниже*);

б) на характеристику такого феномена на основе уже имеющихся знаний или собственного опыта;

в) МК-задачи на выделение культурных общностей и различий в анализируемом феномене;

г) на выражение собственного обоснованного отношения к общему и различному;

д) на возможное включение различий в более широкий культурный контекст и их предположительное обоснованное объяснение, если для этого имеется информационная основа (С чем это может быть связано? Это может быть как-то связано с тем, что мы уже знаем о...?); если необходимая информационная основа отсутствует, то полезно попытаться выявить *структуру незнания* для последующего поиска информации (Что мы пока не знаем, чтобы судить об этом?);

е) МК-задачи на определение возможных последствий непонимания, незнания инокультурных особенностей, о которых идёт речь.

*Динамика реализации:* расширение взаимодействия обучающихся при межкультурном сравнении; рефлексия хода сопоставления и

движение от фрагментарного сопоставления к более комплексному и аргументированному, от констатирующего к комментирующему и личностному сравнению; повышение мотивации учащихся к поиску и привлечению дополнительной информации для межкультурных сопоставлений (по принципу «Теперь я знаю, *что* я не знаю – значит, я это узнаю» - *структурированное незнание*, которое становится отправной точкой познания).

#### Упражнения в применении нового межкультурного знания (упражнения МК 4)

*Цели: межкультурный аспект:* формирование продуктивных умений применения результатов межкультурного сравнения в сочетании с умениями устной речи или письма;

*целевой аспект чтения:* углубление понимания феноменов содержания данного текста как элементов «гипертекста» темы или проблемы, оптимизирующее восприятие текстов на сходную тематику в будущем;

*Отношение к виду текста по межкультурной информативности:* данные упражнения актуальны для текстов всех видов.

*Возможная связь с традиционными упражнениями:* выполняются после упражнений МК 3, которые присоединяются к упражнениям 5 традиционного комплекса (упражнения после повторного чтения основного текста).

*Типичные МК-задачи:*

а) на прогнозирование возможных ситуаций межкультурных контактов (или подготовки к ним), для которых новые знания могут быть важными (где, с кем, по каким поводам и т.д.);

б) на определение того, что *означает* учитывать эти знания в таких ситуациях;

в) на применение этих знаний при интерпретации другого текста, лишь частично схожего с прочитанным;

г) на оценку оптимальности и коррекцию речевого/неречевого поведения партнёров в заданном описании межкультурной ситуации с обоснованием предложенного решения;

д) на «экспертное комментирование» какого-либо межкультурного события, текста выступления на встрече с зарубежными партнё-

рами, проекта письма, документа и т.п. и оценку возможных эффектов;

е) на проектирование и реализацию собственного речевого поведения в определённой межкультурной ситуации;

ж) на групповую разработку фрагментов «Межкультурного учебного словаря», практических советов студенту, собирающемуся на стажировку за границу, предпринимателю перед встречами с зарубежными партнёрами и т.п. с обоснованными рекомендациями по межкультурному поведению и др.

*Динамика реализации:* расширение сферы потенциального применения нового межкультурного знания посредством всевозможных групповых и индивидуальных проектов и «минипроектов», междисциплинарных связей (использование учащимися межкультурных знаний - возможно при их самостоятельном пополнении - для выступлений на занятиях по другим дисциплинам) и т.п. с выведением межкультурного чтения *за пределы занятий* по иностранному языку и с «включением» элементов *межкультурного самообразования*.

Остановимся кратко на вопросе о формах контроля понимания прочитанного. В методике известны: невербальная форма проверки понимания (выполнение практических действий, рисунки, схемы и т.п. по содержанию текста), формы с вербальными реакциями ограниченного объёма (заполнение таблиц, составление ассоциограмм и т.п., тесты множественного выбора), развёрнутые устные или письменные высказывания в связи с текстом. На *традиционном* этапе чтения, с нашей точки зрения, одинаково правомерны (в зависимости от текста и целей обучения) все формы контроля. Они реализуются в упражнениях после первого чтения текста (традиционные упражнения 3) и частично после повторного чтения (традиционные упражнения 5). На *межкультурном* этапе чтения контроль понимания актуален, прежде всего, для разработки упражнений в межкультурном наблюдении (упражнения МК 2) и частично упражнений в межкультурном сравнении (упражнения МК 3). Здесь возможно использование вербально редуцированных способов контроля применительно к обнаружению феноменов с культурными особенностями и к выявлению различий на фоне общего (например, заполнение соответствующей таблицы, про-

должение ряда доминантных ассоциаций, некоторые тесты). Однако другие действия межкультурного сравнения (характеристика культурного феномена по собственному опыту, выражение собственного аргументированного отношения к нему, включение различий в более широкий культурный контекст), а также действия применения межкультурного знания (упражнения МК 4) тяготеют к более и менее развернутым устным (или письменным) высказываниям *для самовыражения и активного взаимодействия* обучающихся с действительными (или воображаемыми) субъектами/объектами изучаемой культуры и друг с другом. Такое субъектно-продуктивное взаимодействие, характеризующееся позитивной динамикой, и является наиболее благоприятной основой развития межкультурной компетентности. Поэтому мы считаем, что применение «маловербальных» (в том числе тестовых) приёмов в межкультурном чтении хотя и уместно, но должно носить относительно ограниченный характер, дополняя речевое взаимодействие на изучаемом (а при необходимости и на родном) языке.

Принципиальная схема потенциального сопряжения ясна из предыдущей характеристики межкультурных упражнений. Она передаётся следующей цепочкой:

(трад.упр.1+ упр. МК1) + (трад.упр.2+ трад.упр.3 + упр.МК 2) + (трад.упр.4+ упр.МК 2)+ +(трад.упр.5+упр.МК 3+упр.МК 4) .

Традиционные упражнения, если они дополняются межкультурными, строятся по возможности компактно. Кроме того, «длина» цепочки зависит от самого текста и других конкретных условий. При работе над некоторыми текстами (например, поликультурными сопоставительными) задания традиционных упражнений 4 и 5 и упражнений МК 2 и МК 3 стремятся к логическому слиянию, что обусловлено содержанием текстов. За счёт этого общая цепочка упражнений сократится. Если проводить межкультурные упражнения на сложных текстах совершенно автономно, без сопряжения с хотя бы с некоторыми традиционными упражнениями, то это может привести к трудностям для обучающихся и к снижению *качества ряда межкультурных действий*, поскольку они опираются на уже достигнутое понимание читаемого текста по крайней мере на уровне значений.

В заключение отметим, что в процессе межкультурного чтения важно мотивировать формирование обучающимися межкультурной

части «языкового портфеля» и индивидуальной межкультурной инфотеки, структурированной по интересам и проблемным ситуациям межкультурной коммуникации.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

АЛЕКСЕЕВА И.С. Письменный перевод. Немецкий язык: Учебник. – СПб.: Союз, 2006. – 368 с.

ГИНИАТУЛЛИН И.А. Межкультурное обучение иностранным языкам: элементы содержательной и категориальной интерпретации // Компетентностный подход в обучении иностранным языкам и проблемы самостоятельной учебной деятельности (Текст): сб. науч.тр. / ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2010. – 61 с.

ЕЛИЗАРОВА Г.В.. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.

*Гладкова О. К.*

*Gladkova O. K.*

*Екатеринбург, Россия, lenka-gladkova@rambler.ru*

### ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС ПЕРЕВОДА ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА»

#### TEACHING THE PRACTICAL COURSE OF TRANSLATION: SHARING THE EXPERIENCE

Аннотация. данная статья посвящена вопросам обучения устному и письменному переводу со второго иностранного языка, в частности, немецкого.

Abstract. The article describes the goals of teaching the “Practical course of translation (German as a SFL)“, focusing on peculiarities from German into Russian.

Ключевые слова: *практический курс перевода; второй иностранный язык; немецкий язык; грамматические особенности.*

Key words: *practical course of translation; second foreign language (SFL); the German language; grammar.*

УДК 372.881.161.1

© Гладкова О. К., 2011



В современных условиях, когда требования к кругозору и эрудиции переводчика многократно возрастают, знание двух и более языков, а также владение переводческими умениями в области второго иностранного языка, являются фактором дополнительного развития переводческой компетенции.

Целью курса «Практический курс перевода второго иностранного языка», в частности немецкого, является формирование у обучающихся базовых, а также, частично, специфических и специальных составляющих переводческой компетенции в области немецкого языка как второго иностранного. Достижение данной цели предполагает решение следующих теоретико-практических задач:

- расширение знаний и формирование представлений обучающихся о видах перевода, о проблемах эквивалентности и нормативно-содержательном соответствии перевода, о критериях оценки качества перевода, о требованиях, предъявляемых к переводу и переводчику и пр.

- формирование представлений о лексическом, грамматическом, стилистическом и коммуникативно-прагматическом аспектах перевода с немецкого языка, о специфических особенностях немецких текстов различных функциональных стилей;

- развитие базовых умений и навыков, необходимых переводчику во всех видах перевода со второго иностранного языка (предпереводческий анализ, выработка общей стратегии перевода, редактирование и саморедактирование, реферирование и аннотирование, работа со словарями, справочниками, базами данных и проч.);

- формирование специфических умений письменного, и частично, зрительно-устного перевода, а также начальных умений устного абзацно-фразового перевода со второго иностранного языка;

- в части специальных составляющих переводческой компетенции - формирование умений перевода текстов разговорно-обиходного, газетно-публицистического, частично, научного (научно-популярного, учебно-научного) и делового стиля (деловая переписка) с немецкого языка на русский.

- ознакомление обучающихся с правилами профессионального поведения переводчика и правилами оформления письменных текстов, воспитание профессиональной этики.

Характерная особенность дисциплины «Практический курс перевода второго иностранного языка» заключается в том, что она в значительной мере опирается на знания и умения, приобретаемые студентами в рамках курсов по теории и практике перевода с основного языка, а также на страноведческие знания, языковые навыки и речевые умения, развиваемые в практическом курсе второго иностранного языка.

На занятиях по переводу ведется пошаговая работа по формированию и дальнейшему совершенствованию практических навыков и умений переводчика, таких как, умение достигать эквивалентности перевода, что является одной из наиболее сложных задач. Эта сложность вызвана, прежде всего, расхождением между лексическими и грамматическими структурами различных языков, которые могут быть весьма значительными. Если рассматривать язык как систему знаков, служащих средством человеческого общения и обмена информацией, то задачи перевода будут сводиться к максимально полной передаче информации посредством одной знаковой системы через другую знаковую систему. При этом неизбежны определенные потери информации и задача переводчика – свести эти потери к минимуму. Для решения этой задачи необходимо определить, как именно представлена информация в языковом сообщении. Нужно учитывать то, что информация содержится в каждом слове, в грамматической структуре, в сочетаемости слов и грамматических конструкций. Знание специфики языка, его фонетических, лексических и грамматических особенностей является необходимым залогом успеха переводчика.

Из опыта работы в рамках дисциплины «Практический курс перевода 2 ИЯ» следует сказать, что для студентов, изучающих немецкий язык как второй, определенную трудность представляет грамматика. Поэтому при обучении практическому устному и письменному переводу немецкоязычных текстов особое внимание уделяется грамматическим аспектам, таким как: сложные многокомпонентные немецкие существительные, расхождение в словообразовании немецкого, русского и английского языков; особенности чтения немецких числительных; степень распространённости пассивных за-

логовых конструкций в немецком языке, а также частотность употребления модальных глаголов и способы их перевода на русский язык; распространённое определение и особенности его перевода; лексико-грамматические возможности выражения сравнения в немецком и русском языках; сослагательное наклонение; построение немецкого предложения и порядок слов в придаточных предложениях.

Что касается лексических аспектов перевода с немецкого языка, то здесь акцентируются такие особенности, как многозначность немецких слов, сокращения, фразеологизмы.

Все трудности, связанные со структурой иностранного языка, преодолеваются в результате выполнения упражнений на аудиторных занятиях и в процессе дальнейшей самостоятельной тренировки.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

АЛЕКСЕЕВА И.С. Профессиональный тренинг переводчика.– СПб: Союз, 2001. – 288 с.

ЕЛИЗАРОВА Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб: КАРО, 2005. – 352 с.

BECKER S. Der universitäre Übersetzungsunterricht in Russland und Deutschland im Vergleich //Межкультурная коммуникация: современные тенденции и опыт. Ч. 2. – Нижний Тагил, 2006. – С. 16-22

*Гнедаш С.И.*

*Gnedash S.I.*

*Ульяновск, Россия, sgnedash@yandex.ru*

### **НЕОЛОГИЗМЫ В СФЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

#### **NEOLOGISMS IN THE GERMAN LANGUAGE TEACHING**

Аннотация. В статье освещаются вопросы обогащения терминологического состава новыми словами, а также способы этого обогащения.

Abstract. The article highlights the issue of enrichment terminology of new words and ways of this enriching.

Ключевые слова: неологизмы; немецкий язык; сферы неологизмов; способы образования неологизмов.

Keywords: neologisms; German language; use of neologisms; neologism formation.

**УДК 372.881.112.2**

© Гнедаш С. И., 2011

187

Процесс обновления словарного состава немецкого языка, как и любого другого, непрерывен. Развитие общества отражается в многочисленных лексических инновациях и преобразованиях в языке. Необходимость интерпретации и декодирования неологизмов возникает и при организации процесса обучения немецкому языку. Обогащение данного терминологического состава новыми словами предопределяется:

- **новыми дидактико-педагогическими направлениями** (*kognitive Einstellung im Unterricht* – познавательная направленность на занятия; *das Learning by Doing* – обучение на собственном опыте);

- **новыми явлениями в сфере образования:** *der Europäische Referenzrahmen* – шестиуровневая Единая Европейская Система; *der PISA-Test ( Programme for International Student Assessment)* – интернациональная программа исследований, достижений или результатов школьного обучения, которая фиксирует знания учащихся и способность их практического применения. На территории ФРГ используется и другой неологизм *PISA-E* для обозначения немецкого расширенного исследования (*Erweiterungsstudie*);

- **внедрением в учебный процесс новых методов и приемов обучения:** *Multiple-Choice-Aufgaben* – задания на выбор правильного ответа из нескольких возможных; *die Arbeit im Team* – работа в группе; *das Blended-Learning* – смешанное обучение; *die Selbstevaluation* – самоанализ;

- **возникновением новых учебных дисциплин:** *Parenting* (подготовка подростков к семейной жизни, практикуется в некоторых федеральных землях Германии); *das Kommunikationsdesign* – коммуникативный дизайн.

В профессиональном обучении возникает необходимость словесного определения появляющихся профессий и должностей: *der/die Ernährungsberater/in* – диетолог *der/die Facility Manager/in* – менеджер производства *der/die IT-Berater/in* – IT-консультант *der/die Marktforscher/in* – специалист по изучению [исследованию] рынка, специалист по анализу конъюнктуры рынка *der/die Mediengestalter/in Bild und Ton* – дизайнер в области мультимедиа *der/die Netzwerkadministrator/in* – сетевой администратор *der/die Risk Manager/in* – менеджер в области управления, связанным с осуществлением контроля за рисками и их регулированием.

Неологизмы в сфере методики преподавания немецкого языка отражают процессы технизации, интеллектуализации, глобализации современного общества. Среди тематико-понятийных сфер образовательной системы доминирующее положение по количеству неологизмов занимают наименования в следующих областях: **Интернет / компьютер** (*das CBT-Programm* (computer based training) компьютерная программа обучения), *die Audio-CD*; **наука и техника** (*die Medieneausstattung* оснащение техническими средствами обучения; *der Medieneinsatz* применение технических средств обучения; *die Medienentwicklung* распространение технических средств обучения; *die Medienkompetenz* мультимедийная компетенция; *die Mediennutzung* использование технических средств обучения; *die Medienpädagogik* мультимедийная педагогика; *die Medientechnologie* мультимедийная технология; *das Medium* техническое средство обучения; и **телекоммуникация** (*die Telearbeit* —форма домашней работы, которая осуществляется с помощью средств телекоммуникации; *das Telelernen* —дистанционная форма обучения с помощью мультимедийных средств и Интернета).

Обогащение терминологической системы неологизмами осуществляется, в основном, путем заимствования, словообразования и аббревиации. Стремление к образованию сложных слов является естественным и удобным средством передачи сложных понятий в сжатой форме, что особенно важно при формировании терминов: *das Lernerportfolio*, *die Multimediawand*, *die Online-Lehre*, *die Online-Aufgabe*, *die Online-Übung*, *das Hörmedium*. Появившееся новое слово вступает в контакт с существующими лексическими единицами и дает основу для образования семьи однокоренных слов: *PISA-Aufgaben*, *PISA-Studie*, *PISA-Forscher*, *PISA-Ergebnisse*, *PISA-Koordinator*.

Активное билингвальное контактирование приводит к появлению заимствований из других языков (в настоящее время чаще из английского). Англицизмы делают термины «интернациональнее», похожее правописание и смысл позволяют специалистам лучше понимать друг друга. Иногда целесообразнее употребить англоамериканские термины, так как немецкие эквиваленты описывают подобные понятия слишком сложно и многословно: *das Multimedia* – мультимедиа (оборудование и программные средства для комплексного представления информации).

Образование неологизмов посредством аббревиации отражает тенденцию к экономии языковых средств: *die Lerner-CD-ROM*, *das E-Learning-Angebot* – предложение европейского обучения; *das E-Learning-Projekt* – проект европейского обучения. Встречаются уникальные словообразовательные типы, составленные из усеченных основ в результате пересечения (контаминации) слов: *das Edutainment* (education и entertainment) – игровая интерактивная форма обучения с помощью текстов, фильмов на компакт-дисках или через Интернет.

Эмпирический анализ показывает, что зачастую происходит взаимодействие всех трех процессов обогащения словарного запаса неологизмами.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

РОЗЕН Е.В. На пороге XXI века: Новые слова и словосочетания в немецком языке. – М.: Менеджер, 2000. – 192 с.

HUEBER [Online]. URL: [www.hueber.de](http://www.hueber.de)

*Горшкова Е.Е.*

*Gorshkova E.E.*

*Екатеринбург, Россия, [katyag@mail.ru](mailto:katyag@mail.ru)*

### **КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ**

### **THE COGNITIVE ASPECTS OF THE SECOND LINGUISTIC IDENTITY MODELLING**

Аннотация. В статье рассматривается соотношение понятий *языковая картина мира, языковая личность и вторичная языковая личность*. На примере преподавания испанского языка в российском вузе описываются результаты разведывательного эксперимента и выдвигается гипотеза о возможности построения интегральной модели языковой картины мира на основе упрощенной модели вторичной языковой личности, представленной в тематических планах по иностранному языку.

Abstract. The article considers the terms “Linguistic Image of the World”, “Linguistic Identity” and “The Second Linguistic Identity”.

During the preexperiment investigation of teaching Spanish to Russian

© Горшкова Е. Е., 2011

students it has been hypothesized that an integrated Linguistic World Model based on the simplified Second Identity Model represented in the Foreign Language curriculums is possible to be constructed.

*Ключевые слова:* языковая картина мира; языковая личность; вторичная языковая личность; когнитивная стратегия.

*Key words:* linguistic image or the world; linguistic identity; second linguistic identity; cognitive strategy.

#### УДК 81'23:811.134.2

Целью данной статьи является рассмотрение понятий «языковая картина мира» (ЯКМ), «языковая личность» и «вторичная языковая личность», с точки зрения их включенности в более ранние парадигмы языкознания, и обсуждение возможности построения интегральной модели ЯКМ, изучения ее функционирования на личностном и национальном уровне на основе упрощенной модели вторичной языковой личности.

Современные исследования в области языка и его преподавания в большинстве своем опираются на концепцию **языковой картины мира** (ЯКМ). Данное понятие, по меткому замечанию О. А. Корнилова (2003), является скорее метафорой, чем термином, и в общем виде передает идею отображения реального мира, преломленного через призму человеческого мышления на всех уровнях (индивидуальном, групповом, национальном и универсальном), в языке и речи. Иными словами, здесь мы видим самый общий и абстрактный уровень манифестации базовой схемы семантики: предмет – мысль – слово. Данную метамодель пытаются описать через более частные структуры: совокупности концептов – концептосферы (Д.С. Лихачев), концептуальные системы (Р.И. Павилёнис), концептуальные области (Ю.С. Степанов, В.П. Нерознак), которые в свою очередь состоят из фреймов (Ч. Филлмор), ментальных пространств (Ж.Фоконье); 2S-мерных набросков (Р.Джэкендофф), схем, сценариев и пр.

ЯКМ (наивная картина мира) вместе с научной картиной мира (универсальной составляющей для всех языков) составляет национальную картину миру, которая является «порожденной человеком упрощенной заменой реального мира, придуманной схемой мира или образом мира» [Корнилов 2003: 5-6].

Безусловно, ЯКМ – сложнейший объект для моделирования, и, несмотря на большое количество исследований в данной области, можно выделить две отличительные черты, характерные для подавляющего большинства работ:

1) Исследуются отдельные характерные для данного языка (или личности) концепты, обладающие двумя свойствами: они являются «ключевыми» для данной культуры и слова плохо переводятся на другие языки [Апресян 1995].

2) Исследования носят статический характер, т.е. исследуется результат, косвенное отражение ЯКМ – текст или набор устойчивых и специфичных для определенной культуры понятийных структур, закрепленных на определенном уровне языка.

Вследствие такого подхода современная концептуальная лингвистика и лингвокультурология развиваются в большей степени вширь и испытывают недостаток в интегральном представлении. Кроме того, «в тени исследовательского интереса остается изучение ЯКМ в процессуально-динамическом аспекте» [Шпильная 2010: 6], что ограничивает возможности исследователей в изучении механизмов образования и функционирования концептов, построения когнитивных стратегий.

Изучение внутренней структуры ЯКМ, проявленной в отдельной личности, или наиболее типовой модели репрезентации ЯКМ для определенной группы людей, нации связано с понятием «**языковая личность**». Научные представления о языковой личности разрабатываются на филологическом (Н.Д. Арутюнова, Ю.Н. Караулов, Р.М. Фрумкина) и психолингвистическом уровне (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Л.А. Хараева), а также в области методики обучения иностранным языкам (Р.П. Мильруд, Т.А. Барановская, И.И. Халеева, Т.К. Цветкова) [Плехов 2007: 3].

Языковая личность – это своего рода проявление и функционирование ЯКМ в действии по аналогии с дихотомией «Язык – Речь» – это, если угодно, ЯКМ, *погруженная в жизнь* и мироощущение человека.

Однако и здесь исследования редко выходят за рамки программы, предложенной В.В. Виноградовым еще в 1930 г., согласно



которой основные принципы изучения языковой личности: 1) опора на тексты, созданные языковой личностью, 2) учет включенности языковой личности в различные коллективные субъекты (Виноградов 1980) Т.о. исследуется некий срез гипотетически сформированной вторичной языковой личности с учётом максимального числа факторов её внутренней организации.

Ю.Н. Караулов (2010) предлагает структуру языковой личности, состоящую из трёх уровней: вербально-семантического, когнитивного (тезаурусного) и прагматического (мотивационного). Условно эти три уровня можно соотнести с лексиконом, грамматикой и прагматикой.

Формирование **вторичной языковой личности**, т.е. приобретение личностью учащегося черт языковой личности носителя изучаемого языка, способной проникнуть в «дух» иностранного языка, в «плоть» культуры народа, с которым может осуществляться межкультурная коммуникация, выдвигается И.И. Халеевой [1989: 76] в качестве главной цели обучения иностранному языку. Трехуровневая модель Караулова уточняется за счет выделения двух элементов тезаурусного уровня: тезауруса-1 (вербально-семантическая сеть, т.е. присваивание новой ЯКМ) и тезаурус-2 (встраивание новой ЯКМ в когнитивные стратегии личности).

Традиция изучения вторичной языковой личности тесно связана с изучением когнитивных и коммуникативных способностей, стратегий и компетенций учащегося, оставляя в стороне вопрос об особенностях вторичной языковой личности преподавателя иностранного языка – одного из основных трансляторов ЯКМ изучаемого языка. Хотя процесс развития вторичной языковой личности представляется стихийным, попытки управления им часто связаны с выбором методов обучения и наложением ведущей когнитивной стратегии обучения преподавателя (основной способ трансляции ЯКМ изучаемого языка) на когнитивные стратегии учения студента, что, несомненно, приводит к тому, что учащийся усваивает некий отпечаток вторичной языковой личности преподавателя.

На прикладном уровне (лексикография, лингводидактика) проблема интегрального представления ЯКМ решается зачастую с помощью идеографической классификации национального лексикона, которая может лечь в основу своеобразной базовой модели языковой

личности на уровне тезауруса-1. Так или иначе, любой разговорник и учебный курс, организованный тематически, в разной мере выполняет функции *идеографического словаря учебного типа* (термин В.В. Морковкина, 1970), являясь своеобразной матрицей для развития вторичной языковой личности на уровне тезауруса-2.

Не вдаваясь в детальный анализ существующих идеографических классификаций и допуская возможность влияния на нее специфических национальных факторов, примем в качестве рабочей классификации для анализа экспериментальных данных классификацию Х. Касареса (1940).

Идеографический словарь испанского языка состоит из трех частей: синоптической, аналогической и алфавитной. Синоптическая часть представляет собой понятийную классификацию более 80,000 общеупотребительных слов испанского языка, состоящую из 38 основных понятийных классов, которые затем распадаются на 2000 понятийных групп. Ниже представлены указанные 38 классов, служащие основанием для смыслового членения испанского языка:

1. Religión / Религия
2. Física y química / Материя и сила
3. Geografía, astronomía y meteorología / География, астрономия, метеорология
4. Geología, mineralogía y minería / Геология. Минералогия
5. Botánica / Растительный мир. Ботаника
6. Zoología / Лишенные разума. Зоология
7. Anatomía / Анатомия
8. Fisiología / Физиология
9. Alimentación / Питание
10. Vestido / Одежда
11. Vivienda / Жилище
12. Medicina / Медицина
13. Sensibilidad / Чувствительность, чувства
14. Sentimiento / Переживания
15. Existencia y cambio / Бытие. Изменение
16. Relación, orden y causalidad / Отношение, Порядок. Причинность

17. Espacio y geometría / Пространство
18. Forma / Форма
19. Movimiento / Движение
20. Colocación / Положение
21. Tiempo / Время
22. Cantidad / Количество
23. Inteligencia / Ум
24. Inicio, valoración / Суждение
25. Voluntad / Воля
26. Conducta / Поведение
27. Acción / Действие
28. Comunicación de ideas y sentimientos / Коммуникация, чувства, мысли
29. Arte – Lenguaje / Искусство. Литература. Скульптура. Архитектура. Музыка. Танец
30. Nación / Государство. Нация
31. Costumbre / Обычаи
32. Derecho y justicia / Право
33. Propiedad / Собственность
34. Milicia / Военное дело
35. Comercio, banca, bolsa / Торговля. Банк. Биржа
36. Agricultura / Сельское хозяйство
37. Zootecnia / Зоотехника
38. Transportes / Транспорт

Обобщая изложенные выше теоретические положения, была сформулирована следующая гипотеза: рабочая программа практического курса иностранного языка может служить прообразом, упрощенной статической моделью ЯКМ изучаемого языка, обладающего всеми исходными характеристиками метамоделли, преломленной и конкретизированной в динамике построения вторичной языковой личности автора программы. Данный материал позволит построить интегральную модель ЯКМ и уточнить содержание личностного, национального и универсального компонентов в ее составе.

На основе выдвинутой гипотезы с целью уточнения направления исследования был реализован разведывательный эксперимент, проводимый в четыре этапа: 1) диагностика социально-

психологических свойств личности; 2) разработка учащимися тематического плана для практического курса испанского языка; 3) разработка рабочей программы по курсу; 4) интерпретация результатов предварительного эксперимента.

Анализ социально-психологических портретов участников разведывательного эксперимента выявил следующие базовые характеристики учащихся: это женщина от 22 до 35 лет, хорошо владеющая иностранным языком (в основном, английским), чей уровень владения испанским языком по общеевропейской шкале – B1/B2, часто имеющая опыт преподавания иностранного языка. Таким образом, модель языковой личности участника представляет собой сложную комбинацию первичной языковой личности (мировидение, зашифрованное в категориях русского языка) и двух вторичных языковых личностей (английской и испанской), а также осознанное или неосознанное владение когнитивными стратегиями обучения / преподавания иностранного языка.

Краткое анкетирование показало, что учащиеся считают эффективными и предпочтительными те методы и технологии обучения, которые использовались их преподавателями иностранного языка в процессе обучения и позволили им достигнуть настоящий уровень владения языком, несмотря на то, что некоторым из указанных методов не хватает коммуникативной и межкультурной направленности (ведущая роль подстановочных упражнений – *дриллов* на основе текста, интенсивное домашнее чтение с устным пересказом на занятии и т.д.)

На протяжении курса теории и практики обучения испанскому языку и курса педагогической практики учащиеся продемонстрировали свои способности к использованию более широкого арсенала методик, отводя указанным выше традиционным способам обучения вспомогательную роль. При этом на фоне значительного изменения методических подходов к обучению не было отмечено существенной трансформации когнитивных стратегий, что, возможно, объясняется неосознанным характером функционирования последних, в отличие от организации педагогического процесса.

Таким образом, независимыми переменными в данном разведывательном эксперименте являются: ведущие когнитивные страте-

гии обучения, педагогический опыт участников или его отсутствие, количество и уровень развития более ранних языковых личностей (русской, английской, французской и т.д.). Зависимая переменная – модель вторичной языковой личности испанского языка на вербально-семантическом, когнитивном и прагматическом уровнях у владеющих испанским языком как иностранным на уровне В1/В2.

Разведывательный эксперимент представляет собой разновидность свободного ассоциативного эксперимента (Ervin, Osgood 1954). Сначала участников попросили написать список тем, наиболее необходимых для изучения испанского языка начинающим. При этом не ограничивались ни количество тем, ни практическая направленность обучения. Тем не менее, на этом этапе не наблюдалось существенного расхождения ни в количестве тем (5-10), ни в их содержательной направленности – большинство из них соответствовали категории «Индивид как живое существо» по классификации Касереса (классы 8-12).

Далее участники расширили свои списки, увеличив количество тем в четыре раза, что вполне соотносится с тематическим планом практического курса испанского языка в вузе. Здесь наблюдается более значительное расхождение в содержании.

Задание третьего шага задания состояло в разработке рабочей программы для каждой темы с указанием соответствующих ей языковых и грамматических единиц, коммуникативных ситуаций и лексики. Последовательность и роль каждого (лексического, грамматического и прагматического) элемента наполнения содержания каждой темы не уточнялась. Поскольку данный этап предполагал осмысление и анализ некоторых подсознательных структур, участникам разрешалось изменять порядок указанных ранее тем с учетом нового содержания, оставляя в целом первоначальную структуру, созданную в большей степени спонтанно и неосознанно. Таким образом, мы можем говорить здесь о представлении индивидуальной испаноязычной картины мира в форме рабочей программы русскоговорящим преподавателем.

Ниже представлен фрагмент рабочей программы, разработанный одним из участников

## Тематически план

<b>Nivel 1. Temas:</b> 1) Presentación 2) Dirección 3) Familia 4) Transportes 5) Horarios 6) Ocio y tiempo libre		
<b>Nivel 2. Temas</b>		
<b>LÉXICO</b>	<b>GRAMÁTICA</b>	<b>PRAGMÁTICA</b>
<b>7) Compras, tiendas</b> Nombres de las tiendas La lista de la compra	Los demostrativos Algo/nada, alguno/ninguno Númerales cardinales 101-millón	Preguntar por un producto/una cosa, su precio, discutir sobre cantidad, calidad, costumbres de comprar
<b>8) El tiempo atmosférico</b> El tiempo y el clima	Gerundio Estar + gerundio, seguir + gerundio Hace + muy/mucho	Describir el tiempo, el clima, los fenómenos de la naturaleza
<b>9) Cuerpo. En el médico</b> Partes del cuerpo Enfermedades, cura En el médico	Preterito Indefinido Indicativo	Hablar de enfermedades, del estado físico, tratamiento, visitas a los cinsultorios
<b>10) Habitación, Tareas de casa</b> Viviendas, mueblaje, tareas de casa	Participio Pasado Preterito Perfecto Indicativo	Discutir tipos de vivienda, cuartos, mueblaje, rutinas de casa
<b>11) Viajes, vacaciones</b> En el aeropuerto En la estación de ferrocarriles Comprar billetes	Preterito Imperfecto Indicativo	Hablar de las últimas vacaciones. Cómo comprar billetes y usar los servicios de información en el aeropuerto, en la estación
<b>12) Comida</b> Alimentos Vajilla Platos nacionales	Imperativo Afirmativo Imperativo Negativo	Tipos de alimentos, menús del día. ¿Cómo portarse durante la comida? Platos favoritos
<b>Nivel 3. Temas:</b> 13) Ciudad 14) Cine. Teatro 15) En el banco 16) Flora y Fauna 17) Medioambiente 18) Educación		
<b>Nivel 4. Temas:</b> 19) Trabajo y Carrera 20) Economía 21) Política 22) Religión 23) Inmigración 24) Matrimonio		

Последним шагом описываемого разведывательного эксперимента стала детальная разработка одной из тем с целью проверки на практике эффективности и коррекции ведущих когнитивных стратегий учащегося в качестве преподавателя.

Анализ полученных данных позволил сделать следующие выводы. Прежде всего, несмотря на наличие трех способов организации тематического плана, ведущую роль имели только два из них: либо системное представление ЯКМ через грамматику, либо ассоциативно-интуитивное моделирование ЯКМ через прагматические, ситуативные структуры, тесно связанные с лексическим уровнем. Сама по себе лексика не имела системообразующей функции.

В зависимости от выбора основного компонента построения тематического плана испанского языка были выявлены две ведущие стратегии моделирования вторичной языковой личности: опора на научную картину мира, универсальный компонент, выражающийся в ведущей роли грамматического компонента тематического плана и сознательного способа усвоения языка (когнитивно-лингвистическая стратегия по М.К. Кабардову (1996)). Необходимо отметить, что слушатели, имеющие больший педагогический опыт, выбирали в качестве системообразующего элемента прагматическую составляющую и интуитивный способ усвоения языкового материала (коммуникативно-речевая стратегия по М.К. Кабардову). Возможно, это в том числе связано с господством последней стратегии в учебных пособиях последнего поколения. Указанные стратегии могут быть соотнесены с универсальными стратегиями освоением родного языка: референциальный и экспрессивный типы, соответственно (К. Нельсон 1973). Дальнейшее их изучение требует учета большего количества независимых переменных.

Анализ тем планов по идеографической классификации Касереса показал, что в тематических планах участников с ведущей когнитивно-лингвистической стратегией более широко представлены номинативные классы, такие как «человек как живое существо», «неорганическая и органическая материя». У второй категории участников преобладают такие классы отношений: «человек как разумное существо», «человек как агент действия», «априорные знания», «коммуникация, чувства, мысли» и т.п.

Все участники эксперимента отметили, что данный тематический план специфичен для испанского языка и они не стали бы использовать его для преподавания другого иностранного языка, например, английского, что косвенно подтверждает отражение национального компонента ЯКМ в данном материале. Этот национальный компонент присутствовал во всех тематических планах, вне зависимости от принципа их организации. Выявление количественного и качественного наполнения данного компонента затруднительно вследствие малого количества участников.

Таким образом, термины *ЯКМ*, *языковая личность* и *вторичная языковая личность* могут быть интерпретированы с точки зрения нового, более объемного понимания сущности языка – речи – речевой деятельности. Для усиления их познавательной ценности необходим синтез существующий на данный момент положений концептуальной лингвистики и лингвокультурологии для выработки единой теории ЯКМ, что невозможно без рассмотрения ЯКМ в двух аспектах: статическом (проявленность через тексты) и динамическом (текстопорождение как отражение мышления).

Процесс изучения иностранного языка, т.е. процесс формирования вторичной языковой личности, может рассматриваться как упрощенная модель функционирования языковой личности в динамическом аспекте, поскольку сохраняет всю полноту мыслительной деятельности при усечении инструментария ее лингвистической манифестации. Наиболее полным, организованным и пригодным для анализа проявлением структуры формирующейся вторичной языковой личности могут служить тематические планы практического курса иностранного языка, составленные учащимися, поскольку в этом случае учебный план – это, с одной стороны, некий заданный алгоритм моделирования вторичной языковой личности и одновременно отражение степени ее сформированности на трех уровнях (лексическом, грамматическом и прагматическом).

Проведенный разведывательный эксперимент по составлению тематических планов по испанскому языку позволили выявить наиболее важные независимые переменные для формирования вторичной языковой личности: ведущие когнитивные стратегии обучения самого



учащегося и его преподавателей, предшествующий опыт преподавания и изучения иностранного языка. Также можно утверждать, что анализ тематических планов может проводиться с точки зрения полноты и взаимосвязи отражения грамматических и лексических явлений на основе идеографической классификации лексики (национальный уровень), а также с точки зрения соотношения их внутренней структуры и логики с психологическими характеристиками учащегося, его когнитивными стратегиями мышления и обучения (индивидуальный уровень). Кроме того, возможность сопоставления тематических планов, составленных учащимися для различных языков, может дать материал для выявления универсальных компонентов ЯКМ. Необходимыми критериями достоверности проверки данной гипотезы являются тщательная проработка методики и инструментария проводимого ассоциативного эксперимента в сочетании с предварительным языковым и психологическим тестированием, а также его массовость и статистическая обработка данных.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

- АПРЕСЯН Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания // Вопросы языкознания. – 1995. – № 1. – С. 37–62.
- ВИНОГРАДОВ В.В. О языке художественной прозы. – М.: Наука, 1980. – 362 с.
- КАБАРДОВ М.К., Арцишевская Е.В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции // Вопросы психологии. – 1996. – С. 34–49.
- КАРАУЛОВ Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 261 с.
- КОРНИЛОВ О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.
- МОРКОВКИН В.В. Идеографические словари. – 1970. [Электронный ресурс]. URL: [http://rifmovnik.ru/ideog\\_book.htm](http://rifmovnik.ru/ideog_book.htm) (дата обращения: 05.01.2011)
- ПЛЕХОВ А.Н. Психологические условия развития вторичной языковой личности преподавателя-лингвиста: дис. ... канд. психол. наук. – Нижний Новгород: Нижегород. гос. пед. ун-т, 2007. – 210 с.
- ХАЛЕЕВА И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.
- ШПИЛЬНАЯ Н.Н. Языковая картина мира в структуре речемыслительной деятельности русской языковой личности: дис. ... канд. филол. наук. – Кемерово: Кемеровский гос. ун-т, 2010. – 169 с.

BATES E., Bretherton I., Snyder L. From First Words to Grammar: individual differences and dissociable mechanisms. – New York: Cambridge University Press, 1988. – 326 p.

CASERES J. Diccionario ideológico de la lengua española: desde la idea a la palabra, desde la palabra a la idea. 2ª ed. corr. y aum. – Barcelona: Gustavo Gili, 1997. – 482, 887 p.

ERVIN S., & Osgood C. Psycholinguistics: A survey of theory and research problems. // C. Osgood & T. Seboek (Eds.), Psycholinguistics. – Baltimore, MA.: Waverly Press. – P. 139–146.

*Дондик Л. Ю.*

*Dondik L. Y.*

*Нижний Тагил, Россия, dondik2006@yandex.ru*

**ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОНТРОЛИРУЮЩИХ  
КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ В ОБУЧЕНИИ  
ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ**

**USING OF COMPUTER CONTROL PROGRAMS IN THE  
FRENCH LANGUAGE TEACHING**

Аннотация. Данная статья обусловлена необходимостью информационной реорганизации системы контроля знаний. На примере дисциплины «История Франции в лицах» показана эксплуатация тестовых оболочек *Test Office Pro* и *Hot Potatoes*.

Abstract. This article is due to the needs of the informational reorganisation of the knowledge control systems. On the base of the discipline "History of France in the faces" the exploitation of the test programmes "Test Office Pro" and "Hot Potatoes" is shown.

Ключевые слова: контролирующие компьютерные программы; техники обучения французскому языку; методы и средства контроля.

Keywords: French teaching techniques; control methods; computer control programmes; *Test Office Pro*; *Hot Potatoes*.

**УДК 372.881.133.1**

В настоящее время в связи с интенсивным развитием информационных технологий и компьютеризацией различных областей жизни общества, в том числе образования, все более очевидной становится  
© Дондик Л. Ю., 2011

необходимость информационной реорганизации системы контроля знаний, формирование особого тестового пространства многих учебных курсов.

Как *контролирующие* квалифицируются компьютерные программы, разработанные и реализуемые с целью проверки знаний, умений и навыков обучаемых в той или иной предметной области. Правильная организация контроля не только позволяет преподавателю судить об эффективности применяемых методов обучения и проблемах, которые необходимо ликвидировать, но и приводит в систему знания обучаемых, способствует развитию у них процессов мышления и памяти.

За последние несколько лет на факультете иностранных языков Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии в ходе практических занятий по французскому языку, а также в рамках дисциплины «История Франции в лицах» опытную эксплуатацию прошли тестовые оболочки *Test Office Pro* и *Hot Potatoes*. Так, например, на основе *Test Office Pro* был разработан тест по практической грамматике, имеющий целью проверку знаний студентов II курса по темам «Conditionnel» и «Subjonctif». Тест включает 15 заданий трех типов:

1) закрытый вопрос с выбором одного правильного ответа из нескольких предложенных:

*Elle ..., elle n'a pas pu.*

- a) *viendrait;*
- b) *serait venue;*
- c) *sera venue.*

2) закрытый вопрос с выбором нескольких правильных вариантов:  
*Après lesquelles de ces expressions emploie-t-on le Subjonctif?*

- a) *Je doute que...*
- b) *Je ne conteste pas que...*
- c) *Etes-vous sûr que...*
- d) *Il prétend que...*
- e) *Je ne me souviens pas que...*
- f) *Il est fort probable que...*
- g) *Il n'est pas vrai que...*

3) Открытый вопрос, ответ на который вводится с клавиатуры:  
*Que ferais-tu si tu ... à ma place?*

Отметим то, что в ходе реализации проверяющих программ в процессе обучения иностранному языку, необходимо учитывать специфику данного учебного предмета, для которого первостепенное значение имеет не столько приобретение знаний о языковой системе и ее уровнях, сколько формирование различных навыков и умений. В связи с этим применение на практических занятиях по иностранному языку тестов, направленных именно на контроль знаний, является более целесообразным на начальном этапе освоения того или иного грамматического, лексического или фонетического материала.

Исключением являются учебные курсы, имеющих своей целью формирование лингвистической компетенции (Теоретическая фонетика, Теоретическая грамматика, Лексикология), а также приобщение студентов к культуре стран родного и изучаемых языков (Страноведение, История и культура Урала, Литература страны изучаемого языка и т.п.). В рамках дисциплин такого рода на основе тестовых оболочек могут разрабатываться не только текущие и тематические, но и обобщающие тесты, использование которых значительно оптимизирует организацию итогового контроля – зачетов и экзаменов.

Так, на базе *Test Office Pro* был подготовлен и успешно применен тест по одному из тематических блоков дисциплины «История Франции в лицах». Опыт продемонстрировал следующие достоинства данной тестовой оболочки: работа программы на различных иностранных языках; использование вопросов с вводом ответа с клавиатуры, позволяющее одновременно проверять орфографию; наличие экзаменационного режима, при котором осуществляется случайная выборка определенного количества вопросов и перемешивание вариантов ответов; возможность включения/ выключения таких параметров, как возвращение к предыдущим вопросам, отображение на экране правильности/ неправильности ответа.

Во избежание ситуации «перебирания» студентами всех вариантов ответа, целесообразно не использовать одновременно парамет-

ры «возможно назад» и «отображать правильность / неправильность ответа».

При этом в тесте с преобладанием вопросов, требующих ввода с клавиатуры, желательно предоставлять обучаемым возможность возвращаться к пройденным вопросам (как при работе с традиционными проверочными работами на бумажном носителе), что способствует активизации у них механизма самоконтроля.

Что касается трех типов вопросов, которыми ограничена работа данной программы, то наибольшей критике в кругу методистов обычно подвергаются закрытые тестовые задания на выбор одного из предложенных вариантов ответа. Действительно, действия, направленные даже не на воспроизведение, а лишь на распознавание правильного варианта (наличие правильного ответа приравнивается к подсказке), относятся к низкому уровню познавательной деятельности, по сравнению с заданиями, создающими необходимость самостоятельного припоминания известного, и тем более – требующими от тестируемого создания качественно нового ответа. Кроме того, с точки зрения математической статистики, при реальных ограниченных объемах теста, основанного на заданиях с распознаванием одного правильного варианта ответа, невозможно получить точную, надежную оценку границ уровня знаний.

В данном аспекте более широкими представляются возможности инструментальной программы *Hot Potatoes*, позволяющей создавать тестовые задания следующих типов: закрытый вопрос с выбором одного верного варианта из нескольких предложенных; задание на определение верности / ложности данного утверждения; составление предложений из данных вразброс слов (при этом проверяются не только определенные знания, но и навык конструирования предложения, что имеет важное значение в связи со строго фиксированным порядком слов во французской фразе); открытый вопрос, требующий ввода ответа с клавиатуры; решение кроссворда.

По сравнению с оболочкой *Test Office Pro* программа *Hot Potatoes* обладает более ярким, привлекательным интерфейсом, вызывающим большую заинтересованность студентов. Задания сопровождаются инструкциями на иностранном языке, многие из них снабжены подсказками относительно правильного ответа. В функции *Hot*

*Potatoes* не входит суммирование всех правильно выполненных заданий разных типов, вывод общей оценки и демонстрация ошибок. Следовательно, целью применения данной программы может быть не столько контроль преподавателем уровня сформированности знаний, умений и навыков обучаемых, сколько дальнейшее их совершенствование, систематизация и самооценка обучаемыми своих собственных знаний.

В заключение хочется отметить, что обе компьютерные программы просты в применении: работа преподавателя сводится к разработке содержательного наполнения тестов, не тратится время на проверку выполненных работ, а их оценивание становится максимально объективным. Наконец, обсуждаемый способ проверки знаний вносит разнообразие в учебный процесс, соответствует принципам индивидуального подхода в обучении и позволяет повышать познавательную активность студентов.

*Захарова М. А.*  
*Zakharova M. A.*

*Новоуральск, Свердловская обл., Россия, zamara@inbox.ru*

**ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ, СТРАДАЮЩИХ НАРУШЕНИЕМ  
ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА,  
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

**LANGUAGE TEACHING FOR CHILDREN WITH DISORDERS  
OF THE LOCOMOTOR APPARATUS**

Аннотация. В статье описываются особенности обучения иностранному языку детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и задачи для их успешного обучения. Особое внимание должно уделяться физическому воспитанию. В учебной практике корректирующее воздействие целесообразно основывать на интеллектуальных интересах детей.

Abstract. This article describes the features of language learning for children with disorders of the locomotor apparatus and aims for their successful education. Particular attention should be paid to physical

© Захарова М. А., 2011

education. In educational practice corrective actions should be based on the intellectual interests of each child.

*Ключевые слова:* обучение иностранному языку; дети с нарушением опорно-двигательного аппарата; коррекционная работа

*Keywords:* ELT; children with disorders of the locomotor apparatus; corrective work.

#### **УДК 372.881.111.1:376.2**

Актуальность вопросов обучения, воспитания, развития детей, страдающих нарушением опорно-двигательного аппарата (ОДА) не теряет остроты, поскольку частота таких заболеваний, по данным НИИ детской ортопедии им. Г.И. Турнера, неуклонно растет. Так, по России нарушение осанки выявлено у 40-80 % детей, частота искривления позвоночника за последние годы увеличилась с 3 до 10 %. Причин этому много, от биологических до социальных, и нельзя их рассматривать отдельно друг от друга, так как они являются взаимосвязанными и взаимообусловленными.

Сколиоз – заболевание ОДА, сопровождающееся искривлением позвоночника во фронтальной плоскости с ротацией тел позвонков (скручиванием их в процессе роста), которое приводит к нарушениям сердечно-сосудистой и дыхательной систем, к косметическим дефектам.

Увеличение количества детей с искривлением позвоночного столба отмечается в 4-5 классах, достигая максимума в 6-7 классах и стабилизируясь у школьников старшей возрастной группы. Объясняется это не только структурными изменениями ОДА, но и недостатком занятий физическими упражнениями как в школе, так и дома.

При 1 и 2 степени у детей 10-15 лет при правильном лечении можно добиться стабилизации и даже полного излечения заболевания. Часть детей с такой патологией не имеют отклонений в развитии познавательной деятельности и не требуют специального обучения и воспитания. Но все дети с нарушениями ОДА нуждаются в особых условиях жизни, обучения и последующей трудовой деятельности.

Главнейшей задачей в лечении сколиоза является устранение всех неблагоприятных факторов, которые способствуют возникновению и прогрессированию деформации позвоночника. Практика показывает, что система социальной защиты с проблемами, связанными с особенностями развития детей с нарушениями ОДА не справляется. Вследствие чего

реабилитация и интеграция таких детей проходит очень медленно. В сложившейся ситуации посильную помощь больным детям должны оказывать не только врачи, но и преподаватели в школе.

В первую очередь для ребенка должен создаваться определенный режим занятий, игр и прогулок. При организации практических занятий по английскому языку следует учитывать чередование видов деятельности и реализацию зрительно-пространственной активности учащихся, создавать положительную эмоциональную обстановку. Необходимо подавать новый учебный материал модулями и работать по перспективному плану, например, на тему или четверть, чтобы дети выработали привычку быстро и качественно выполнять домашние задания, часами не сидели за уроками, и у них оставалось время для прогулок, подвижных игр на свежем воздухе.

Дети, страдающие сколиозом, отличаются отставанием в физическом развитии, задержкой двигательных способностей, навыков и умений, отсутствием адаптации к физической нагрузке. Они медленнее здоровых детей усваивают учебную программу, у них замедлена моторика речи и письма, снижен объем памяти и внимания, расстроена координация движений, недостаточно развиты коммуникативные навыки, замедлена нервная реакция, наблюдается эмоциональная неустойчивость и неравномерность личностного развития.

На этом фоне на уроках английского языка медленнее формируется и развивается способность к концентрации внимания, пониманию задания и его удержанию во время выполнения на другом языке, сниженный объем оперативной памяти негативно сказывается на развитии навыка чтения иноязычного текста, его пересказа, понимания смысла отрывка, тем более, целого рассказа.

Кривая работоспособности отличается неравномерностью. Отмечаются трудности в переключении внимания, застревание на отдельных элементах, что связано с инертностью психической деятельности. Успешным выходом из такой ситуации будет создание опорных учебных пунктов в кабинете английского языка, так называемые «станции». При таких нарушениях страдает начальная стадия познавательного акта – сосредоточение и произвольный выбор во время приема и обработки информации. Для этого требуется длительный



период и неоднократная стимуляция. Для решения этой проблемы помогает интегрированное обучение (например, с историей, географией, русским языком, литературой, физической культурой), а также проблемный характер учебного материала.

Доминирующие эмоциональные состояния таких детей связаны с повышенной тревожностью, ранимостью, страхами, подавленностью, усугубляют течение основных и сопутствующих заболеваний, затрудняют учебную деятельность. Согласно принципу детерминированной трудности, целесообразно учитывать на уроках английского языка, что одно задание составляет одну трудность, и их не должно быть более 80% за урок.

Решение данных проблем неразрывно связано с необходимостью оказания специфической социально-педагогической и психологической помощи детям с нарушением ОДА, перестройки системы отношений к ним со стороны педагогов.

В настоящее время в нашей стране для воспитания и обучения детей с нарушениями ОДА функционируют разнообразные учреждения государственного и частного характера. Это специальные детские сады и группы при обычных детских садах, специальные школы, а также специальные классы, создаваемые при школах общего назначения. Такие учреждения для детей с нарушениями ОДА обеспечивают своим воспитанникам общеобразовательную подготовку на ценовом уровне, отвечающем нормативным требованиям Государственного образовательного стандарта. Однако соответствие этому уровню может быть достигнуто при соблюдении особой содержательной и методической направленности учебного процесса, в основе которого заложен коррекционно-развивающий принцип. Имеется лишь локальный, почти «точечный» опыт отдельных учреждений, которые (в доступном масштабе) эту проблему пытаются решить.

В помощь детям со сколиозом и нарушением осанки в таких школах создана система физического воспитания, включающая:

- уроки лечебного плавания, физической и лечебной физкультуры;
- строгое соблюдение ортопедического режима (обучение, лёжа на ортопедической кушетке, сменяемость позы).

В школе постоянно проводится валеологическая экспертиза расписания (учитывается чередование предметов по трудности, смена

видов деятельности, пик утомляемости, дозировка нагрузок и т.д.), осуществляется валеологический подход к организации урока. В определенной степени все учебные программы выполняют не только образовательную и воспитательную, но и коррекционно-развивающую, оздоровительную и реабилитационную функции.

Комплексная программа отражает цели и задачи физической реабилитации детей, страдающих сколиотической болезнью, и направлена на всестороннее гармоничное развитие личности, благоприятную социально-психологическую адаптацию. На занятиях учитывают интересы и склонности детей, их индивидуальные особенности с учетом основного и сопутствующего заболеваний, и в связи с этим, учащимся предоставляется разноуровневый по сложности материал программы. Основная технология обучения – индивидуально-дифференцированный подход к ребёнку.

Ведущая цель курса – всеми формами, методами, средствами обучения, коррекцией развития готовить ребенка с нарушением функций ОДА к здоровому образу жизни, учить его искать свой индивидуальный путь самосовершенствования. Для реализации этой цели решаются 5 групп задач:

- 1.Лечебная.
- 2.Коррекционно-развивающая.
- 3.Образовательная.
- 4.Валеологическая.
- 5.Нравственно-воспитательная.

Все эти задачи взаимосвязаны и способствуют гармоничному развитию личности.

Урок – главное поле реализации здоровьесберегающих образовательных технологий (педагогика сотрудничества, уровневая дифференциация):

- учет индивидуальных особенностей ученика, разработка приёмов работы с разными типами учащихся, особое внимание детям «группы риска»;

- стимулирование учащихся к самостоятельному выбору и использованию наиболее значимых для них способов проработки учебного материала, что способствует их саморазвитию;

- обеспечение учителями достаточного уровня мотивации учащихся;
- предупреждение переутомления учащихся, перегрузки их памяти – чередование периодов напряженной работы и расслабления, смена видов деятельности;
- позитивное воздействие на ученика – планомерное формирование сознания успешности деятельности у учащегося;
- выбор соответствующих по сложности заданий – формирование адекватной самооценки;
- использование учителем показателя успешности ученика для позитивных начал личности, стимулирующая роль оценки деятельности ученика не только по конечному результату, но и по процессу его достижения.

В качестве опоры в учебной работе выделена способность пусть медленнее, чем здоровые дети, приращивать объём знаний и накапливать опыт учебной и социальной жизни, адаптируя его каждый раз к новым ситуациям, что определяет благоприятный прогноз развития. Страдающий ребенок в качестве компенсации имеет более сильную потребность в самореализации, чем здоровый. Таким образом, развивается личность ребенка, воспитывается самостоятельность, ответственность и обязательность.

В учебной практике корректирующее воздействие целесообразно основывать на интеллектуальных интересах. У каждого учащегося интеллектуальные интересы характеризуются специфической выраженностью и направленностью. Особенность – медленнее преодолевается потребность в игровом компоненте, чем у здоровых детей. Учет подобных особенностей предполагает определенную перестройку педагогической технологии и структуры урока.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

- ДАДАЕВА О. А. Клинико-психологические особенности детей и подростков, больных сколиозом [Текст] / О. А. Дадаева, Р. Т. Скляренко, Н.Г. Травникова // Медико-социальная работа и реабилитация. – 2003. - № 3. – С. 10-14.
- РОГОВ А. А. Организация коррекционной работы для детей с церебральным параличом и нарушением психики [Текст] / А. А. Рогов // Дефектология. – 1996. - № 2. – С. 45-50.

ТРИФОНОВА В. А. Попытка организации координированной системы помощи детям с отклонением в развитии [Текст] / В. А. Трифонова // Дефектология. – 1996. - № 1. – С. 49-57.

Физическое воспитание детей со сколиозом и нарушением осанки [Текст] / под общ. ред. Г. А. Халемского. - М.: «НЦ ЭНАС», 2002. – 60 с.

ШОРИН Г. А. Консервативное лечение сколиотической болезни [Текст] / Г. А. Шорин, Т. И. Попова, Р. М. Полякова. – Челябинск: 1999. – 80 с.

*Зеленина Л. Е. Сергеева Н. Н.*

*Zelenina L. E. Sergeeva N. N.*

*Екатеринбург, Россия zel-liliya@yandex.ru*

**СПЕЦИФИКА УПРАЖНЕНИЙ НА СНЯТИЕ  
ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ  
ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ  
(НА ПРИМЕРЕ ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА)**

**THE SPECIFIC EXERCISES FOR REMOVING THE  
TERMINOLOGY DIFFICULTIES IN THE BUSINESS  
COMMUNICATION TEACHING  
(THE ITALIAN LANGUAGE CASE)**

Аннотация. В статье затрагиваются вопросы формирования коммуникативной и профессиональной компетенции при обучении деловому общению. Формирование данных компетенций происходит по средством упражнений на снятие терминологических трудностей. В данной статье приводятся примеры таких упражнений.

Abstract. The article considers the issues of forming of the communicative and the professional competence in business communication teaching. These competencies form during exercises for the removal of the terminological difficulties. This article gives examples of these exercises.

Ключевые слова: обучение итальянскому языку; деловое общение; система упражнений; работа над лексикой, термины.

Keywords: Italian language learning; business language system of exercises; lexis practice, terms

**УДК 372.881.131.1**

© Зеленина Л. Е., Сергеева Н. Н. 2011

Современная практика обучения итальянскому языку, практика подготовки профессиональных пользователей языка основывается на принципе коммуникативности, который преломляется в ряде более частных принципов, важнейшими из которых является сознательность и практическая направленность целей обучения. Их реализация в практике преподавания иностранного языка в вузах диктует изучение сфер профессионального общения будущих специалистов высшей квалификации.

Новейшие исследования в области целей обучения языку, формирование единых стандартов в области владения языком в рамках Европейского союза представляют российским преподавателям новые творческие возможности и накладывают на них определенные обязательства, связанные с формированием коммуникативной и профессиональной компетенции.

Традиционно все авторы, работающие в данной области, единодушно выделяют в качестве одной из специфических трудностей при овладении деловой сферой общения терминологию. Специфика языка деловой сферы общения заключается в том, что она представляет собой определенный метаязык данной области предметной деятельности и области знания, определенный тезаурус, раскрывающий универсальное и национально специфичное в предпринимательской сфере италоязычного языкового континиума.

Изучение сферы общения на ситуативной основе требует сочетания множественных форм презентации речевого материала, как текстовых, так и аудиовизуальных. Система упражнений должна опираться на основные виды знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть студенты.

«К ним следует отнести речевые действия участников ситуации делового общения, аналитические умения классифицировать и определять тип ситуации, речевые стратегии коммуникантов, языковые умения и навыки узнавания словообразовательной и синтаксической модели специальной лексической единицы, интерпретации ее значения на основе модели и контекста». [Ильин 2005:24].

На снятие трудностей терминологического характера предлагаются следующие виды упражнений:

Если взять предтекстовый этап



*chiedere*. На продвинутом этапе данные глаголы можно давать на русском языке.

- трансформируйте конструкции со словами которых в причастный оборот: *la merce che hanno indicato il compratore e il venditore – la merce indicata dal compratore e venditore*

*La fattura che ha pagato il compratore*

*L'offerta che e la parte del contratto*

*La data quale hanno proposto le due parti*

*La qualita della merce quale hanno indicato nel contratto.*

- образуйте от данных глаголов страдательные причастия. Составьте словосочетания, данные в скобках

*Fare il pagamento (pagamento)*

*Stipulare il contratto (contratto)*

*Risolvere il problemf (problema)*

*Consegnare la merce (la merce)*

*Mandare la quietanza (la quietanza)*

Запоминанию лексики также способствует составление антонимов. Можно предложить задание, на нахождение слов - антонимов

- найдите слова с противоположным значением; *stipulare, comprare, fissare, annullare, rifiutare, assumere.*

В качестве послетекстовых упражнений можно предложить следующие:

- найти предложения в которых используются указанные термины

- подготовить небольшое сообщение с использованием новой лексики

- прочитав текст, ответить на вопросы, тренируя параллельно информационное чтение.

- различные ролевые задания и диалоги, для закрепления лексики

- можно прослушать диалог на диске – происходит запоминание лексики и отработка навыков аудирования.

Лексика очень хорошо отрабатывается при переводе. Очень эффективными, как показывает практика, оказываются:

- выполнение перевода с заменами

- найти и объяснить, что означают фразеологические обороты, поскольку в деловой итальянской лексике очень много устойчивых

словосочетаний и выражений, также нередко присутствует безэквивалентная лексика.

- упражнения на парафраз.

- написание делового письма на заданную тему или на определенную ситуацию.

- аннотирование и реферирование текста экономического характера.

«При обучении делового итальянского надо также обращать внимание на простую быденную лексику, поскольку речь итальянцев участников делового общения или переговоров изобилует эмоциональными вставками и лирическими отступлениями». [Залевская 1996:75]. Также необходимо обращать внимание, в каком регионе располагается предприятие, поскольку Италия считается страной диалектов, и нормы севера и юга очень сильно варьируются.

Минимизация содержания обучения, отбор основных единиц обучения должны производиться с учетом профессиональной деятельности обучаемых. Применительно к обучению специалистов-филологов и лингвистов деловой речи это означает, что в качестве единиц обучения должны выступать инвариантные ситуации делового общения без учета специфики предпринимательской деятельности. Таким образом, изученное терминологическое поле будет универсальным и широкоупотребительным во многих областях деятельности.

Посредством лексики студенты должны овладеть интеллектуальными, творческими и коммуникативными умениями. Должны уметь выделять основную мысль в тексте, находить необходимую информацию, анализировать ее, делать обобщения и выводы, уметь вести дискуссию, слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения и подкреплять ее вескими аргументами, уметь идти на компромисс и лаконично излагать свои мысли.

Что касается практических навыков владения иностранным языком, то студенты должны свободно владеть лексическим материалом, работать с корреспонденцией и самостоятельно составлять различные документы, иметь представление о ведении деловых переговоров и быть инициаторами диалогического и полилогического общения.



Из перечисленного выше видно, насколько важна лексика в деловом языке и что от оптимизации методов и путей ее усвоения будет зависеть квалификация будущего специалиста.

## **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

- ЗАЛЕВСКАЯ А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. – Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 1996. – 195 с.
- ИЛЬИН М.С. Основы теории упражнений по иностранному языку. – М.: ВАКО, 2005. – 352 с.
- СКАЛКИН В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. – М.: ГЛОССА ПРЕСС, 2004. – 220 с.

*Кокорина О. С.*

*Kokorina O. S.*

*Екатеринбург, Россия, kokorina.olga@gmail.com*

### **РОЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

### **THE ROLE OF SOCIAL NETWORKS IN THE COMMON CULTURAL AND PROFESSIONAL COMPETENCES FORMATION AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES**

Аннотация. В данной статье отражен анализ современного состояния развития информационных технологий, что позволяет прийти к выводу, что социальные сети следует рассматривать как один из инструментов при очной и заочной форме обучения, способствующий формированию всесторонне развитой личности, обладающей коммуникативной и профессиональной компетентностями

Abstract. This article reflects the present state of IT development that allows us to come to the conclusion that social networks should be considered as a tool for full-time and part-time courses, promoting the formation of comprehensively developed personality, which possesses both communicative and professional competence.

Ключевые слова: *информационно-коммуникационные технологии; обучение иностранному языку; социальная сеть; Интернет; коммуникативная компетенция.*

*Keywords: ELT; social network; Internet; communicative competence.*

#### **УДК 372.881.1**

Использование новых информационных технологий и интернета в сфере образования показало, что процесс обучения становится не только более замысловатым и целостным, но и более увлекательным и разнообразным. В эпоху глобальных сетей, ученые и педагоги должны уметь приспосабливаться к быстро изменяющимся технологиям обучения, чтобы оставаться конкурентоспособными на рынке труда. Новое поколение всё чаще в своей практике использует разнообразные девайсы и гаджеты, облегчающие и ускоряющие процесс усвоения информации, и подчас, традиционные методы обучения (чтение наизусть, изолированное и регламентированное обучение, обучение с ориентацией на учителя и т.д.) уже не воспринимаются в должной мере. В информационном обществе главным принципом в образовании становится принцип «обучение на протяжении всей жизни», чтобы учиться познавать, работать и жить в постоянно изменяющихся условиях.

Использование социальных сетей интернета – новый взгляд на построение процесса обучения иностранному языку. Само понятие «социальная сеть» относится к области социологии, обществознания. Это социальная структура, состоящая из группы узлов, которыми являются социальные объекты (общность, социальная группа, человек, личность, индивид). Таким образом, социальная сеть - это естественная среда для формирования навыков общения на изучаемом языке. Но благодаря современным технологиям стало возможным создавать виртуальную социальную сеть с соблюдением всех норм построения тесных связей между узлами.

Использование социальной сети в целях обучения иностранному языку может помочь в создании дополнительной мотивации в освоении иностранного языка, а также единого информационно-образовательного пространства. Туда можно включать всевозможные электронные источники информации: базы данных, видео- и аудиоматериалы, ссылки на виртуальные библиотеки, электронные учебные пособия, словари, энциклопедии. И создать, таким образом, пространство, где обучающийся будет находиться в субъектной позиции, вы-

бирать свои пути и методы решения поставленных задач, обмениваться информацией посредством близкого ему способа, с большей легкостью делиться с другими тем, что входит в зону его личных интересов.

Приятно осознавать, что в процессе обучения иностранному языку в социальной среде происходит постепенное формирование общекультурных и профессиональных компетенций.

Студент учится использовать основные методы, способы и средства получения обобщения, анализа и переработки информации в глобальных компьютерных сетях, которую позже использует в общеобразовательных, учебных или профессиональных целях. Стоит отметить, что существенная часть необходимой для дальнейших исследований информации публикуется на иностранном языке в различных мультимедийных формах (гипертекст, аудио-видео треки, схемы и т.д.)

В области педагогической деятельности студенты узнают о способах применения современных методик и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на личном опыте

При обучении иностранному языку важную роль играет формирование языковой (лингвистической), речевой, социокультурной профессиональной, коммуникативной и компенсаторной компетенций

Общаясь в социальной сети с другими изучающими иностранный язык и носителями языка, студент стремится соблюдать требования к лексико-грамматическому, фонетическому и орфографическому оформлению речи, овладевает различными технологиями чтения и понимания речи со слуха, использует разнообразные способы связи речи и приемы выразительности. В процессе общения студент пользуется приемами аргументации, композицией речи, а также разнообразными формами изложения мысли, соблюдая соответствующую стилистику речи.

Социальные сети благодаря большому количеству участников из разных стран позволяют студентам обмениваться информацией о культуре родной страны, тем самым изучать общеевропейскую и мировую культуру, избегая формирования стереотипов. Студент в процессе общения в социальной сети на уроке иностранного языка учится понимать

значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества. Он учится использовать отечественный и зарубежный опыт организации культурно-просветительской деятельности. Возникает необходимость логически верно и грамотно строить устную и письменную речь, использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики, а также составлять тексты профессионального и социально значимого содержания.

При этом процесс общения может идти как при частичном руководстве со стороны преподавателя, так и при самостоятельном обучении. Студент обладает возможностью проанализировать опыт культурного развития различных стран, проследить его отражение в языке той или иной страны, сравнить ранее полученные знания с взглядами на данный вопрос носителя языка или профессионала, компетентного в данной области. Студенту, безусловно, необходимы фоновые знания для достижения взаимопонимания в ситуациях опосредованного и непосредственного межкультурного общения - социальная сеть помогает усвоить нормы как формального, так и неформального общения в устной и письменной речи, прогнозировать и преодолевать коммуникативные, филологические, психолого-педагогические, социальные, методические трудности в случае отсутствия требуемых знаний, навыков и умений

Нельзя недооценивать и роль формирования навыков самостоятельной работы. Студент самостоятельно определяет тему беседы, необходимую ему для личностного роста, обучения, научной работы или профессиональной деятельности, намечает план и логику дальнейшего общения. Социальные сети помогают обмениваться информацией о научных конференциях, зарубежных стажировках, семинарах и лекциях выдающихся преподавателей со всего мира, студенты могут публиковать в сети статьи и тезисы, выступать с научными докладами на он-лайн конференциях и обмениваться опытом в сети.

Таким образом, анализ современного состояния развития информационных технологий позволяет прийти к выводу, что социальные сети следует рассматривать как один из инструментов при очной

и заочной форме обучения, способствующий формированию всесторонне развитой личности.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

ГЛУХИХ В.Р. Комплексная межвузовская система получения знаний с использованием дистанционных методов обучения [Текст] / В.Р. Глухих Г.Г. Левкин // ДИВО. - №8(26). – 2009 г. – С. 28-31.

ТРУБИНА Л.А. Компетенции выпускника вуза как совокупный ожидаемый результат образования по завершении освоения ООП ВПО [Текст] / Л.А. Трубина, Е.Б. Егорова // Московский педагогический государственный университет – 2009.

РУЛИЕНЕ Л.Н. Образовательные возможности социальных сетей [Текст]/ Л.Н. Рулине //Дистанционное и виртуальное обучение. – 2010. – №5. – С.43-46

ЧЕРНОВ И.В. Социальные сети как инструмент обучения и коммуникации студентов [Текст]/ И.В. Чернов // Социология образования. – 2010. – №7. – С. 71-75

*Колесова Е. М.*

*Kolesova E. M.*

*Екатеринбург, Россия, elenaantonova@list.ru*

## ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ АУДИТИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

## MONITORING THE STUDENTS LISTENING SKILLS STUDYING AT THE DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES

Аннотация. В статье обосновывается необходимость систематически и целенаправленно развивать аудитивные умения на всех этапах обучения в языковом вузе, что подтверждено результатами диагностики уровня развития аудитивных умений студентов языкового педагогического вуза.

Abstract. The article studies the necessity of systematic and purpose-oriented development of the students' listening skills at the department of foreign languages. It is proved by the results of monitoring the students' listening skills studying at the department of foreign languages.

Ключевые слова: аудитивные умения; европейская система языковых уровней; диагностика аудитивных умений

Keywords: listening skills; Common European Framework; monitoring listening skills

УДК 372.881.1

© Колесова Е. М., 2011

221

Согласно шкале уровней владения иностранным языком, предложенную А.Н. Щукиным в своем труде «Обучение иностранным языкам: теория и практика» [Щукин 2007:64], студенты 1-4 курсов филологического либо гуманитарного профилей обладают уровнем В-2, тогда как студенты 5-ого курса - С 1. В связи с этим, студенты 1-5 курсов должны свободно владеть иностранным языком на профессиональном уровне, значит должны понимать новости, репортажи о текущих событиях, все телевизионные и радиопередачи и фильмы. В связи с этим, встает вопрос: «Соответствует ли уровень владения французским языком студентов 1-5 курсов французского отделения языкового вуза принятым международным стандартам?»

Диагностика уровня развития аудитивных навыков необходима для определения уровня развития навыков аудирования, а также для определения необходимости развития навыков аудирования как отдельной компетенции или же, как естественного процесса, входящего в цикл дисциплины «Практический курс иностранного языка».

При проведении данной диагностики студентам 1-5 курсов французского отделения Института иностранных языков Уральского государственного педагогического университета было предложено тестирование, содержащее аутентичную запись французской радиопередачи, посвященную проблемам употребления мяса во Франции: «Les français aiment-ils la viande?».

**Цель:** Определение уровня владения аудитивными навыками студентов 1-5 курсов ИИЯ УрГПУ и соотнесение с критериями европейских уровней владения языка.

**Задачи:** Подобрать и провести тестирование на определение уровня владения аудитивными навыками студентов 1-5 курсов ИИЯ УрГПУ, а также сопоставить полученные результаты с требованиями владения аудитивными навыками уровней В2 и С1.

**Время проведения:** 25 минут

**Дата проведения:** 22 октября 2010

**Контингент учащихся:** студенты 1-5 курсов французского отделения института иностранных языков уральского государственного педагогического университета.

**Методика проведения:** Тестирование проходило в пять этапов.

**Этап 1:** Работа с лексикой. Участникам тестирования предлагался разбор незнакомой лексики.

**Этап 2:** Первое прослушивание. Студенты внимательно слушали интервью без зрительной опоры.

**Этап 3:** Примерное заполнение. Участникам предлагалось отметить примерные правильные ответы.

**Этап 4:** Второе прослушивание. Студенты прослушали повторно аутентичное интервью.

**Этап 5:** Окончательное заполнение. Студенты окончательно отметили правильные ответы.

**Контингент учащихся:** студенты 1-5 курсов французского отделения института иностранных языков уральского государственного педагогического университета.

*Les Français aiment-ils la viande ?*

**Baisser sa consommation de viande pour protéger l'environnement ? Écoutez différents points de vue recueillis lors d'un micro-trottoir.**

**Exercice 1 : Des bruits et des sons. Cochez la bonne réponse en fonction de ce que vous entendez.**

En fond sonore, quels bruits entendez-vous ?

des voitures qui roulent  des enfants qui pleurent  de la musique

Où ce document sonore a-t-il été réalisé ?

en studio  dans la rue  chez quelqu'un

**Exercice 2 : Qui parle ? Sélectionnez dans la liste en fonction de ce que vous entendez.**

**Dans cet extrait, on entend :**

(1,2,3)journaliste(s).

(4,5,6)femmes interviewées.

(1,2,3)homme(s) interviewé(s).

**Exercice 3 : Rythme de l'extrait. Cochez la bonne réponse en fonction de ce que vous entendez.**

**Comment se déroule l'extrait sonore ?**

- Des personnes sont interviewées les unes après les autres.
- Des personnes débattent entre elles.
- Des personnes se posent des questions les unes aux autres.

**Exercice 4 : Quel ton est employé par les personnes interviewées? Cochez les bonnes réponses.**

**Le ton employé par les personnes interviewées est plutôt :**

- ennuyeux.  spontané.  hésitant.  formel.  familier.

**Exercice 5 : Quelles questions la journaliste pose-t-elle ? Cochez les bonnes réponses en fonction de ce que vous entendez.**

- Depuis quand mangez-vous de la viande ?
- Pourriez-vous consommer moins de viande pour protéger l'environnement ?
- Préférez-vous la viande ou le poisson ?
- Savez-vous pourquoi il faut manger moins de viande ?
- Connaissez-vous la consommation annuelle de viande en France ?
- Quelle est votre consommation hebdomadaire de viande ?

**Exercice 6 : Les réponses des personnes interviewées. Cochez la bonne réponse en fonction de ce que vous entendez.**

Que font les personnes interviewées dans ce micro-trottoir ?

- Elles analysent le problème.
- Elles essaient de trouver des solutions.
- Elles donnent leur opinion.

**Exercice 7 : Quels thèmes sont évoqués dans cet extrait ? Cochez les bonnes réponses en fonction de ce que vous entendez.**



Dans cet extrait, on évoque :

- les effets de la consommation de viande sur la santé.
- les conséquences économiques de cette consommation.
- la maltraitance des animaux.
- l'impact de la consommation de viande sur l'environnement.

**Exercice 8 : La consommation de viande des personnes interviewées. Sélectionnez dans la liste en fonction de ce que vous entendez.**

Les deux premières personnes interviewées (sont prêtes à, ne sont pas prêtes à, ne savent pas si elles pourraient) arrêter de manger de la viande.

En moyenne, les personnes interviewées mangent de la viande une à plusieurs fois par (jour, semaine, mois).

**Exercice 9: Les effets positifs de la consommation de viande sur la santé. Cochez la bonne réponse en fonction de ce que vous entendez.**

Selon une des femmes interviewées, consommer un peu de viande permet d'avoir:

- des glucides.  des protéines.  des vitamines.

Pour une autre femme, manger de la viande rouge donne :

- du dynamisme.  de l'énergie.  de la mémoire.

**Exercice 10 : Les effets négatifs de la consommation de viande sur l'environnement. Sélectionnez dans la liste en fonction de ce que vous entendez.**

Selon une femme interviewée, (le bétail, le poisson, la volaille) a un mauvais impact sur l'environnement.

En effet, les vaches (avalent, rejettent, retiennent) des gaz.

Elles ont également un effet négatif sur la nature parce qu'elles (recrachent, digèrent, broutent) l'herbe.

**Exercice 11 : Les opinions des personnes interviewées. Répondez par vrai ou faux.**

**Entendez-vous les affirmations suivantes ?**

Manger beaucoup de viande permet de rester en bonne santé.

Vrai  Faux

Les Français n'aiment pas vraiment manger et cuisiner de la viande rouge.

Vrai  Faux

Il faut informer les gens qu'ils peuvent se passer de manger de la viande rouge.

Vrai  Faux

**Exercice 12 : Que signifie l'expression employée par le dernier homme interviewé ? Cochez la bonne réponse.**

« Je suis assez viandard » signifie :

j'adore la viande.  je déteste la viande.  je suis végétarien.

**Exercice 13 : Quelle est votre impression ? Cochez la bonne réponse.**

**Que pensez-vous des différentes personnes interviewées ?**

Elles sont prêtes à devenir végétariennes.

Elles ne peuvent pas renoncer à consommer un minimum de viande.

Elles sont toutes accros à la viande.

Тестовое задание состояло из 13 вопросов

Максимально количество баллов – 17 баллов.

Продолжительность звучания – 1 минута 30 секунд.

Студенты **1 курса** принимали участие в количестве 6 человек.

Среднее арифметическое число правильных ответов составило 12,33 баллов. В процентном соотношении получилось следующее значение:

$17 = 100\%$ ,  $17x = 1233$ ,  $x = 1233/17$ ,  $x = \mathbf{72,5\%}$

Студенты **2 курса** принимали участие в количестве 7 человек.

Среднее арифметическое число правильных ответов составило 12,71 баллов. В процентном соотношении получилось следующее значение:

$17 = 100\%$ ,  $17x = 1271$ ,  $x = 1271/17$ ,  $x = \mathbf{75\%}$

Студенты **3 курса** принимали участие в количестве 7 человек.

Среднее арифметическое число правильных ответов составило 12,21 баллов. В процентном соотношении получилось следующее значение:

$$17 = 100\%, 17x = 1221, x = 1221/17, x = \mathbf{71,8\%}$$

Студенты **4 курса** принимали участие в количестве 7 человек. Среднее арифметическое число правильных ответов составило 14,14 баллов. В процентном соотношении получилось следующее значение:

$$17 = 100\%, 17x = 1414, x = 1414/17, x = \mathbf{83,1\%}$$

Студенты **5 курса** принимали участие в количестве 6 человек. Среднее арифметическое число правильных ответов составило 12,5 баллов. В процентном соотношении получилось следующее значение:

$$17 = 100\%, 17x = 1250, x = 1250/17, x = \mathbf{73,5\%}$$

Целью нашего исследования являлось определение уровня развития аудитивных умений студентов 1-5 курсов ИИЯ УрГПУ. Результаты нашего исследования показали, что наиболее развиты аудитивные умения у студентов 4 курса, результат тестирования которых составил 83,1%, затем идут студенты 2 курса с результатом 75 %, после следуют студенты 5 курса – 73,5 %, затем студенты 1 курса – 72,5% и студенты 3 курса с результатом 71,8 %.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что студенты 1-5 курсов института иностранных языков уральского государственного педагогического университета в целом соответствуют заданным Критериям европейской системы языковых уровней B2 и C1. Пока мы не можем говорить о тенденции, но в рамках института иностранных языков уральского государственного педагогического университета студенты 1-5 курсов не имеют положительной динамики развития аудитивных умений. Наибольший показатель уровня развития приходится на 4 курс, наименьшее на 3 курс. Из вышеизложенного следует, что необходимо систематически и целенаправленно развивать аудитивные умения на всех этапах обучения в языковом вузе не только в рамках дисциплины «Практический курс иностранного языка», но и в рамках аудирования как самостоятельной дисциплины.

## **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

- ДВОРЖЕЦ О.С. Методика работы с аутентичными видеозаписями при обучении английскому языку в рамках элективного курса в вузе (продвинутый этап). Диссертация. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УрГПУ, 2006. – 193 с.
- ЩУКИН А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 3-е изд. – М.: Филоматис, 2007. – 480 с

*Красноборова Л. А.*

*Krasnoborova L. A.*

*Пермь, Россия, lokr@yandex.ru*

**К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПЕРЕВОДА  
ИНФИНИТИВА В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ  
TO THE QUESTION ABOUT INFINITIVE S TRANSLATION IN  
THE MODERN FRENCH LANGUAGE**

Аннотация. Данная статья посвящена функции инфинитива в предложении и специфике перевода инфинитивных конструкций. Рассматривается аспект сложной формы инфинитива.

Abstract. This article is devoted to the function of infinitive in the sentence and particularity of translation of infinitive sentences. The aspect of the complicated form of infinitive is considered.

Ключевые слова: *инфинитив; перевод инфинитива; грамматические трудности.*

Keywords: *infinitive; infinitive's translation; grammar difficulties.*

**УДК 81'25:811.133.1**

Статья представляет собой попытку осмысления некоторых наблюдений за практической деятельностью студентов начальных курсов, осваивающих грамматические трудности перевода с французского языка на русский язык. Освещается аспект перевода сложной формы инфинитива.

Действие в предложении может быть обозначено глаголом в личной форме, в этом случае он осуществляет предикацию — воплощение в предложении мыслительного акта, состоящего в приписывании признака исходному предмету мысли. Глагол в личной форме обладает категориями наклонения, времени и лица, создающими предикативность, понимаемую как морфологическое выражение соотносительности содержания высказывания к действительности [Сергеева 1984: 31].

© *Красноборова Л. А., 2011*

Однако номинация действия может осуществляться во французском языке и неличными формами глагола: инфинитивом, герундием и двумя формами причастия. Следует разделять основную и вторичную предикацию. Помимо основной предикации, представленной главными членами, предложение может содержать вторичную, добавочную предикацию – явление, которое связано с тем, что простое предложение, как и сложное, может сообщать о двух и более внеязыковых ситуациях. Неличные формы глагола обладают способностью образовывать вторичную предикацию. Указанные средства называют также полупредикативными комплексами, поскольку в них отсутствует самостоятельное выражение категорий лица, времени, модальности [Гак 2000: 553].

Необходимо отметить, что в университетском цикле обучения на современном этапе функционированию неличных форм глагола уделяется крайне мало внимания. Между тем, эти формы очень употребительны в современном французском языке. Среди них инфинитив занимает особое место.

По мнению одних исследователей, инфинитив является "абстрактным глагольным именем" [Woodcock 1959: 14]. Другие же называют его иногда центром глагольной системы [Kukenheim 1968: 94], так как он открывает парадигму спряжения глагола. Однако инфинитив сформировался гораздо позже, чем личные глагольные формы; он явился продуктом длительной деятельности языкового сознания, абстрагирующей силы человеческого мышления. О. Семереньи указывает на то, что как будто сама собой разумеющаяся в отдельных индоевропейских языках категория инфинитива не обнаруживается в общеиндоевропейском, и нельзя предполагать, что она существовала. В индоевропейских языках инфинитив "вышел" из отдельного класса отглагольных абстрактных существительных, которые постепенно отделились от разряда имен и приблизились к глаголу так, что в конечном счете стали элементами его системы [Семереньи 1980: 338].

Предложение, являющееся частью задания, которое студентам необходимо было перевести на русский язык, — простое с синтаксической точки зрения, но оно содержит вторичную предикацию, представленную сложной формой инфинитива: *Je crois vous avoir aperçu tout à l'heure (M. Aymé La canne)*. Предложение отражает наличие

двух ситуаций: 1) состояние субъекта, высказывающего суждение, – *je crois* (я думаю, считаю), 2) факт того, что он заметил другого человека – *avoir aperçu*. Лишь 2 студентов из 20 продемонстрировали понимание ситуации, обозначенной предложением. В большинстве случаев были предложены варианты перевода, в которых студенты интерпретировали вторую ситуацию как следующую за первой: *Думаю, мы скоро с Вами увидимся*. В другом случае вторая ситуация в исходном предложении рассматривалась как одновременная с первой: *Думаю, я Вас замечаю (вижу)*.

Причины неверной интерпретации предложения, вероятно, затрагивают как формальный, так и содержательный уровень. Мы имеем дело со сложной формой инфинитива, которая, как и аналитические времена, образована при помощи вспомогательного глагола (в инфинитиве) и причастия прошедшего времени. Такая форма инфинитива проявляет категорию таксиса, или соотносительности, которая выражает порядковые отношения между действиями, в данном случае предшествования [Гак 2000: 349-350]. В приведенном примере вторая ситуация, обозначенная сложным инфинитивом *avoir aperçu*, предшествовала состоянию субъекта *je crois*, сообщившего об этом. Сложная форма инфинитива выполняет в данном случае функцию дополнения при глаголе *croire*. Нужно отметить, что в русском языке не существует эквивалента такой форме инфинитива, поэтому последнюю можно перевести в данном случае придаточным предложением: *Мне кажется (Думаю, что), я Вас только что видел*.

В современном французском языке существует оппозиция простых и сложных глагольных форм, выражающих видовое противопоставление незаконченности – законченности действия. Указанная оппозиция формируется уже в позднелатинский период, когда новые романские аналитические формы становятся семантическими приемниками латинских форм, образованных от перфектных основ, и выражают законченность действия [Сабанеева, Щерба 1990: 116].

Такое разделение глагольных форм на две противоположных группы становится понятным, если обратиться к исследованию французского лингвиста Г. Гийома, который, последовательно рассматривая неличные глагольные формы, постулирует своеобразное движе-

ние реализующегося действия от одной точки — так называемого напряжения (*tension*) до другой точки — ослабления действия (*détension*). Внутреннее время действия представлено по-разному в неличных формах. Простая форма инфинитива обладает потенциалом внутреннего неизрасходованного времени (*tension/0*). Причастие настоящего времени отображает действие в его реализации, время осуществления действия сдвинулось с нулевой отметки (*tension/détension*). Что же касается причастия прошедшего времени, то оно формирует представление о том, что время для осуществления действия закончилось; ученый называет такое причастие *мертвой* формой глагола, желая тем самым подчеркнуть, что это законченное действие, некий его результат [Guillaume 1929: 15-17]. Такие выводы дают полное основание утверждать, что любая сложная глагольная форма, включающая *participe passé*, означает законченное, завершенное действие. Сложная же форма инфинитива, вводящая вторичную предикацию, всегда означает действие, предшествующее по отношению к главному действию, обозначенному глаголом-сказуемым.

В современном французском языке сложная форма инфинитива достаточно часто сопровождается предлогом *après* «после», имеющим значение времени, например: *Après avoir passé trois heures à l'hôpital, les skieurs purent rentrer à l'hôtel.* '*Проведя три часа в больнице, лыжники смогли вернуться в гостиницу*'. *Après avoir longtemps hésité, j'ai décidé de changer de travail.* '*После долгих колебаний я решил сменить работу*'. *Il s'est rendu compte qu'il avait oublié un sac dans le train après en être descendu.* '*Он понял, что забыл одну из сумок в поезде, после того, как вышел из вагона*'.

В приведенных предложениях сложная форма инфинитива выполняет функцию обстоятельства времени и может переводиться на русский язык деепричастием прошедшего времени совершенного вида, придаточным предложением времени или отглагольным именем существительным. В этих случаях благодаря предлогу *après* имеет место эксплицитное указание на действие, предшествующее по времени главному действию, обозначенному глаголом в личной форме.

Интересно обратиться к истории развития французского языка, где существовал этап (старофранцузский язык IX-XIII вв.), в течение которого инфинитив, сохранив основные синтаксические функции

латинского инфинитива, приобрел ряд новых функций благодаря тому, что получил возможность сочетаться с предлогами. Для инфинитива оказалось возможным выполнять в предложении роль предложного дополнения при глаголе, обстоятельства, а также дополнять и определять существительное. Выступая в функции обстоятельства времени, инфинитив, вводимый различными предлогами, мог сообщать о действии, одновременном главному, обозначенному глаголом-сказуемым, предшествующем или следующем по отношению к главному действию. При этом лишь семантика предлога указывала на то или иное временное отношение между основной и вторичной предикацией, поскольку в старофранцузском языке функционировала только простая форма инфинитива. В современном же французском языке именно две разные формы инфинитива стали ответственны за выражение значения одновременности и следования, с одной стороны, – простая форма, и предшествования, с другой стороны, – сложная форма инфинитива. Будучи не сопровождаемой предлогом *après*, значение которого бы эксплицитно указывало на отношение предшествования, сложная форма инфинитива, вероятно, вызывает у студентов сложность в ее интерпретации.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

- ГАК В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. – М.: Добросвет, 2000. – 832 с.
- САБАНЕЕВА М.К., ЩЕРБА Г.М. Историческая грамматика французского языка. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. – 271 с.
- СЕМЕРЕНЬИ О. Введение в сравнительное языкознание. – М.: Прогресс, 1980. – 408 с.
- СЕРГЕЕВА В.И. Лингвистическая сущность предикации // Прагматика и семантика синтаксических единиц. Отв. ред. И.П. Сусов. – Калинин, 1984. – С. 30–36.
- AYME M. Contes et nouvelles. – Moscou: Progrès, 1967. – 335 p.
- GUILLAUME G. Temps et verbe. – Paris: Champion. Koschmieder E., 1929. – 134 p.
- KUKENHEIM L. Grammaire historique de la langue française. Les syntagmes. – Leiden: Universitaire Pers, 1968. – 208 p.
- WOODCOCK E.C. A new latin syntax. – London: Methuen, 1959. – 267 p.



*Кузнецова Л. И.*

*Kuznetsova L. I.*

*Красноярск, Россия, lora\_smith@rambler.ru*

**ФРЕЙМОВЫЙ СЛОВАРЬ В МЕТОДИКЕ ИНТЕНСИВНОГО  
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: К ВОПРОСУ О  
КРИТЕРИЯХ ОТБОРА СЛОВ**

**FRAME-BASED DICTIONARY IN PRACTICE OF INTENSIVE  
LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES: THE CRITERIA OF  
WORD CHOICE**

Аннотация. В статье описываются особенности работы с фреймовыми словарями, отражающие специфику интенсивного обучения ИЯ, даются критерии отбора слов, приводятся примеры форм работы с такими словарями.

Abstract. The article studies the principles of using frame-based dictionaries that reflect the peculiarities of intensive learning of foreign languages. The criteria of word choice, the forms of interaction at the lessons are given.

Ключевые слова: *фреймовый словарь; интенсивное обучения иностранным языкам; критерии отбора слов.*

Keywords: *frame-based dictionary; intensive learning of foreign languages; the criteria of word choice.*

**УДК 372.881.1**

Фреймовый словарь относится к идеографическим словарям тематического типа. Специфика фреймового словаря заключается в том, что в нем используется фреймовый подход в организации лексики, разработанный Г. А. Тюриной (2000) и А. Н. Латышевой (2004). Под фреймовой словарной статьей понимается структура, которая организована на основе фрейма. По определению М. Минского, «фрейм – это иерархическая структура для представления знаний о некоторой стереотипной ситуации, которая понимается как обобщенный фрагмент действительности, типичное положение дел» [Минский 1978: 295]. Словарная статья отображает схематичный набор знаний о мире, который «существуют в когнитивной базе человека и как бы срощиваются с лексикой» [Латышева 2004: 6].

© Кузнецова Л. И., 2011

Методическая задача фреймового словаря реализуется в активизации учебной деятельности и развитии навыков продуктивных видов речевой деятельности. Таким образом, фреймовый словарь способствует формированию коммуникативно-познавательной активности учащихся и создает предпосылки для успешного овладения иностранным языком.

Г. А. Тюрина разработала принципы организации фреймовой словарной статьи на основе фрейма [Тюрина 2000: 138]. Методика составления статьи опиралась не на «вертикальную» иерархическую структуру, описанную в лингвистических исследованиях, а на её аналог, удобный для применения в учебном словаре. При создании словарной статьи использовались следующие операции:

- 1) определение состава участников, имеющих отношение к выбранному фрагменту действительности;
- 2) составление списка действий каждого участника;
- 3) определение, какие предметы были задействованы в этом фрагменте;
- 4) определение необходимости включения в словарную статью элементов скриптов и описания последовательности некоторых событий [там же: 139].

Использование фреймового словаря в методике интенсивного обучения является новым направлением в лингводидактике РКИ. Оно открывает возможности активизации учебной деятельности и создает предпосылки для успешного усвоения повышенных объемов концентрированной учебной информации.

Научная новизна нашего исследования заключается в исследовании критериев отбора языкового материала для фреймовой словарной статьи в методике интенсивного обучения.

Критерии отбора в методике интенсивного обучения определяются общими и частными целями курса на том или ином этапе обучения. Они связаны с основной стратегией обучения, состоящей в движении от речи к языку, т.е. от синтагматической системы к парадигматической. При этом основной учебной единицей является высказывание, соотносимое с уровнем предложения и реализующее единство

фонетического, грамматического и лексического аспектов при ведущей роли синтаксиса [Смирнова 1988: 79].

В целом специфика интенсивного обучения требует и позволяет оперировать на каждом данном временном отрезке учебного процесса большим объемом учебного материала, что в свою очередь определяет объем и содержание фреймовой словарной статьи.

Фреймовая статья в методике интенсивного обучения является, по сути, фреймом/скриптом, имеющим несколько сюжетных линий и ситуаций. Поскольку фрейм репрезентируется большим объемом речевого материала встает задача минимизации и определения критериев отбора языкового материала. Принятые в традиционном обучении критерии отбора слов, такие как тематический критерий, критерий общезыковой частотности, критерий семантической ценности слова, способности слова сочетаться с другими словами остаются значимыми и для фреймовой словарной статьи. Однако специфика отбора слов в нашем исследовании определяется следующими взаимосвязанными критериями отбора, принятыми в методике интенсивного обучения [Смирнова 1988: 79]:

1) Критерий актуальности, понимаемый как соответствие целям и задачам обучения в курсе, на этапе, в микроцикле, конкретизируется через совокупность критериев функционально-стилистической адекватности как соответствие сфере или сферам речепользования, ситуационной частотности с учетом общезыковой частотности и тематической направленности. Говоря иными словами, критерий актуальности предполагает отбор лексических средств, необходимых в достаточных для обеспечения предполагаемой иноязычной коммуникативной деятельности учащихся. Критерий актуальности является общим для всех методических систем, основанных на коммуникативном подходе и имеющих своей целью активное практическое владение языком. Этот критерий является ведущим по отношению ко всем остальным критериям;

2) Критерий функциональности, понимаемый здесь как обязательная представленность лексических средств, обеспечивающих устное непосредственное речевое взаимодействие (клише речевого этикета, система обращений, средства субъектной соотнесенности, средства адресованности, средства вступления в речевой контакт,

поддержания его и завершения). Хотя данный критерий можно рассматривать как составляющую критерия актуальности, Т. Н. Смирнова отдельно выделяет данный критерий, так как в нем ярко выражается специфика процесса интенсивного обучения, состоящая в моделировании ситуаций общения;

3) Критерий экономичности, понимаемый с одной стороны, как отбор лексических единиц (ЛЕ) с наиболее широкой сочетаемостью, учет объема значения и многозначности, а, с другой стороны, их значимости для демонстрации фонетических, грамматических явлений и моделей словообразования.

В критерии экономичности реализуется интенсивность обучения в отношении временных параметров, т.е. стремления в ограниченный срок обеспечить максимальную речевую активность учащихся;

4) Критерий доступности, понимаемый не только в общедидактическом смысле, но и как предпочтительный выбор языковых средств, более легких для восприятия и запоминания на каждом данном этапе обучения, т.е. учет объема слова, его морфологического состава, степени мотивированности, значения, отношения к другим элементам лексической системы, отношения к интернационализмам, наличия русских эквивалентов.

Критерий доступности, также как и критерий экономичности позволяет обеспечивать учащимся максимум речевой активности в определенных временных рамках;

5) Критерий идеоматичности, понимаемый не столько как представленность фразеологизмов в обучении вообще, сколько, с одной стороны, в более узком плане, как обязательное и целенаправленное использование пословиц, поговорок, разного рода изречений и выражений, в которых проявляется своеобразие внутриязыковой образности, национальной психологии и культуры, а, с другой стороны, в более широком плане, как специфика способов выражения, описания или решения некоторых ситуаций, отражающих особенности жизненных реалий страны изучаемого языка;

6) Критерий экспрессивности, понимаемый, как необходимость обеспечения средствами выражения чувства, отношения, оценки, с учетом того, что ведущей является гамма положительных, радостных эмоций;

7) Критерий отношения к средствам невербального общения, понимаемый как отбор лексических единиц с учетом необходимости или возможности их жестового сопровождения, их интерпретации и семантизации с помощью кинетических средств или мимики.

Этот критерий связан с большой ролью, которую играют невербальные средства общения в интенсивном обучении;

8) Критерий языковой системности, понимаемый, как необходимость учета парадигматических, т.е. антонимических, синонимических, словообразовательных связей и специфики лексической системы изучаемого языка;

9) Критерий интерференции, понимаемый как обязательный учет возможностей позитивного и негативного переноса при взаимодействии родного и изучаемого языков в отношении объема значения, многозначности, лексической сочетаемости и т.п.

По мнению Т. Н. Смирновой два последних критерия, не являясь специфическими, сохраняют свою значимость для методики интенсивного обучения [там же: 82].

Рассмотрим в качестве примера отбор языкового материала для фрагмента словарной статьи «Супермаркет»:

**Место действия:** супермаркет

<b>продавец</b>	обслуживать/обслужить ( <i>кого?</i> ) покупателей; предлагать/предложить ( <i>что?</i> ) торт; показывать/показать ( <i>что?</i> ) конфеты товар; продавать/продать ( <i>что?</i> ) продукты; распродавать ( <i>что?</i> ) продукты по сниженным ценам (со скидкой); отрезать/отрезать ( <i>что?</i> ) колбасу; взвешивать/взвесить ( <i>что?</i> ) сыр и т.д.
<b>покупатель</b>	смотреть/посмотреть ( <i>что?</i> ) продукты выбирать/выбрать ( <i>что?</i> ) конфеты, сыр, колбасу покупать/купить ( <i>что?</i> ) молоко, сметану, кефир занимать/занять очередь в кассу; оплачивать/оплатить ( <i>что?</i> ) продукты
<b>кассир</b>	выбивать/выбить ( <i>что?</i> ) чек рассчитывать/рассчитать ( <i>кого?</i> ) покупателя давать/дать ( <i>что?</i> ) сдачу

**мещение и оборудование магазина:** отдел, торговый зал, касса, чек, прилавок, витрина, стенд, полка, весы; тележка, корзина/корзинка;

**Упаковка:** пакет, коробка, пачка, бутылка, банка, коробка

**Отделы супермаркета:** хлебный, бакалейный, мясной, молочный, рыбный, овощной, бакалейный, гастрономический, винный отдел, и т.д.

### **Продовольственные товары:**

*в хлебном отделе:* свежий (белый, пшеничный, черный, ржаной, бородинский) хлеб, батон, багет, булка, буханка хлеба, каравай, и т.д.

*в бакалейном отделе:* пшеничная (ржаная) мука, макароны, рожки, вермишель, лапша, манная (рисовая, гречневая, пшенная, овсяная, перловая) крупа, рис, овсяные (кукурузные) хлопья и т.д.

*специи:* соль, перец, горчица, уксус, гвоздика, корица, лавровый лист

*в мясном отделе:* курица; мясо: говядина, свинина, баранина, фарш; килограмм говядины, полкило фарша; сосиски, колбаса

### **Что часто спрашивают в магазине?**

Вы последний? - Да, я последний. Я буду за вами.

У вас есть дисконтная карта? - Да. Вот, пожалуйста./ Нет.

Вам нужен пакет? - Да, нужен./Нет, спасибо.

**Согласие** Да, конечно. Хорошо. Ладно. Да, если можно

**Просьба** Скажите...Покажите...Заверните...Взвесьте...Подождите

**Сомнение** Может быть, еще купить... сыра? Может, взять корзину?

Речевой материал, отобранный для фреймовой словарной статьи был апробирован в ходе эксперимента в практике интенсивного обучения. Приведем фрагмент диалога «Посещение супермаркета»:

– *Привет! Как дела?*

– *У меня все хорошо. Вот собралась в супермаркет за покупками.*

– *Мне тоже нужно купить продукты. Что ты собираешься купить?*

– *Минуточку, проверю список. Так... Что же мне нужно купить? Молочный отдел: один пакет молока, двести грамм масла, триста грамм сыра и стакан сметаны и т.д.*

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1) использование фреймового словаря в методике интенсивного обучения является перспективным направлением в практике преподавания иностранных языков, включая русский язык как иностранный;

2) специфика интенсивного обучения отражается в вопросах отбора лексики для формирования фреймовой словарной статьи;

3) составление диалогов и полилогов на основе фреймовой словарной статьи способствует формированию коммуникативной, познавательной и творческой активности учащихся, формирует устойчивую мотивацию к использованию фреймового словаря.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

ЛАТЫШЕВА А. Н. Учебники русского языка и фреймовый подход к обучению инофонов./ А. Н. Латышева // Мир русского слова, 2004 – Вып. №3. – М. – С.6

МИНСКИЙ М. Структура для представления знаний. – М., кн. : Психология машинного зрения. – М.: Мир, 1978. – С.249-338

СМИРНОВА Т. Н. Как отбирать языковой материал? //Методика интенсивного обучения иностранным языкам под ред. Г.А. Китайгородская. – М.: МГУ, 1988. – С. 78-82

ТЮРИНА Г.А. Фреймовый способ организации лексики в практическом курсе русского языка как иностранного./ Г. А. Тюрина. - М.: МГУ, 2000. – С. 138-148

*Лазутова Л. А.*

*Lasutova L. A.*

*Саранск, Россия, l\_lasutova@mail.ru*

### **ФОНЕТИКА КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ АСПЕКТ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ**

### **PHONETICS AS THE MAIN COMPONENT IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING**

Аннотация. В статье обосновывается необходимость удаления особого внимания фонетическому аспекту в обучении иностран-

ному языку. Применение фонетических упражнений способствуют формированию фонетической компетенции студентов и подготавливают их к свободному говорению.

Abstract. The article studies phonetics as the main component in foreign language learning. The use of the tasks in phonetics makes for the development of competence in phonetics and prepares the students for fluent speaking.

Ключевые слова: фонетическому аспекту в обучении иностранному языку; фонетической компетенции студентов

Keywords: phonetic component of foreign language learning; competence in phonetics

### УДК 372.881.1

В языковых вузах филологический компонент является неотъемлемой частью обучения иностранному языку. Особое место в этой связи отводится фонетической составляющей. В 70-е и 80-е годы обучению фонетическому аспекту, как в отечественной, так и в зарубежной методике уделялось сравнительно небольшое внимание. Фонетику называли «приемным ребенком» на занятии по иностранному языку. Таковую метафору ввел немецкий фонетист Ганц Гебель. Это было связано с ориентацией методики на формирование коммуникативных умений без работы над произношением [Göbel 1985:25].

До сегодняшних дней многие учителя иностранного языка не уделяют должного внимания коррекции произношения, руководствуясь тем, что фонетика – это не главный аспект при обучении иностранному языку. Но следует задуматься о том, к каким последствиям может привести некорректное произношение при коммуникации на иностранном языке: во-первых, может возникнуть недоразумение, а порой даже раздражение со стороны слушающего по причине непонимания того, что имел в виду говорящий; во-вторых, теряется основное содержание информации, которое говорящий намеревался донести до своего собеседника; и, в-третьих, отклонение от произносительной нормы может сказаться на отношении окружающих к этому человеку, т.е. на его социальном статусе. Из этого следует то, что фонетика – это один из важнейших признаков, характеризующих человека, который с уважением относится к изучаемому им иностран-



ному языку, это, так называемая, воспринимаемая на слух его «визитная карточка». Произношение иностранца – это один из Критериев, по которому носители языка судят о его образовании, социальной принадлежности, интеллигентности и даже о чертах характера.

Все выше сказанное позволяет сделать вывод о том, что обучение иностранному языку должно способствовать развитию у студентов фонетических навыков и умений и формированию у них произносительной культуры изучаемого языка. В этой связи будущим учителям иностранного языка следует предъявлять высокие требования по овладению ими фонетикой изучаемого языка. В пользу данного замечания высказывания свидетельствуют приведенные ниже утверждения немецкого фонетиста Урсулы Хиршвелд о том, каким должен быть *идеальный учитель* иностранного языка: «Каждый учитель иностранного языка – это, прежде всего, учитель фонетики. Он является образцом для подражания. Он владеет основами фонетики и фонологии иностранного языка и может преподавать их в том объеме, который предусмотрен учебным планом [Hirschfeld 1995:25].

Какова же цель обучения фонетическому аспекту иностранного языка? Какими фонетическими компетенциями должен обладать будущий учитель иностранного языка, чтобы его ученики в полной мере овладели культурой иноязычного произношения? В современной методике различают перцептивные и продуктивные фонетические умения, ведущие к формированию основных компетенций, которые в той или иной мере находят свое отражение на современном занятии по иностранному языку. Это: 1) отсутствие фонетической компетенции, когда студенты читают и пишут на иностранном языке, не задумываясь о правильности произношения звуков; 2) перцептивная компетенция, когда студенты слушают и понимают иноязычную речь, но сами не вступают в коммуникацию; 3) перцептивно-продуктивная компетенция низкого уровня, когда студенты не только понимают иноязычную речь, но и умеют выразить свои мысли, иногда с многочисленными фонетическими ошибками; 4) перцептивно-продуктивная компетенция высокого уровня, при которой студенты полностью понимают иноязычную речь и практически без фонетических ошибок могут воспроизводить ее; они стремятся к произносительной норме изучаемого языка, хотя носителями языка такие студенты восприни-

маются как иностранцы; 5) перцептивно-продуктивная компетенция высшего уровня, когда студенты понимают диалекты изучаемого языка, изъясняются фонетически безошибочно на этих диалектах и воспринимаются носителями языка как соотечественники. Такой компетенцией обладают лишь немногие, те, кто изучал иностранный язык с детства, имел возможность часто коммуницировать с носителями языка [Kelz 1992:56] Несомненно, такая градация весьма расплывчата, так как каждый уровень подразделяется еще на множество подуровней. Но, тем не менее, будущие учителя иностранного языка должны овладеть перцептивно-продуктивной компетенцией высокого уровня.

Для достижения студентами вышеназванной компетенции преподавателю иностранного языка необходимо, прежде всего, мотивировать студентов к изучению данной дисциплины. Фонетике не следует обучать изолированно. Фонетические упражнения должны быть имманентной составляющей языковых упражнений, их можно связать с грамматическими, лексическими упражнениями, с упражнениями на чтение, говорение, письмо. Так, например, при работе над одной из сложных грамматических тем «Множественное число существительных» можно обратить внимание студентов на изменение гласных при образовании множественного числа существительных. Для того, чтобы представить это в более наглядной форме, можно использовать стихотворение, так как этот вид литературного текста, во-первых, аутентичен, во-вторых, он легко запоминается и дольше удерживается в памяти с точки зрения звукоподражания:

*„Es heißt das Rad – die Räder  
Und das Bad – die Bäder,  
doch bei Zahn heißt es Zähne  
und bei Hahn – die Hähne.*

*Warum heißt es Gläser und Gräser [Hirschfeld 1995: 74].*

При работе над темой «Погода» можно предложить прослушать следующую песню, обращая внимание на долготу звуков в подчеркнутых словах:

*Es war eine Mutter, die hatte vier Kinder,  
den Frühling, den Sommer, den Herbst und den Winter.*

*Im Frühling gibt es Blumen, im Sommer gibt es Klee,  
Im Herbst, da gibt es Trauben,  
im Winter gibt es Schnee.*

С помощью близких по звучанию слов преподаватель может наглядно показать студентам незначительные фонетические различия данных слов, которые при неправильном произношении могут привести к недоразумениям, к полному непониманию коммуникантов. Например:

*Heißt Pauls Freundin Anna oder Hanna?  
Heißt der Lehrer Bühler oder Biehler?*

Для того, чтобы студенты вуза овладели основными интонационными моделями, необходимо построить работу по принципу «от простого к сложному». Так, следующие примеры демонстрируют работу над интонацией с помощью таких приемов, как «хлопанье» и «бормотанье» на начальной стадии обучения. Студентам можно предложить сначала «пробормотать» предложенные предложения, а затем проговорить их. Техника «бормотания» способствует лучшему запоминанию и дальнейшему воспроизведению интонации:

- 1. Heute ist es naß.*
- 2. Wer hat den Film gesehen?*
- 3. Die Maus frißt den Käse.*

Слог является одной из важных величин фонетики. Упражнение по упорядочению слов согласно количеству слогов поможет формированию у студентов умения правильной постановки ударения в слове:

*Affen; Giraffen; alte Kamele; Elefantenkinder; Papageien; drei kleine Tiger; lange Schlangen; so viele Pinguin. Nicht füttern! Füttern verboten! Bitte fotografieren!*

*zwei Silben: \_\_ im Zoo \_\_\_\_\_*

*drei Silben: \_\_\_\_\_*

*vier Silben: \_\_\_\_\_*

Вышеназванные упражнения являются перцептивными. Упражнения продуктивного характера – это работа с текстами продуктивного характера: с собственными написанными сочинениями, рефератами, которые необходимо прочитать с соблюдением всевозможных фонетических элементов: произнесения звуков, ритма, словесного и фра-

зового ударения, интонации, темпа и т.д. Эти упражнения в большей степени способствуют у студентов формированию фонетической компетенции и подготавливают их к наивысшей ступени в процессе изучения иностранного языка - к свободному говорению.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

GÖBEL, Heinz. Ausspracheschulung Deutsch / Heinz Göbel. – Bonn: Inter Nationes, 1985. –315 S.

HIRSCHFELD Ursula. Die Rythmuslokomotive / Ursula Hirschfeld. – München: Goethe-Institut, 1995. –189 S.

KELZ Heinrich. Phonetische Probleme im Fremdsprachenunterricht / Heinrich Kelz. – Hamburg: Buske Verlag, 1992. –156 S..

*Мельникова Е. М.*

*Melnikova E. M.*

*Екатеринбург, Россия, melok1983@mail.ru*

### **“ENGLISH FOR ART STUDENTS”: К ВОПРОСУ СОЗДАНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ**

### **“ENGLISH FOR ART STUDENTS”: THE PECULIARITIES OF TEXT BOOKS FOR THE ART STUDENTS**

Аннотация. В статье обосновывается необходимость создания учебного пособия для студентов музыкально-художественных специальностей. Приводятся принципы отбора материалов для пособия и примеры материалов.

Abstract. The article studies the peculiarities of text-books for the art students. The criteria for choosing the materials for the text-book for the art students, the samples of the materials are given.

*Ключевые слова:* фонетическому аспекту в обучении иностранному языку; фонетической компетенции студентов

*Keywords:* phonetic component of foreign language learning; competence in phonetics

**УДК 372.881.1111.1**

Программа языковой подготовки студентов музыкально-художественных специальностей УрГПУ предусматривает, что одним

© Мельникова Е. М., 2011

из аспектов обучения иностранным языкам является обучение «языку для специальных целей» на материале научной речи. Анализ имеющихся в широком доступе учебных материалов по иностранному языку для специальных целей наглядно демонстрирует, что особый интерес для авторов представляют такие специальности как туризм, экономика, юриспруденция, психология. Однако по музыкально-художественным специальностям материалов нет вовсе.

Имеющиеся учебники и учебные пособия «для студентов неязыковых факультетов» не обладают единой структурой, способствующей эффективному обучению иностранному языку в рамках профессиональной коммуникации. Из вышесказанного становится понятно, что потребность в создании учебного пособия по английскому языку, которое отвечает современным требованиям, предъявляемым к знанию иностранного языка специалистами, с одной стороны, и которое ориентировано на профессиональные интересы студентов, изучающих музыкально-художественные дисциплины, с другой стороны, стала совершенно очевидной. Поэтому в настоящее время на кафедре иностранных языков ведется интенсивная работа над составлением такого учебного пособия. Оно строится на основе следующих принципов:

а) по содержанию учебный материал относится к сфере профессиональных знаний студентов;

б) отбирается аутентичный материал;

в) активное участие студента в процессе обучения, а не пассивное усвоение информации;

г) возможности прикладного использования знаний в реальных условиях;

д) представление заданий в самых разнообразных формах, а не только в текстовой.

Особую важность в процессе обучения иностранному языку для музыкально-художественных специальностей получает метод визуализации информации, предполагающий представление текстовой информации в наглядной форме с помощью рисунков, фотографий. Данный метод оказывает значительное влияние на особенности восприятия и переработки профессионально ориентированных текстов на иностранном языке благодаря возможности свертывания мыслитель-

ных содержаний в наглядный образ, который может служить опорой адекватных мыслительных и практических действий, что является, по нашему мнению, одним из важнейших факторов эффективности обучения в рамках курса «Иностранный язык» [Бондарев 2008: 47].

Сущность наглядности – конкретное знание о предмете, так как оно дается нам с помощью органов чувств. А так как каждый предмет познается нами с помощью различных органов чувств одновременно, отсюда следует, что принцип наглядности требует обеспечения восприятия обучающимися изучаемого объекта всеми соответствующими органами чувств [Омарова 2004: 216].

Для первого этапа обучения студентов неязыковых специальностей (1 семестр) мы ставим цель – научить выражать свои мысли в диалогической форме в стилистически нейтральном регистре сферы повседневного общения. Главным средством обучения на данном этапе являются аудитивные средства (речь преподавателя, записи речи носителей языка). Поскольку именно звучащая речь служит естественной формой для повседневной сферы общения, то, следовательно, и обучать этой форме общения надо при помощи аудитивных средств как подачи, так и обработки языкового материала, как регулирования, так и стимулирования учебного процесса [Минина 1998: 15].

А так как наши студенты музыканты и дизайнеры, то на данном этапе мы предлагаем каждый урок пособия заканчивать видеоклипом, соответствующей тематики и рядом упражнений на эту песню. Например, одной из первых студенты разбирают тему «Family», данный урок заканчивается просмотром видеоролика Cristina Aguilera “Hurt” и упражнениями к песне.

Изучая методическую литературу последних лет, можно сделать вывод о том, что для современного обучения иностранным языкам становится характерным обращение к психологически ориентированной методике, и оно не случайно, так как дает оптимальные результаты в учебном процессе.

Студентов музыкально-художественного профиля мы называем творческими личностями. Само понятие «творческая личность» давно используется в философской литературе. Так, ещё в работах русского изобретателя и учёного П.К. Энгельмейера, в частности, в его книге

«Творческая личность и среда в области технических изобретений», можно найти следующее определение: «Творческая личность представляет собой прогрессивный элемент, дающий всё новое» [Андреев 1994: 57]. Понятие «творчество» в философском энциклопедическом словаре определяется как «деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не бывшее» [Рахманин 1991: 98]

Известный советский психолог К.К. Платонов характеризует «творчество» как «мышление в его высшей форме, выходящее за пределы требуемого для решения возникшей задачи уже известными способами» [Платонов 1972: 94].

Польский исследователь А. Матейко считает, что «творчество свойственно умам, способным мыслить самостоятельно, не связывая оценку той или иной информации с авторитетностью ее источника» [Рахманин 1991: 35].

Изучение свойств «творческой личности» выявляет важную роль воображения, интуиции, неосознаваемых компонентов умственной активности, а также потребности личности в актуализации, раскрытии и расширении своих созидательных возможностей. Мы считаем, что это особенно важно для педагогических целей.

Отсутствие шаблонов, ориентация на новые, нетрадиционные подходы – всё это оптимальным образом проявляется в том способе, которым студент пробует осуществить предстоящую деятельность. Развитие способа осуществления предстоящей деятельности приводит к формированию специфической системы, представляющей набор этих способов и расширяющих профессиональные умения будущих специалистов.

Так, для обобщения пройденного материала на первом этапе обучения по темам: «About myself», «My family», «My flat», «My day», «My best friend», предлагается проект на тему «Me and my world». По завершении работы с разделами «My university», «My future profession», «English in my life» студенты выполняют проект на тему «My studies».

Есть положительный опыт реализации проектной методики при обучении студентов музыкально-художественных специальностей. Студентам с художественно образным восприятием мира, безусловно, нравится такая форма контроля над изученным материалом, а препода-

даватели наблюдают личностный, профессиональный, языковой и речевой рост студентов.

Метод проектов не единственная форма контроля, проводимая нами со студентами музыкально-художественных специальностей. Ежегодно проводимый интернет – экзамен по английскому языку нацелил нас на создание раздела пособия по развитию практических навыков применения языка, таких как: создание визитки, написание резюме, заполнения анкеты о приеме на работу, написания различных деловых писем.

Несоответствие состояния обученности студентов требованиям, предъявляемых в содержании интернет – экзамена и определили основную цель нашего пособия - подготовка студентов музыкально-художественных специальностей к сдаче интернет – экзамена по английскому языку.

Таким образом, каждый урок пособия содержит заключительный студенческий тест, который помогает не только проверить усвоенный материал, но и поэтапно подготовиться к интернет - экзамену.

В тестах ФЭПО по английскому языку упор делается на языковую компетенцию, в речевой компетенции проверяется речевой этикет и два вида речевой деятельности – чтение и письмо, а в социокультурной компетенции – владение студентами страноведческими знаниями. Поэтому пособие содержит материал для внеаудиторного изучения: предлагаются вопросы по темам, основной материал которых рассмотрен на аудиторных занятиях, индивидуальные задания призваны расширить кругозор студентов, углубить их знания, развить умения исследовательской деятельности.

В пособие включены специальные уроки – инструкции по переводу, реферированию и аннотированию и упражнения, предназначенные для развития навыков соответствующих видов чтения – изучающего, ознакомительного и просмотрового.

Профессиональная заинтересованность студентов в содержании текста и возможность высказаться по проблемам его будущей специальности входят в методический замысел уроков. Тематика текстов учебника и множество заданий творческого и дискуссионного харак-



тера рассчитана на то, чтобы создать дополнительный психологический стимул для занятий иностранным языком.

Еще одним не менее интересным разделом каждого урока являются психологические тесты. Вот некоторые из них, предложенные для первого этапа обучения английскому языку: «What's your true personality?», «How well do you get on with your family?», «Are you a good friend?», «Which career is right for you?», «What's your musical personality?».

Опыт показывает, что использование таких учебных материалов в образовательном процессе обеспечивает эффективное формирование иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции наряду с повышением мотивации студентов к изучению иностранного языка и его использованию в сфере профессиональной коммуникации. Данный факт позволяет утверждать, что предлагаемая концепция разработки и внедрения учебников и учебных пособий по дисциплине «иностраный язык» может быть использована при создании учебных материалов для других специальностей.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

АНДРЕЕВ В. И. Эвристика для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань: ИССА РАО, 1994. – 95 с.

БОНДАРЕВ М.Г. Роль наглядности в обучении профессионально ориентированному чтению с использованием компьютерных технологий // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. Педагогика и методика обучения: научный журнал. – Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2008. – №1 (33). – С. 46-51.

МИНИНА Н.М. Программа обучения активному владению иностранным языком студентов неязыковых специальностей и методические рекомендации. – М.: «НВИ» - «ТЕЗАУРУС», 1998. – 62 с.

ОМАРОВА Л.Э. Современные теории и методики обучения иностранным языкам / Под общ. ред. Л.М. Федоровой, Т.И. Рязанцевой. – М.: Издательство «Экзамен», 2004. – 320 с.

ПЛАТОНОВ К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. – М: Наука, 1972. – 152 с.

РАХМАНИН В. С. Развитие творческой активности студентов: опыт, проблемы, перспективы / В. С. Рахманин [и др.]. – Воронеж, 1991. – 126 с.

**Овечкина Ю. Р.**  
**Ovetchkina Y. R.**

*Екатеринбург, Россия, yulyaenglish@rambler.ru*

**ПИСЬМЕННЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК ОСНОВА  
ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ  
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В  
ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ  
ЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

**WRITTEN PAPERS AS THE BASIS FOR THE ASSESSMENT OF  
COMMUNICATIVE COMPETENCE IN WRITING OF THE  
FOREIGN LANGUAGES DEPARTMENT STUDENTS**

Аннотация. В статье описывается проблема определения уровня сформированности коммуникативной компетентности в иноязычной письменной речи студентов языкового вуза. Определение ее уровня возможно на основе описания лингвистических особенностей конкретного продуктивного вида письменного произведения, с этой целью приводится классификация типов и видов продуктивной письменной речи.

Abstract. The article studies the problem of the assessment of communicative competence in writing of the students` of the departments of foreign languages. The linguistic peculiarities of written papers – creative and academic writing are the source for the assessment of communicative competence in writing. That`s why the classification of the types of written papers is given.

Ключевые слова: коммуникативной компетентности в иноязычной письменной речи; коммуникативная письменная речь; типы и виды продуктивной письменной речи.

Keywords: communicative competence in writing; communicative writings, the types of written papers.

**УДК 372.881.1**

Возрастающие требования к выпускникам языкового вуза, а именно к их уровню владения коммуникативной компетентностью, находят отражение и в уровне владения письмом как продуктивном виде речевой деятельности и средстве коммуникации. В этой связи Мильруд Р.П. характеризует письменную речь как мотивированный

© Овечкина Ю. Р., 2011

вид речевой деятельности, который осуществляется в соответствии с правилами письменной формы коммуникации [Мильруд 1997]. Мы используем термин "письменная речь" и рассматриваем его с одной стороны, как процесс формулирования и выражения мыслей в письменных языковых знаках (с учетом воздействия социокультурных и коммуникативно-ситуативных факторов), а с другой - как результат в виде фиксированного текста. Более того, мы обращаемся к продуктивной письменной речи, что позволяет осуществлять обучение и оценивание письменной речи студентов языкового вуза с позиции компетентностного подхода.

Продуктивная письменная речь подразделяется на два вида – учебная письменная речь и коммуникативная письменная речь. **Учебная письменная речь** существует в форме выполнения разнообразных письменных лексико-грамматических упражнений и служит для овладения продуктивными лексико-грамматическими навыками. **Коммуникативная письменная речь** – это продуктивный вид речевой деятельности, нацеленный на порождение письменного речевого высказывания. Целью обучения письменной речи в высшей школе является развитие умения составлять тексты различных жанров в личных или профессиональных целях.

Российские исследователи в зависимости от наличия творческих характеристик в письменном высказывании – продукте письменной речевой деятельности - выделяют репродуктивную (изложение, реферирование, аннотирование) и продуктивную или творческую письменную речь (эссе и письмо делового и личного характера).

Представим нашу классификацию типов и видов продуктивной письменной речи, которыми необходимо овладеть студентам языкового вуза. Выделим типы письменных произведений по принципу сферы функционирования: учебное, деловое, социальное, личное, творческое письменное произведение, а содержание конкретного вида письменного произведения будет далее описано с позиции их стилевых и жанровых характеристик, что в дальнейшем позволит нам описать компоненты коммуникативной компетентности иноязычной письменной речи студентов языкового вуза.

Основываясь на классификации типов и видов продуктивной письменной речи, были сформулированы определения. *Типы про-*

дуктивной письменной речи – речевая деятельность языковой личности/обучаемого по порождению письменного речевого высказывания с целью осуществления успешной иноязычной коммуникации. *Виды* продуктивной письменной речи – формы выполнения иноязычной письменной коммуникации, проявляющиеся в создании текстов на ИЯ в соответствии со стилевыми и жанровыми характеристиками, принятыми в культуре изучаемого языка.

Таблица 1

*Классификация типов и видов продуктивной письменной речи*

<b>Типы</b> продуктивных письменных произведений	Учебные письменные произведения	Деловые письма	Социальные письма	Личное письмо	Творческие письменные произведения
<b>Сферы функционирования</b>	Используется в целях обучения	Используется в целях передачи профессиональной информации	Используется в целях поддержания общения	Используется в личных целях	Используется в художественных целях
<b>Виды</b> продуктивных письменных произведений	Эссе Доклад Конспект Обзор Рецензия Краткое изложение	Творческое письмо	Записка Личное письмо Открытка Электронное письмо	Дневниковые записи Заметка на память Рецепт Список покупок Запись адресов	Стихотворение Рассказ Роман Текст песни Сценарий

Очевидно, что невозможно успешно обучать языку и повысить научный уровень методики и ее практическую эффективность без учета данных лингвистики. Поэтому необходимо описывать виды письменных произведений с позиции стилевых и жанровых характеристик, что в дальнейшем позволит нам описать компоненты коммуникативной компетентности в иноязычной письменной речи студентов языкового вуза. В этом случае виды письменных произведений способствуют совершенствованию уровня коммуникативной компетентности в иноязычной письменной речи у студентов языкового педагогического вуза.

Подводя итог, основа формирования коммуникативной компе-

тентности в письменной речи обнаруживается в интерпретации и порождении вторичных текстов как форм письменной коммуникации. Определение ее уровня возможно на основе описания лингвистических особенностей конкретного продуктивного вида письменного произведения, что позволило определить, какие компоненты коммуникативной компетентности в письменной речи формируются при написании того или иного вида письменного произведения. Это свидетельствует о сложной структуре коммуникативной компетентности в иноязычной письменной речи, которая не ограничивается лишь овладением графическим кодом ИЯ. Речь идет о способах формирования и формулирования мысли в письменных языковых знаках в личных и профессиональных целях.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

- КИЗРИНА Н. Г. Обучение студентов третьего курса языкового вуза креативному письму (немецкий язык): автореф. дис. ... кандид. пед. наук. – Нижний Новгород, 2009. – 48 с. [Электронный ресурс]. URL:[http:// www.lunn.ru](http://www.lunn.ru).
- КОЛКЕР Я.М. Теоретическое обоснование последовательности обучения письменному выражению мыслей на иностранном языке: англ. язык, языковой вуз: автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1975. – 39 с.
- МИЛЬРУД Р.П. Методика обучения иноязычной письменной речи // Иностранные языки в школе . – 1997. – № 2. – С. 5–11.
- СОЛГАНИК Г.Я. Стилистика текста. – М.: Флинта, Наука, 1997. – 256 с.

*Пахарукова В. А.  
Pakharukova V. A.*

*Волгоград, Россия, weronika-sta@yandex.ru*

### **НЕМОТИВИРОВАННЫЕ РЕАЛИИ, БРОСАЮЩИЕ ВЫЗОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

#### **UNMOTIVATED REALIA AS A CHALLENGE FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION**

Аннотация. В статье рассматривается проблемы межкультурной коммуникации с мотивации и ценностей индивида. Описывается опыт изучения вопросов межкультурной коммуникации в техническом вузе.

Abstract. The article studies the problem of intercultural communication from the motivation and values point of view. The experience of dealing with the questions of intercultural communication at the technical university is given.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; мотивация и ценности индивида; понятие «команда»

Keywords: intercultural communication; motivation; values of a person; the concept of a "team"

## УДК 316.776.2

Различные проблемы одного из самых привлекательных и наиболее распространенных слов, как «межкультурная коммуникация», являются сегодня наиболее обсуждаемыми.

Ключевые слова ‘inter’(«меж») and ‘cultural’(«культурный») обозначают междисциплинарную область, затрагивающую людей с различными типами мышления и действий, и, вероятно, относящихся к различным географическим зонам и говорящих на различных языках. Термин межкультурная коммуникация включает широкий диапазон коммуникативных проблем, которые неизбежно возникают в организации, состоящей из представителей разнообразных социальных, религиозных, этнических и технических групп. Каждая из этих групп привносит в рабочую среду уникальный набор опыта и ценностей, или в любой образовательный проект, в котором можно проследить черты той культурной среды, в которой они выросли, а теперь работают [SBE, 2002].

Рассмотрим, в этой связи, понятие культуры как *ментальное программирование*.

Так, Geert Hofstede полагает, что источники наших ментальных программ или программное обеспечение нашего интеллекта лежат в социальных условиях, в которых каждый из нас вырос и приобрел свой жизненный опыт. Программирование начинается в семье, затем продолжается в общении с соседями, в школе, в молодежных группах, на работе и в социуме.

Типичным термином для такого ментального обеспечения программы является *культура*. В большинстве западных языков *культура* обычно означает «цивилизация» или «обработка интеллек-

та», а именно конечные результаты такой обработки, включая образование, искусство и литературу. Это есть культура в узком смысле слова. Культура как ментальное обеспечение программы, тем не менее, имеет гораздо большее значение, которое распространено среди социологов и особенно антропологов; и именно это значение будет использоваться в данной статье.

Социальная (или культурная) антропология – это наука о человеческих сообществах. В социальной антропологии *культура* это крылатое слово для всех типов мышления, ощущения и поведения.

Культура – это всегда коллективный феномен. Это так, потому что имеет отношение, по крайней мере, к людям, которые живут или жили в той же социальной среде. Культура состоит из неписанных правил социальной игры. Это - *коллективное программирование интеллекта, которое отличает членов одной группы или категории людей от других.*

Культуре учатся, а не рождаются с ней. Она скорее закладывается в социальной среде, а не в генах. Культуру следует различать от природы человека, с одной стороны, и от личности индивида с другой. Хотя точно определить, где лежит граница между природой и культурой и между культурой и личностью, является делом дискуссии среди социологов.

Отметим лишь, что личность индивида есть ее или его уникальный персональный набор ментальных программ, который нет нужды делить с другим человеческим существом. Он базируется на задатках черт характера, которые частично наследуются и приобретаются. Приобретенные означают измененные под влиянием коллективного программирования (культуры), а также посредством уникального личного опыта [Geert Hofstede, 2005].

В этой связи черты культуры отнесли к наследуемым факторам, так как философы и другие ученые прошлого не знали, как иначе объяснить удивительно стабильные различия в культуре групп людей

Если это так, тогда их (если не проявления культуры, то возможно социальные основы) могли бы пересмотреть и перезагрузить в соответствии с глобальными изменениями, бросающими вызов всему человечеству сегодня, не забывая при этом о завтрашнем дне и руководствуясь принципами гуманизма. Поступая таким образом, мы

сможем устранить пережитки прошлого и ложные стереотипы настоящего времени, препятствующие эффективной коммуникации людей различных национальностей.

Проанализировав различные определения и подходы к проблемам МК, мы хотели бы сфокусировать наше внимание и поразмышлять над *проблемой мотивации и ценностей* индивида при взаимодействии с партнерами, принадлежащими к различной культурной среде.

В этой связи не будет лишним еще раз подчеркнуть, что личностный компонент при межкультурном взаимодействии преследует личные мотивы, чувства, эмоциональные и психологические реакции к чужим национальным особенностям, а также общий интерес и эмпатию к людям из других культур (Lustig & Koester, 1999). Это означает, что МК базируется на способности предвидеть ожидания и реакции собеседников другой культуры, однако, при этом необходима корректировка стиля коммуникации в соответствии с ее целями.

Все мы знакомы со стереотипами, которые являются одной из серьезных проблем в МК. Тенденция же следовать нашим представлениям об отдельных группах людей, основанных, главным образом, на ранее сформированных мнениях, восприятиях и отношениях, является часто защитным механизмом, способном снизить тревожность. Тогда получается, что, становясь более чувствительными к нуждам, ценностям и целям другого человека, мы сможем преодолеть наши этноцентрические тенденции.

В этой связи, являясь преподавателями иностранных языков технического вуза (ВолГТУ) и работая со студентами и магистрами менеджмента экономики и технических специальностей, мы пришли к точке зрения о необходимости целевой подготовки наших будущих специалистов в отношении вышеупомянутой области МК. Принимая во внимание тот факт, что у наших студентов в основном отсутствует такой опыт профессионального и личного взаимодействия, а также соответствующие коммуникативные навыки, мы непрерывно стремимся организовывать учебно-воспитательный процесс согласно поставленным амбициозным целям. Для этого мы предоставляем нашим студентам современные аутентичные материалы (учебную литературу зарубежных изданий, рекламные проспекты, оригинальные



тексты для аудирования, DVD фильмы и др.), с описанием национальных и этнических ситуаций, принятием разумных деловых решений и прогнозированием тех или иных условий, а также стимулируем их комментирование.

При этом много внимания уделяется понятию «команда», возможно ли создать эффективную команду и что для этого необходимо. Мы также стремимся знакомить наших студентов со статьями по торговле с зарубежными партнерами и основами потребительского законодательства. Хорошим стимулом для наших профессионалов были бы, конечно, психологические тренинги и деловые поездки с тем, чтобы иметь непосредственную практику в решении вышеупомянутых проблем и продвигаться в данном направлении.

Мы все больше осознаем, что силы культуры и технологии перестраивают наш мир и, особенно, силы глобализации и информатизации. Эти силы уже повлияли на политику, культуру, деловые отношения и даже жизнь людей. Существует и более важное обращение, бросающее вызов всем. Оно направлено на то, что, прежде всего, каждый должен работать над собой, чтобы развить соответствующие человеческие качества и черты, такие как терпение и терпимость, гибкость и честность, ответственность и надежность, настойчивость и дружелюбие, и другие, так необходимые для успешного сотрудничества и выживания в этом «сложном» мире в условиях жесткой конкуренции. Мы также осознаем, что многое в этом мире зависит от нас: от нашего отношения к решению созданных проблем, от нашей мотивации выбора, наших жизненных ценностей. Наши страны должны проводить долгосрочную политику по развитию соответствующих отношений между народами различных национальностей и этнических групп. Экономическая интеграция и успехи в области телекоммуникаций и связи в настоящее время покончили практически с географической изоляцией: мир стал более глобальным и мобильным чем когда-либо [Korhonen, 2003].

Исследователи коммуникаций, занимающиеся «компетенцией в сфере межкультурной коммуникации», определяют межкультурную компетенцию индивида как особый набор личностных характеристик (McCroskey, 1982). Это человек, способный установить межкультурные отношения с зарубежным партнером посредством эффек-

тивного обмена как на вербальном, так и невербальном уровнях поведения [Dinges, 1983].

Мы также разделяем точку зрения, что стремление оценивать разнообразие культурного опыта без предубеждений, является необходимостью. Способность же соответственно и результативно вести себя с представителями другой культуры без предубеждений и стереотипов – требованием времени. Хотя мы осознаем тот факт, что никто не в состоянии полностью преодолеть препятствия в сфере межкультурной компетенции, которые, конечно существуют, но знание предмета, мотивация и умения могут помочь минимизировать негативные последствия этих предубеждений и дискриминации.

Цель данной статьи – еще раз подчеркнуть возрастающую важность, чем это обычно делается, проблемы мотивации и личностных ценностей в МК именно на стадии обучения в вузе. Мы приводим здесь некоторые выводы в исследовании Nordby и три выделенные им ценностно-ориентированные проблемы в межкультурной коммуникации, которые по сути своей не бесспорны. Первая проблема связана с теми ценностями, которые лежат в основе *действий* коммуниканта; вторая - когда, лектор и аудитория имеют различные *общие представления* о понятии ценности; и третья – когда, они имеют различные *личностные ценности*.

Таким образом, наши размышления в очередной раз убеждают нас в том, что различные личностные ценности и мотивация будут продолжать играть решающую роль в определенных ситуациях и по ряду причин.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- GULLESTAD M. Everyday Life Philosophers. – Oslo: Scandinavian University Press. - 1996. – 346 p.
- HOFSTEDE Geert and GERT J. Cultures and Organizations: Software of the Mind. – New York: McGraw-Hill, 2005. – 434 p.
- IBAD FAREEDA Promoting Intercultural Communication. - 2009. [Online]. URL: <http://www.immi.se/intercultural/>
- NORDBY H. Values, Cultural Identity and Communication: A Perspective from Philosophy of Language. // Intercultural Communication. – 2008. –Issue 17. –. P. 8–16.

*Походзей Г. В.  
Pokhodzey G. V.*

*Печора, Россия, g.v.pokhodzey@mail.ru*

**АКТУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ  
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ  
СУДОВОДИТЕЛЕЙ**

**ACTUAL WAYS AND METHODS OF THE DEVELOPMENT OF  
INTERCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE SKIPPERS**

Аннотация. В данной статье представлен ряд эффективных путей развития социокультурной компетенции обучающихся с помощью использования Интернет сети и других мультимедийных источников в процессе обучения иностранным языкам.

Abstract. There is a string of the effective ways of the development of the socio-cultural competence of learners by means of Internet and other multimedia resources in the process of learning foreign languages in this article.

Ключевые слова: глобализация; интернационализация; социокультурная компетенция; интеграция; язык; культура; «иноязычная культура»; социокультурный компонент; диалог культур; Интернет; мультимедийные средства; «гипермедиа»; мультимедийные курсы обучения ИЯ; гипермедийная технология; интернет-форум; межкультурная коммуникация.

Keywords: globalization; internationalization; socio-cultural competence; integration; language; culture; “speaking another language culture”; socio-cultural component; dialogue of cultures; Internet; multimedia approaches; “hypermedia”; multimedia courses of learning foreign languages; hypermedia technology; Internet-forum; cross-cultural communication.

**УДК 372.881.1:378.6**

Социальные перемены в развитых странах привели к изменениям не только в организации мышления, труда и техники, но и в человеческих ценностях, убеждениях и поступках, которым мы следуем в повседневной жизни.

Все чаще слышны слова «глобализация» и «интернационализация». Возникает много вопросов: что значит глобализация; каковы

ее последствия для национальных культур; каково их будущее; исчезнут ли они в процессе глобализации.

Какие же навыки, умения и знания нужны человеку, чтобы успешно осуществлять межкультурную коммуникацию в глобализированном мире? И какими средствами и методами должна развиваться межкультурная компетенция современного образованного человека?

Актуальность проблемы развития социокультурной компетенции будущих судоводителей – командиров судов дальнего плавания – очевидна. Вместе с тем социокультурная компетенция на сегодняшний день по большей части декларируется.

Интеграция в мировом сообществе и процесс построения открытого демократического общества ставят перед российским образованием в целом и перед образовательными учреждениями в частности вопросы формирования новых качественных образований личности: способность человека рассматривать себя не только как представителя национальной культуры, проживающего в определенной стране, но и в качестве гражданина мира, воспринимающего себя субъектом диалога культур и осознающего свою роль и ответственность в глобальных общечеловеческих процессах.

Сегодня общепринятым является утверждение, что язык и культура настолько тесно взаимосвязаны, что нет смысла преподавать их отдельно друг от друга, ибо язык используется как главная среда, через которую выражается и познается иноязычная культура. Изучение культуроведческих аспектов способствует не только успешному овладению иностранным языком, но также оказывает положительное влияние на формирование личности обучаемого, на его мировоззрение и убеждения.

Цель общего образования на современном этапе включает следующее: развитие личности обучаемого, его сознательных и познавательных способностей; формирование ценностной системы универсальных знаний, умений и навыков; формирование духовности и культуры, гражданской ответственности и правового самосознания, самостоятельности, толерантности.

Термин «иноязычная культура» является неотъемлемым компонентом содержания образования. Под иноязычной культурой мы

понимаем все то, что способен принести учащимся процесс овладения иностранным языком в учебном, познавательном, развивающем и воспитательном аспектах.

При этом обучение иноязычной культуре используется не только как средство межличностного общения, но и как средство обогащения духовного мира личности на основе приобретения знаний о культуре страны изучаемого языка (история, литература, музыка и т. д.), знаний о строе языка, его системе, характере, особенностях и т. д.

Поскольку основным объектом является не страна, а фоновое знание носителей языка, их невербальное поведение в актах коммуникации, в обобщенном виде их культура, то правомерным было бы ввести социокультурный компонент (СО) обучения ИЯ, на базе которого учащиеся формировали бы знания о реалиях и традициях страны, включались бы в диалог культур, знакомились с достижением национальной культуры в развитии общечеловеческой культуры.

Безусловно, самым эффективным средством развития социокультурной компетенции является пребывание в стране изучаемого языка, погружение в самую атмосферу культуры, традиций, обычаев и социальных норм страны изучаемого языка. Однако ввиду того, что далеко не все студенты и преподаватели в нашей стране имеют такую возможность провести в стране изучаемого языка некоторое время, необходим поиск эффективных путей развития социокультурной компетенции вне языковой среды.

Когда-то одним из таких средств были аудиотексты, записанные в реальных ситуациях иноязычного общения или начитанные носителями языка. Затем появились видеоматериалы, которые продолжают быть популярными и в настоящее время, поскольку являются своего рода культурными портретами страны.

Сегодня перед преподавателями иностранного языка встают новые задачи и открываются новые возможности. Коммуникация не ограничивается более ни предметом, ни местом, ни временем. Поскольку телекоммуникация и информационные технологии продолжают играть все возрастающую роль в повседневной и профессиональной жизни любого современного специалиста, назревает необходимость разработки новых концепций и ресурсов использования ин-

формационных и коммуникационных технологий при развитии межкультурной компетенции.

В настоящее время уже практически никто не оспаривает тот факт, что иностранный язык, наряду с обучением общению и повышением уровня общей и профессиональной культуры, имеет еще и значительное воспитательное значение. В современных условиях – это готовность содействовать налаживанию межкультурных связей, представлять свою страну при межкультурных интеракциях, относиться с уважением к духовным ценностям других культур. Соответственно основная цель обучения иностранному языку может быть достигнута только при адекватном развитии социокультурной компетенции студентов. То есть при формировании коммуникативной компетенции необходимо воспитывать коммуникативно активную личность, способную обеспечить адекватное межкультурное общение, диалог культур.

Социокультурная компетенция является комплексным явлением и включает в себя набор компонентов, относящихся к различным категориям.

Можно выделить следующие компоненты социокультурной компетенции, развитие которых посредством обучения иностранным языкам может и должно быть эффективным (1):

- лингвострановедческий компонент (лексические единицы с национально-культурной семантикой и умение их применять в ситуациях межкультурного общения);

- социолингвистический компонент (языковые особенности социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов);

- социально-психологический компонент (владение социо- и культурнообусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре);

- культурологический компонент (социокультурный, историко-культурный, этнокультурный фон).

Какими же средствами следует развивать социокультурную компетенцию у изучающего иностранный язык вне языковой среды?

Объектом деятельности центра языкового обучения «Диалог культур» при Печорском речном училище является социокультурный компонент содержания обучения и обучающая деятельность преподавателя по формированию коммуникативной компетенции учащихся.

Основная цель изучения иностранного языка в средне- специальном учебном заведении — формирование коммуникативной компетенции, все остальные цели (образовательная, воспитательная, развивающая) реализуются в процессе осуществления этой главной цели. Коммуникативный подход подразумевает обучение общению и формирование способности к межкультурному взаимодействию, что является основой функционирования Интернета.

Погружение в виртуальное пространство – очень эффективное средство развития социокультурной компетенции студентов. Безусловно, этим виртуальным пространством является аутентичная виртуальная интерактивная языковая среда и мощный инструмент приобретения знаний – Интернет, наряду с другими современными компьютерными технологиями.

Еще в 1978 году Халлидэй (2) отмечал, что на занятиях по иностранному языку, где проводились различные ролевые игры, искусственно создающие ситуации, имитирующие реальное общение с носителями языка, студенты отмечали, что у них не было достаточной информации о ситуации общения для того, чтобы обыграть ее должным образом. Интернет дает достаточный объем контекстуальной информации, благодаря наличию реальной потребности коммуникации, а правильно смоделированные обучающие программы – благодаря мультимедийным средствам, помогающим студенту лучше войти в предложенную ему роль. Студенты могут остановиться, задать вопросы, получить более подробную информацию, и даже изменить результат интеракции. Все это позволяют мультимедийные средства, которые в настоящее время иногда стали называть термином «гипермедиа».

Социокультурный компонент действительно служит стимулом повышения мотивации изучения иностранного языка и средством обучения иноязычной культуре. Под содержанием обучения ИЯ следует понимать языковой материал (фонетический, лексический, орфографический, грамматический), тематику, звучащие тексты, тексты в

традиционной орфографии, языковые понятия, не свойственные родному языку обучающегося, а также лексические, грамматические, произносительные, орфографические навыки и умения обращаться к справочной литературе при работе над языком.

Именно выход на уровень возможного расширения страноведческого материала может позволить логично и эффективно решить задачи по усилению социокультурной ориентации иноязычного образования в целом, расширению фоновых знаний, модернизации лексической базы и естественно усилению мотивационного аспекта обучения ИЯ.

Одним из главных преимуществ мультимедийных систем является то, что они позволяют пользователю следовать собственному ходу мыслей, проясняя для себя возникающие проблемы тогда, когда ему это требуется, а не тогда, когда это ему потребуется, по мнению создателя программы. Это особенно важно при обучении языку, нацеленному на развитие социокультурной компетенции, поскольку здесь возникает требование к обучаемому уметь самостоятельно конструировать собственные знания. Для достижения подобной цели и преодоления несоответствия между традиционными методами и формами обучения и новыми социальными потребностями необходима разработка такой методики развития социокультурной компетенции, при которой учащиеся вовлекаются в сам процесс поиска и обработки информации, в течение которого происходит накопление, организация и структурирование знаний о мире (как фактологических, так и фоновых), т. е. осуществляется конструирование тезауруса языковой личности. Средства гипермедиа, применяемые в Интернете и некоторых обучающих программах, должны способствовать именно этой цели.

Можно выделить следующие типы программных продуктов с применением данной технологии в обучении иностранным языкам.

Готовые мультимедийные курсы обучения иностранным языкам – “Learn to Speak English”, “Tell me More”, “Reward Intem@tive”, “English Platinum” и многие другие. Практически все курсы подобного типа построены по гипермедийной технологии. Но далеко не все из них нацелены на развитие социокультурной компетенции обучаемых. Большинство из них предусматривают развитие языковых навыков.



Тем не менее, некоторые разделы определенных мультимедийных курсов содержат лингвострановедческие элементы, выполненные в виде каких-либо интерактивных игр, справочников, видеоклипов с культурными зарисовками и эмуляций межкультурного общения, когда учащийся может изменить исход того или иного диалога с виртуальным собеседником в зависимости от выбранных путей коммуникации и знания норм поведения в той или иной ситуации общения. Во многих курсах есть возможность распознавания речи, что позволяет общаться с компьютером не с помощью клавиатуры, а через микрофон. Некоторые курсы предусматривают и общение с реальными носителями языка посредством Интернет-форумов, электронной переписки со студентами и преподавателями страны изучаемого языка.

Другим видом гипермедийных программ, которые можно использовать в развитии социокультурной компетенции учащихся, являются мультимедийные энциклопедии (“Microsoft Encarta Encyclopedia”, “Britannica” и некоторые другие). Такие энциклопедии, совмещая в себе текстовую, аудио- и видеoinформацию обо всех аспектах знаний о странах мира, будучи построенными по технологии гипермедиа и давая возможность свободного перемещения по информационному пространству, могут быть хорошим средством пополнения социокультурных знаний студента.

Еще один вид программ, представляющий наибольший интерес для преподавания иностранных языков, - это программные комплексы, предназначенные для создания гипермедийных курсов обучения самими преподавателями (“Rinel Ringo”, “Батисфера”, “Toolbook Instructor” и другие). Все эти программы являются конструкторами компьютерных курсов обучения, не требующими от преподавателя, работающего с ними, глубоких знаний компьютера, языков программирования. Мы получаем возможность наполнять лекционные, семинарские, лабораторные, практические занятия аудио-, видео-, графическими и текстовыми материалами, связанными в единый комплекс. Такие программы дают полную творческую свободу преподавателю, в том числе и для создания эффективного средства развития социокультурной компетенции учащихся с учетом индивидуальных условий.

Ну и, безусловно, как уже отмечалось выше, самым ярким представителем гипермедийных технологий является глобальная сеть

Интернет, которую в контексте развития социокультурной компетенции студентов, изучающих иностранные языки, можно смело рассматривать как виртуальную социокультурную и языковую среду.

Интернет является Безграничным банком информации. Не секрет, что в сети можно узнать если не всё, то многое обо всем. Существует множество тематических справочников и каталогов Интернет-ресурсов, в которых можно найти конкретные веб-адреса тех или иных сайтов, посвященных определенным сферам человеческой жизни, в том числе и обучению иностранным языкам.

Как известно, когда мы хотя бы приблизительно знаем, что нам требуется найти в Интернете, но не знаем, по какому адресу это находится, нам следует воспользоваться одной из многих существующих в настоящее время в сети информационно-поисковых систем. Мы открыли страницу всемирно известной американской поисковой системы “Altavista” ([www.altavista.com](http://www.altavista.com)) и указали в строке поиска простое словосочетание “English culture”. Результатом поиска стали несколько сотен страниц различного характера – от энциклопедических до специальных разработок, предназначенных для студентов и преподавателей, на тему культуры англоговорящих стран мира.

Практика преподавания ИЯ показывает, что учащиеся с неизменным интересом относятся к истории, культуре, искусству, нравам, обычаям, традициям, укладу повседневной жизни народа, увлечениям сверстников и т. п.

При этом необходимо тщательно отбирать материал, т. к. перед системой образования встает задача подготовки студентов к культурному, профессиональному и личному общению с представителями стран с иными социальными традициями, общественным устройством и языковой культурой.

Дело педагога — ввести природное существо в культуру, обеспечить ему обживание ее пространства, сформировать систему отношений. Каждая из привычных школьных дисциплин — это лишь одно из конкретных проявлений культуры. Собственно знания этой дисциплины не так уж и важны, и в идеале передать их как некое пространство информации гораздо лучше может специалист этой науки. Но подать ее культурологически, культуро-сообразно и культурно-

деятельно, открывая ученику ее как часть культуры, сделав его частью человечества и наследником исторического опыта, — вот где роль и место педагога. И в этом случае ему потребуется не столько знание предмета, сколько множество других знаний и умений, необходимых для достижения целей.

Воспитание как часть социализирующего образования, проводимого в рамках центра языкового обучения «Диалог культур» при Печорском речном училище, может быть определено как специально организованный процесс предъявления социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности и образцов поведения, т. е. процесс приобщения человека к общему и к должному.

Возможность реализации поставленных задач осуществляется через интегративно-культуроведческий аспект, а именно через изучение культуры страны изучаемого языка, компьютерные технологии и, непосредственно, через иностранный язык.

Итак, ресурсы глобальной сети Интернет, специально посвященные обучению иностранным языкам, можно перечислять бесконечно. Дейв Сперлинг в своем Интернет-путеводителе (3) называет около шестидесяти категорий сайтов, посвященных изучению иностранных языков, во многих из которых присутствует и социокультурный компонент. Помимо этого, сам Интернет как международная информационная среда приобщает пользователя к культуре и обществу той или иной страны.

Мы рассмотрели только один из вариантов использования Интернета на уроках иностранного языка и поиска информации, способствующей развитию социокультурной компетенции студентов. Такая работа возможна и при самостоятельной работе студентов, и в процессе подготовки внеаудиторного мероприятия, что может эффективно использоваться при применении проектной методики. Кроме того, сеть Интернет представляет собой не только обширный банк знаний о культуре того или иного народа, но и может возмещать недостаток коммуникации и интеракции с реальными носителями языка вне языковой среды благодаря множеству телекоммуникационных систем, работающих как он-лайн, так и в офф-лайн режимах. Для развития социолингвистического и, особенно, социопсихологического компонентов социокультурной компетенции подходят различные коммуни-

кационные программы (чаты, почтовые клиенты и т.д.), тематические веб-форумы и, при наличии технических возможностей учебного заведения, видео- и телефонные конференции.

Лишь в Интернете студент, не имеющий возможности побывать в стране, может сделать это виртуально. Огромные коммуникационные возможности глобальной сети дают полную свободу общения с реальными носителями любого языка, в том числе и голосового при наличии технических возможностей.

Обучающие программы нового поколения должны максимально использовать возможности гипермедиа и Интернета для развития социокультурной компетенции студентов вне языковой среды.

Необходимость межкультурной коммуникации требует содействия распространению знаний, развития многоязычной компетенции и реализации формулы Совета Европы  $1+>2$ , т. е. владение родным языком плюс более чем двумя иностранными языками. Современные образовательные программы должны отвечать новым лингвистическим и культурным требованиям. Поэтому необходимо стимулировать интегрирование языков, культур и информационных технологий для проведения в жизнь задач, стоящих перед современным обществом.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

СМОЛЬЯННИКОВА И. А. Информационные и коммуникационные технологии как средство моделирования социокультурного пространства для формирования иноязычной компетенции. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bitpro.ru/>

ПОЧИНОК Т. В. Формирование социокультурной компетенции как основы межкультурного общения // Иностр. языки в школе. – 2007. – № 7. – С. 2–6.

HALLIDAY M. A. K. Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning. – Baltimore: University Park Press, 1978; London: Edward Arnold, 1978. – 256 p.

LEHTONEN Jaakko Globalization, National Cultures, and the Paradox of Intercultural Competence [Электронный ресурс]. URL: <http://www.viesti.jyu.fi/laitos/lehtonen/globalization.html>

SCHEITZA A. Intercultural competence for youth work in a multicultural context. Programme evaluation. Saarbrücken: Krewer Consult Gesellschaft für Organisationsberatung und Internationale Zusammenarbeit mbH, 1999.

SPERLING D. Internet Guide. – New York: Pearson Education, 1998. – 184 p.

*Роготнева Н. С.*

*Rogotneva N. S.*

*Екатеринбург, Россия, nadya\_rogotneva@list.ru*

**РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ КАК УСЛОВИЕ  
СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ**

**PROFESSIONALLY RELEVANT PERSONAL QUALITIES AS A  
CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF INTENDING  
LINGUISTS' PROFESSIONAL COMPETENCE**

Аннотация. В статье обосновывается необходимость развития профессионально-значимых личностных качеств как условия становления личности компетентного специалиста в рамках профессионального образования, приводится список профессионально важных качеств специалиста-лингвиста.

Abstract. The article makes a study of professionally relevant personal qualities as a necessary condition for the development of the personality of a competent specialist within professional education, provides a list of professionally relevant personal qualities of intending linguists.

Ключевые слова: профессиональная компетентность лингвиста; индивидуальные качества личности; профессионально-значимые личностные качества.

Keywords: linguist's professional competence; personality's individual qualities; professionally relevant personal qualities.

**УДК 37.091.321**

Учебная деятельность выступает важным фактором развития личности обучающегося как субъекта образовательной деятельности. В связи с этим в рамках современных педагогических исследований, среди которых немаловажное место занимает компетентностный подход, ставится вопрос о личностных качествах обучающихся как объектах, подлежащих целенаправленному развитию.

Развитие личности субъекта образовательной деятельности предполагает формирование и как следствие сформированность ряда *индивидуальных качеств личности*. Понятие «личностное качество» как категория дидактики комплексно и многогранно. К личностным

качествам разные авторы относят особенности характера, ценностные ориентации, интеллектуальные способности, поведенческие особенности и т. д.

Современная парадигма образования определяет новый уровень требований к личностным качествам специалиста, а именно требования *интегративности*. В качестве интегративных рассматриваются такие качества, как инициативность, самостоятельность, субъектность и др. Данные качества можно считать личностно- и профессионально-значимыми для специалистов любой области.

*Инициативность* как системное свойство личности, включающее мотивационно-смысловые и регуляторно-динамические составляющие, обеспечивающие состояние готовности и постоянство стремлений к процессу инициации, представлена совокупностью таких составляющих, как энергичность, стеничность, интернальность [Сафина 2007].

С позиции педагогики *самостоятельность* рассматривается как качество личности, обеспечивающее единство устойчивого мотива и формы поведения, проявляющееся в индивидуальности, независимости, инициативности, решительности и творческом характере деятельности человека. Данное качество позволяет осуществлять саморегуляцию в различных сферах деятельности. Самостоятельность – интегральное качество личности студента, характеризующееся способностью самостоятельно ставить цель своей учебно-профессиональной деятельности, актуализировать необходимые знания и способы ее достижения, планировать и корректировать свои действия, соотносить полученный результат с поставленной целью [Морозова 2008 : 11].

В рамках субъектного подхода развитие получила идея *субъектности* как особого личностного качества, связанного с активно-преобразующими свойствами и способностями обучающегося. Субъектность интерпретируется как особое интегральное свойство личности, которое проявляется в способности к самодетерминации личностного развития и в осмысленном знании о возможностях самоуправления собственными ресурсами [Стахнева 2005]. Среди ключевых структурных компонентов субъектности студента вуза (гносеологиче-

ская, аксиологическая, праксиологическая) для успешного осуществления самостоятельной учебной деятельности особое значение имеет гносеологическая составляющая, содержание которой представлено направленностью на самостоятельное освоение учебного материала и расширение представлений о профессиональной деятельности [Мухаметзянова 2007].

В рамках профессионального образования личностные качества обучающегося как субъекта учебной деятельности служат основой для формирования профессионально-значимых качеств будущего специалиста. Под *профессионально важными качествами* понимают индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения [Зеер 2003]. По мнению Э. Ф. Зеера, становление данных качеств основывается на психологических свойствах индивида, которые постепенно профессионализируются в процессе освоения и выполнения деятельности. В профессионально обусловленной подструктуре личности исследователь выделяет две группы ключевых квалификаций: когнитивную (внимательность, наблюдательность, дивергентное мышление, креативность) и персональную (самостоятельность, ответственность, надежность) [Зеер 2003 : 261].

Овладение иностранным языком в профессиональном языковом образовании также сопряжено с развитием профессионально-значимых качеств личности. Исходя из ведущих компонентов профессиональной деятельности специалиста-лингвиста, а именно коммуникативного, исследовательского, операционально-технического и организационно-управленческого, Е. Г. Грищенко выделяет следующие профессионально важные качества специалиста-лингвиста, необходимые для успешной деятельности в профессиональной и социальной сферах: коммуникативность (качество личности, способствующее установке связей); мобильность (подвижность, способность быстро ориентироваться в обстановке, находить нужные формы деятельности); ответственность (отношение зависимости человека от чего-то, что воспринимается им в качестве определяющего основания для принятия решений и совершения действий); коммуникативная креативность (психическая и социальная готовность личности, позволяющая изменить ситуацию

общения так, чтобы общающиеся партнеры могли достичь взаимопонимания, уменьшить недоразумения, избежать конфликтов) [Гришенкова 2009].

Таким образом, становление личности будущего специалиста-лингвиста предполагает развитие профессионально важных качеств, которые в свою очередь основываются на личностных качествах обучающегося. Следовательно, завершающим этапом становления личности компетентного специалиста в рамках профессионального образования является развитие его *профессионально-значимых личностных качеств*.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

ГРИШЕНКОВА Е. Г. Проблема развития профессионально значимых качеств личности специалиста-лингвиста в свете интеграции России в мировое образовательное пространство // Педагогическая наука : история, теория, практика, тенденции развития. – Электрон. журн. – 2009. – № 4. [Электронный ресурс]. URL:

[http://www.intellectinvest.org.ua/rus/pedagog\\_editions\\_emagazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n4\\_2009\\_st\\_18/?print](http://www.intellectinvest.org.ua/rus/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2009_st_18/?print)

ЗЕЕР Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие. – М.: Издательство психолого-социального института, Воронеж: МОДЭК, 2003 – 480 с.

МОРОЗОВА С.И. Формирование у студентов функциональной самостоятельности средствами метода проектов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 2008. – 23 с.

МУХАМЕТЗЯНОВА Ф.Г. Субъектность студента как условие подготовки компетентного педагога-психолога в негосударственном вузе / Ф. Г. Мухаметзянова, Р. А. Зайнутдинов // Казанский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 49–57.

САФИНА Р.Б. Особенности психологической структуры инициативности как системного свойства личности / Р. Б. Сафина, Э. И. Карамова // Вестник Башкирск. ун-та. – 2007. – Т. 12. – №. 4. – С. 207–210.

СТАХНЕВА Л.А. Субъектный подход к проблеме развития личности и его значение для педагогической психологии: дис. ... д-ра психол. наук. – Иркутск, 2005. – 316 с.



**Свалова Е. В.**  
**Svalova Y. V.**

*Лесной, Свердловская обл., Россия, elenasvalova@rambler.ru*

## **ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

### **THE PROBLEMS OF TEACHING ENGLISH AT THE COMPREHENSIVE SCHOOL**

Аннотация. Автор выявляет актуальные проблемы преподавания английского языка в общеобразовательной школе, которые способствуют выявлению слабых сторон развития языкового образования в России.

Abstract. The author points out some actual problems of teaching English in comprehensive school that help to distinguish the weak sides of language education in Russia.

Ключевые слова: актуальные проблемы преподавания; общеобразовательная школа; языковое образование.

Keywords: *actual teaching problems; comprehensive school; language education*

**УДК 372.881.111.1**

Сегодня в России наблюдается процесс модернизации содержания языкового образования на национальном и международном уровнях. Социо-культурный контекст изучения иностранных языков в нашей стране существенно изменился за последние несколько десятков лет.

Политико-экономические, технологические и коммуникационные преобразования побудили большое количество людей разных специальностей, интересов и возрастных групп к общению на иностранных языках, среди которых приоритетным является английский.

Расширяющееся международное сотрудничество России с другими странами, ее интеграция в мировое сообщество, развитие интернет-технологий, обмен научным опытом, совершенствование условий социально-бытовой сферы – все это создает широкие возможности для использования английского языка в ситуациях равноуровневой коммуникации.

В этой связи за последние двадцать лет в России стали процветать языковые гимназии, школы с углубленным изучением английского языка. На базе учреждений дополнительного образования регулярно формируются коммерческие группы для обучения языку детей и взрослых. Резко возросло количество платных школ-студий, предоставляющих всем желающим возможность изучать английский язык в группах или индивидуально. В городах-мегаполисах обучающиеся могут посещать уроки преподавателей-носителей языка, либо воспользоваться возможностью погружения в языковую среду англоговорящих стран для интенсивного овладения английским языком.

Однако причиной большого спроса населения страны на услугу «обучение английскому языку», оказываемую на коммерческой основе, мы видим не столько в степени высокой популярности данного иностранного языка, сколько в наличии ряда актуальных проблем, связанных с его преподаванием в общеобразовательных школах нашей страны.

Анализ работ исследователей в области теории и методики преподавания иностранных языков в общеобразовательной школе (Ариян Е.А., Бим И.Л., Биболетовой М.З., Гальсковой Н.Д., Зимней И.А., Роговой Г.В., Пассова Е.И. и др.), а также опыта работы педагогов-практиков общеобразовательных школ России (Гулова А.П., Трофимовой Е.В., Галаган О.Н., Ежовой Ж.Е., Владимировой Л.П. и др.) позволяет обозначить актуальные проблемы преподавания английского языка в современной общеобразовательной школе.

1. Одной из ведущих проблем для российской школы сегодня является *отток потенциальных (выпускников педагогических вузов факультетов иностранных языков) и уже практикующих учителей английского языка в сферу бизнеса с более высокой оплатой труда и уровнем престижа педагогической профессии*. Это создает острую нехватку учителей в средней школе, что делает невозможным процесс реализации условий преподавания английского языка. В соответствии с Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года в федеральном базисном учебном плане увеличено количество часов на освоение обучающимися предмета «иностранный язык». Таким образом, данный учебный предмет в общеобразователь-

ных школах изучается со II класса, увеличено общее количество часов со II по IX класс на 6 часов в неделю. Предложенный объем учебного времени достаточен для освоения иностранного языка на функциональном уровне [Сборник нормативных документов. Иностранный язык 2007: 47]. В этой связи возникает противоречие между возможностью наделения педагогов нагрузкой и нехваткой педагогических работников в общеобразовательных учреждениях.

2. Медленный переход на новую парадигму образования и воспитания тормозит процесс становления новой модели российского образования [Бим 2007: 3], закрепленной в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, в которой подчеркивается необходимость «ориентации образования не только на освоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. ключевые компетентности, определяющие современное качество образования» [Сборник нормативных документов. Иностранный язык 2007: 47]. Таким образом, возникает *проблема воспитания учащихся средствами английского языка в полной мере, соответствующей заказу современного общества.*

3. Так как обучение английскому языку признается естественной потребностью современного образованного человека, необходимо *повысить уровень методики обучения английскому языку.*

4. Отказ органами власти в должной мере учитывать специфику предмета «иностранный язык» (в том числе «английский язык») при финансировании образования и включения в программы финансирования регулярных стажировок учителей за рубежом, школьных учебных обменов, участия школьников в образовательных проектах по английскому языку российского и международного уровня, инновационных программ и исследований ученых-педагогов в области преподавания английского языка неизбежно приводит к *проблеме снижения уровня профессиональной подготовки и переподготовки учителей английского языка* [Кудрявцева 2010: 95].

5. *Типовое положение об общеобразовательном учреждении*, утвержденное постановлением Правительства РФ от 19 марта 2001 г. № 196 *содержит п. 31*, в котором сказано, что при проведении занятий по иностранному языку (английскому языку) на второй и третьей ступенях общего образования допускается деление класса на две группы, если наполняемость класса составляет 25 человек. При наличии необходимых условий и средств возможно деление на группы классов с меньшей наполняемостью. К сожалению, сегодня в большинстве российских средних школ учителя английского языка сталкиваются с проблемой *недостаточно высокой финансовой обеспеченности*, что влечет за собой невозможность для многих общеобразовательных учреждений осуществлять деление классов на группы. Таким образом, резко снижается качество обучения английскому языку на младшей ступени школы.

6. Большое беспокойство сегодня вызывает проблема *обеспеченности образовательного процесса адекватными учебно-методическими комплектами по английскому языку*, которые на сегодняшний день не в полной мере удовлетворяют потребностям учителей-практиков. Среди недостатков можно перечислить следующие:

- невозможность обеспечить образовательный процесс компонентами УМК своевременно и в полном объеме;
- качество учебных пособий не соответствует требованиям по подготовке к итоговым экзаменам по английскому языку в 9 и 11 классах;
- недоукомплектованность учебных пособий дополнительными готовыми к использованию на уроке дидактическими материалами, наглядными пособиями, КИМ, аудио, видео и интерактивными приложениями, которые сделали бы процесс подготовки урока учителем менее затратным по времени, но более продуктивным, интересным и современным;
- часто структура учебника сложна и непонятна ученикам и их родителям, что значительно тормозит процесс усвоения знаний;
- низкое качество современных универсальных учебных справочных материалов по основным аспектам английского языка, отсутствие необходимых аудио-приложений к подобным справочни-

кам заметно снижает возможность их использования учащимися при самостоятельной подготовке домашних заданий по предмету и тренировки отдельных умений по английскому языку.

7. Более глобальной проблемой можно обозначить *слабое ориентирование современной общеобразовательной школы на вхождение в единое общеевропейское и мировое образовательное пространство, предполагающее внедрение полилингвизма*. Согласно базисному учебному плану введение в образовательный процесс второго иностранного языка в российских средних школах может осуществляться только за счет школьного компонента, из-за чего преподавание второго языка становится практически невозможным [Ломакина 2008: 102].

8. Последней проблемой, которую мы хотим обозначить, является *низкий уровень создания эффективной, отвечающей современным требованиям, образовательной среды в большинстве российских средних школ для обучения английскому языку*: отсутствие скоростного Интернета во многих школах нашей страны, низкое качество информатизации образовательного процесса и внедрения НИТ с соответственно низким уровнем овладения учителями данными технологиями.

Таким образом, обозначенные нами проблемы преподавания английского языка в общеобразовательной школе способствуют выявлению слабых сторон развития языкового образования в России в целом, что должно стимулировать поиск новых путей их решения.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.**

- АРИЯН М.А. Принципы социально-развивающего обучения иностранным языкам в средней школе // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 1. – С. 7–13.
- БИМ И.Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования (ИЯ) // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 8. – С. 2–6.
- БИМ И.Л. Что мешает повышению результативности обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 2–7.
- ГАЛЬСКОВА Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 1. – С. 3–8.
- ЗИМНЯЯ И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

КУДРЯВЦЕВА Л.В., СЫСОЕВ П.В., ЕВСТИГНЕЕВ М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникативных интернет-технологий // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 1. – С. 94–95.

ЛОМАКИНА И.С. Изучение иностранных языков в ЕС в контексте политики мультилингвизма // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 3. – С. 101–108.

МАЗУНОВА Л.К. Учебник как компонент системы «Учитель – ученик – учебник» // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 2. – С. 11–16.

ПАССОВ Е.И. Содержание иноязычного образования как методическая категория // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 6. – С. 13–23.

ПЕТРОВА А.А. Языковая политика в России: проблемы и перспективы изучения и преподавания иностранных языков // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 2. – С. 105–108.

РОГОВА Г.В., РАБИНОВИЧ Ф.М., САХАРОВА Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

Сборник нормативных документов. Иностранный язык / сост. Днепров Э.Д., Аркадьев А.Г. – М.: Дрофа, 2007. – 112 с.

Интернет-сообщество учителей английского языка [Электронный ресурс]. URL: [www.it-n.ru](http://www.it-n.ru)

English: газета для тех, кто изучает и преподает английский язык [Электронный ресурс]. URL: [www.eng.1september.ru](http://www.eng.1september.ru)

Портал для учителей английского языка [Электронный ресурс]. URL: [www.englishteachers.ru](http://www.englishteachers.ru)

Московское образование: Информационный портал Департамента образования Москвы [Электронный ресурс]. URL: [www.mosedu.ru](http://www.mosedu.ru)

**Семенова М.Ю.**

**Senenova M.Y.**

*Ростов-на-Дону, Россия, [mosap-languages@yandex.ru](mailto:mosap-languages@yandex.ru)*

## **САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ НОСИТЕЛЕЙ ИСПАНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В США**

## **SELF-IDENTIFICATION OF SPANGLISH NATIVE SPEAKERS IN THE USA**

Аннотация. В данной статье автор анализирует возможность присвоения испанглийскому языку статус самостоятельного языкового образования.

Abstract. The author analyses the opportunity of considering Spanglish as an independent language form.

Ключевые слова: самоидентификация; носители языка; испанглийский.

Keywords: Self-identification; native speakers; Spanglish

### УДК 316.344.8:811.134.2

Испанглийский представляет собой сложное языковое образование, которое, по мнению разных исследователей, можно рассматривать в качестве диалекта, с одной стороны, и самостоятельного языка, с другой. Задача данной статьи в том, чтобы выяснить статус испанглийского языкового образования на основе анализа одного из критериев разграничения отдельного языка от диалекта, который условно можно назвать «самоидентификацией носителей и их этнической ориентацией».

Причиной выбора данного критерия является то, что в случае с испанглийским языковое самосознание его носителей является важнейшим фактором. «Языковое самосознание – это представление говорящих о том, на каком языке они говорят» [Мечковская 1994: 94]. «Если коллектив говорящих считает родную речь отдельным языком, отличным от языков всех соседей, значит то, на чем данный коллектив говорит, – это отдельный самостоятельный язык» [там же: 95].

С одной стороны, известно, что носители испанглийского активно позиционируют себя как носители нового языка. Об этом свидетельствуют литературные произведения, например, «Испанглийский национальный гимн» Педро Пьетри (1993) [Pietri: @]: *Asi es how it must be / For the whole family / Dice our destineeeee! / De weather wasn't nice / Comfort cost a high price / Unlike in Puerto Rico / We kept cooking the rice / And re-heating the beans / And making cuchifrito. / De hard times were plenty / De pockets stayed empty / But the soul nunca dyuuuued / And junto we survived / And danced after we cried / Defending nuestro pride. (Вот, как должно быть / Во всей семье: / Играть со своей судьбой! / Была плохая погода, / Комфорт стоит дорого, / В Пуэрто-Рико все иначе, / Мы продолжали варить рис / И разогревали*

*горох, / И готовили кучифртито. / Были тяжелые времена, / Карман были пустыми, / Но душа не умерла, / И мы вместе выжили / И танцевали, но сначала мы плакали, / Защищая свою честь.* – здесь и далее приводится наш перевод – М.С.). С другой стороны, позиция американского государства совершенно иная, не говоря уже о законодательстве. В США наблюдается заметная диспропорция: среди губернаторов штатов только один латиноамериканец, а в военных конфликтах и иных внешнеполитических событиях принимают участие преимущественно потомки эмигрантов из Латинской Америки. Получается, что более 40% населения США, которое является латиноамериканским, не чувствует поддержки со стороны государства [NYT: @]. Более того, сейчас в стране проходят акции протеста, которые можно было бы объединить под лозунгом «Америка для англоязычных» и которые направлены против испаноязычного населения. Так, в социальной сети «Answerbag» [AB: @] вопрос о том, можно ли считать испанглийский язык самостоятельным языком, испаноязычными американцами был воспринят крайне положительно, а англоязычными – крайне отрицательно вплоть до полного отрицания существования подобных текстов.

Сторонники языкового пуризма, число которых в США стремительно растет, называют испанглийский и похожие языковые образования испорченным языком. Однако следует обратить внимание на своего рода лингвистический расизм, содержащийся в подобных формулировках. Невозможно выделить хорошую или плохую разновидность языка, так как каждый язык отражает идентичность его носителей, социально-культурные особенности отдельно взятой общности. Представляется, что такое отношение к испанглийскому можно объяснить тем, что, хотя распространение английского в будущем может остановиться, сегодня можно отметить две основные тенденции: все меньше людей считают английский европейским языком, и все меньше его развитие определяется носителями языка. Вследствие этого признание любого образования, основанного на материале английского, самостоятельным языком, привело бы, согласно логике представителей англоязычной культуры, к новому вавилонскому столпотворению и потере сфер культурного, политического и, глав-



ное, экономического влияния: по данным статистики, испаноязычный рынок США превышает по объему англоязычный, поэтому США крайне невыгодно терять свои позиции в данной сфере [Juhász-Mininberg 2004: @]. Ситуация обострилась в 2006 г., когда испаноязычная часть США выступила с инициативой создать вариант американского гимна «Star-Spangled Banner» на испанском языке, о чем было объявлено в газете «The Washington Post» 28 апреля 2006 г. [WP: @]. В результате, уже 29 апреля была массовая волна возмущения, и англоязычные американцы потребовали внести изменения в действующее законодательство в виде поправки к Конституции о закреплении за английским статуса единственного государственного языка. По данным той же газеты, главный аргумент англоязычных американцев состоит в том, что они считают единственно верным говорить о том, что они американцы, именно по-английски. Испаноязычные «Himno Nacional» («Национальный гимн»), «somos americanos» («мы американцы»), вызвали волну протеста, а текст получил название «Незаконный чужой гимн» («An Illegal Alien Himn»). Дж. Тэплин, командующий отделением войск в Вирджинии, в своем интервью: «Я потрясен. Мы не двуязычная нация. Когда люди говорят о том, чтобы стать частью этой страны [США], они должны приспособиться к правилам, которые уже существуют здесь. То, что мы сейчас здесь обсуждаем, это главенствующая нация со своими идеями и национальной идентичностью, а он [гимн] является одной из икон нашей национальной идентичности. Я полагаю, что он должен быть на английском языке, как и был записан» [там же].

В противоположность этому во Франции, где, несмотря на закон Тубона, ограничивающий употребление англицизмов во французском языке, наблюдается достаточная лояльность по отношению к языковым образованиям, для которых французский является субстратом. Одно из недавних предложений французских лингвистов состоит в признании креольских языков Америки, основанных на французском, отдельными языками [Dialect: @].

Следовательно, в такой непростой ситуации, когда латиноамериканскому населению, несмотря на действующее законодательство, разрешающее использовать любой язык, по сути, не разрешено говорить по-испански, приходится искать другие формы выражения своей

идентичности. Это, в свою очередь, и стимулирует развитие испанг-лийского как принципиально нового по своей сути языкового образо-вания, имеющего потенциал для получения статуса самостоятельного языка.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- МЕЧКОВСКАЯ Н.Б. Социальная лингвистика. – М.: Аспект-Пресс, 1994.
- AB – Answerbag [Электронный ресурс]. URL: <http://www.answerbag.com> (дата обращения: 25.07.2010).
- DIALECT – Dialect v. ‘proper’ language [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bbcnews.co.uk> (дата обращения: 12.10.2010).
- JUNASZ-Mininberg, E. Construyendo la puertorriqueñidad: ¿aquí y/o allá? Ciudadanía, cultura, nación y las fronteras de la identidad nacional en tiempos de globalización [Электронный ресурс]. URL: <http://www.globalcult.org.ve/monografias.htm> (дата обращения: 28.04.2009).
- NYT – The New York Times [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nyt.com> (дата обращения: 03.05.2009).
- PIETRI P. El Spanglish National Anthem [Электронный ресурс]. URL: <http://www.virtualboricua.org> (дата обращения: 31.10.2009).
- WP – The Washington Post [Электронный ресурс]. URL: <http://www.washingtonpost.com> (дата обращения: 31.10.2009).

*Сергеева Н. Н.*

*Sergeeva N. N.*

*Екатеринбург, Россия, snatalia2010@mail.ru*

## СТРУКТУРА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

## THE SOCIOCULTURAL COMPETENCE STRUCTURE AT THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT HIGT SCHOOL

Аннотация. Рассматриваются понятие социокультурной компетенции в сфере профессиональной коммуникации, структура социокультурной компетенции (знания, умения, навыки, способности) студентов неязыкового вуза.

Abstract. Reviewing of the notion of sociocultural competence in the field of the professional communication, the sociocultural compe-

tence structure (knowledge, skills, experience, abilities) of the non-linguistic institution students.

*Ключевые слова:* социокультурная компетенция в сфере профессиональной коммуникации; содержание социокультурной компетенции; развитие социокультурной компетенции.

*Keywords:* sociocultural competence in the field of the professional communication; sociocultural competence content; development of the sociocultural competence.

### **УДК 372.881.1**

С начала 90-х годов в теории и практике преподавания иностранных языков произошли изменения, связанные, в частности, с активизацией поиска новых подходов к обучению языка. Это проявилось как в отборе языкового материала, так и в пересмотре целей и задач обучения, среди которых ведущую роль начинает играть обучение общению на иностранном языке в контексте диалога культур.

Начало 90-ых гг характеризуется утверждением в теории и практике обучения иностранным языкам культуроведческой традиции и социокультурного подхода (inter-kulturelles Konzept).

В связи современной концепцией обучения ИЯ и культуре в методике обучения иностранному языку наблюдается отход от абсолютизации коммуникативного подхода и чисто коммуникативной компетенции в качестве цели обучения, речь идёт о посткоммуникативной фазе развития в методике обучения ИЯ. Целью обучения выдвигается не только и не столько коммуникативная, сколько социокультурная компетенция.

С появлением социокультурного (интеркультурного) подхода к обучению ИЯ практическая цель рассматривается более широко (в сравнении с коммуникативным подходом) - как развитие умения общаться в интеркультурных ситуациях, т.е. формирование коммуникативной компетенции в ситуациях общения с носителями другого языка и другой культуры (Н.Д.Гальскова). Данная цель обучения предполагает умение строить свое речевое и неречевое поведение с учетом социокультурной специфики страны изучаемого языка и своей родной страны.

Понятие «социокультурная компетенция в сфере профессиональной коммуникации» понимается нами как совокупность знаний,

умений, навыков, способности личности, позволяющая ей эффективно участвовать в профессиональном общении. Комплекс знаний о культуре изучаемого языка, истории отношений между социальными субъектами, умений иноязычного профессионального общения в соответствии с социокультурными нормами, правилами взаимодействия между людьми, способствующий реализации профессионального коммуникативного поведения в зависимости от социокультурного контекста.

Содержание социокультурной компетенции постоянно меняется в соответствии с ходом развития человеческого общества, происходит обновление и расширение компонентов, составляющих социокультурную компетенцию.

В методике обучения иностранным языкам существуют различные взгляды на структурные компоненты социокультурной компетенции.

Х. Крумм на основе данных Совета Европы выделяет в структуре *коммуникативной компетенции*: лингвистический, прагматический и социокультурный компоненты. При этом в *лингвистический* компонент входят лингвистические знания, навыки и умения по видам речевой деятельности (говорение, чтение, письмо, аудирование). *Прагматический* компонент включает знания, навыки и умения организации акта коммуникации (диалог, дискуссия), его языковое и экстралингвистическое оформление. *Социокультурный* компонент основывается на умении общаться с представителями разных социальных слоев, в него входят правила этикета, отношения между различными поколениями, между мужчиной и женщиной, культурные традиции - терпимость, признание представителей других культур.

В соответствии с позицией И.Л. Бим [Бим 1995] социокультурная (поведенческая, в том числе этикетная) компетенция включает знание социокультурного контекста.

В.В.Сафонова [Сафонова 1991] выделяет структурные компоненты социокультурной компетенции: лингвострановедческую (или страноведчески маркированную культуроведческую) компетенцию, общекультурную компетенцию, социолингвистическую компетенцию, тематическую/предметную компетенцию, лингвокультуроведче-

скую компетенцию, социальную компетенцию.

Н.Д. Гальскова считает, что для обучения эффективной речевой деятельности на ИЯ преподаватель должен развивать [Гальскова 2004: 6] социокультурную компетенцию, которая включает в себя социолингвистическую, предметную (тематическую), общекультурную, страноведческую компетенции, используя для их реализации аутентичные материалы.

Между компонентами иноязычной коммуникативной и социокультурной компетенциями существует определенная взаимосвязь и взаимозависимость. Вместе с тем, по мнению экспертов Совета Европы [Common European Framework 1993], составляющие коммуникативной компетенции соотносятся между собой не полностью. Можно достичь высокого уровня социокультурной компетенции, оставаясь на начальном уровне владения лингвистическими знаниями, и наоборот, знания языковой системы не предполагают сформированности социокультурной компетенции. В целом, лингвистическая компетенция в соединении с социокультурной призвана определять конкретную ситуативно-прагматическую релевантность страноведческих знаний. При поддержании социальных контактов социокультурная компетенция сливается с социолингвистическим элементом, который трактуется по-разному. В материалах Совета Европы социолингвистическая компетенция раскрывается как "языковый аспект социокультурной компетенции, лексическое выражение концептуальных категорий, составляющих знание о мире и способствующих реализации функций языка в социуме" [Common European Framework of reference 1996].

Сформированность социокультурной компетенции позволяет участникам межкультурной коммуникации, с одной стороны, постичь чувства и мысли другого народа и преодолеть национальный культуроцентризм, с другой - лучше идентифицировать самого себя, глубже осознать собственную культуру в сравнении с культурой страны изучаемого языка.

Проанализировав различные точки зрения на содержание компонентов, составляющих социокультурную компетенцию, мы попытались представить знания, умения, навыки, способности, входящие в состав социокультурной компетенции.

*Знания -*

*социокультурные* знания (о культуре, обычаях, традициях стран изучаемого языка в сравнении с родной страной, реалий, ЛЕ с коннотативным или семантическим значением, имен собственные, географических названий, фразеологизмов, афоризмов, основных фактов из истории и современности иной культуры, стереотипов речевого и неречевого поведения на иностранном и родном языке, итуальных форм общения, особенностей социально-географических, природно-климатических, политических, экономических, сведений из техники, науки),

*языковые* знания (фонетические, грамматические, лексические, стилистические);

*умения* –

распознавать и воспринимать культурно-специфическую информацию, сопоставлять факты иноязычной и родной культур, находить в них различия и сходства, планировать и реализовывать свое вербальное и невербальное поведение с учетом межкультурных различий;

*навыки-*

корректного употребления социокультурно маркированных единиц в речи, прогнозирования восприятия и поведения носителей языка и культуры, корректного поведения в вербальной и невербальной коммуникации в различных сферах общения: профессиональной, личной, учебной, социальной.

Данные компоненты социокультурной компетенции обеспечивают учащемуся *способность*:

обладать социокультурной толерантностью (проявлять уважение к традициям, ритуалам и стилю жизни представителей другого культурного сообщества), представлять свою страну и ее культуру в процессе профессиональной коммуникации; готовности участвовать в диалоге культур, прогнозировать возможные социокультурные помехи в условиях межкультурного общения и способы их устранения, адаптироваться в иноязычной среде, следуя канонам вежливости в инокультурной среде.

В практике профессиональной подготовки будущих специалистов развитие данной компетенции имеет эпизодический характер. В

процессе обучения иностранному языку студенты приобретают определенный запас страноведческих и лингвострановедческих знаний, однако социокультурная компетенция имеет сложную структуру и не ограничивается только знаниями.

Процесс развития социокультурной компетенции студентов должен сопровождаться актуализацией учебных материалов. Политика, международные отношения, экономика, популярная культура характеризуются постоянными изменениями, которые должны находить отражение в современных учебниках, учебных материалах.

Развитие социокультурной компетенции будущих специалистов будет успешным, если:

- рассматривать целенаправленное развитие социокультурной компетенции в качестве одной из целей учебного процесса по практическому курсу иностранного языка;
- в качестве одного /или комплекса средств развития будет выбрана проектная деятельность студентов (В.В.Новикова, 2010), сравнительный метод (М.Р.Ванягина, 2010), аутентичные материалы (аудиовидеоматериалы (А.Е.Чикунова, 2011), тексты (Т.М.Ёжкина, 2007), радиопостановки (Л.Ю.Тарахова, 2010) и др.

## **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

- БИМ И.Л. Немецкий язык. Базовый курс. Концепция, программа. – М.: Новая школа, 1995. – 128с.
- ГАЛЬСКОВА Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // ИЯШ. – 2004.– №1. – С.3–8.
- Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. – М.: Высшая школа, Амскорт интернэшнл, 1991. – 305 с.
- Common European Framework of Reference. Draft 1. – Strasbourg: Council of Europe, 1993. – 204 p.
- Common European Framework of reference. Draft 2 of a Framework proposal. – Strasbourg: Council of Europe, 1996. – 213 p.
- НОВИКОВА В.В. Формирование социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка в проектной деятельности (на примере прикладных проектов): рукопись. – Екатеринбург, 2011.
- ВАНЯГИНА М.Р. Формирование социокультурной компетенции у курсантов военных вузов в процессе изучения английского языка: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2010. – 180 с.
- ЧИКУНОВА А.Е. Аутентичные видеоматериалы как средство развития со-

циокультурной компетенции студентов экономических специальностей при обучении иностранному языку (на материале английского языка: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2011.

ЁЖКИНА Т.М. Развитие социокультурной компетенции в процессе работы с учебным аутентичным текстом при обучении немецкому языку студентов-регионоведов: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2006. – 226 с.

***Соснина Н. Г.***

***Sosnina N. G.***

*Екатеринбург, Россия, natalya789@yandex.ru*

**РЕЙТИНГОВЫЙ КОНТРОЛЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ  
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ  
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ**

**RATING CONTROL IN FOREIGN LANGUAGES TEACHING TO  
THE SPECIALISTS OF THE SOCIAL AND CULTURAL SPHERE**

Аннотация. Автор рассматривает возможность применения рейтингового контроля для осуществления объективности оценивания достижений студентов.

Abstract. The author considers the rating control system as the impartial assessment of students' achievements.

Ключевые слова: рейтинговый контроль; объективная оценка; достижения студентов.

Keywords: Rating control; impartial assessment; students' achievements

**УДК 372.881.1**

В контексте вхождения России в Болонский процесс корректируется основная задача высшего профессионального образования – подготовка квалифицированного, конкурентоспособного на рынке труда специалиста, готового к постоянному профессиональному росту и саморазвитию и лично ответственного за уровень сформированности своих компетенций. Кроме того, Европейская система образования требует перехода от формата «teaching» («обучаемый») к формату

© Соснина Н. Г., 2011



«learning» («обучающийся»), что изменяет ранее существующую систему высшего образования в

России: [Кутукова Л.Т., Прохорова А.Е. 2010: 43-46].

Для решения поставленных задач в практику высшей школы вводится Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), методологической основой которого является компетентностный подход. В результате освоения основных образовательных программ (ООП), будущий специалист социокультурной сферы должен овладеть общекультурными и профессиональными компетенциями: [Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 100100 Сервис (квалификация «бакалавр»): 10]. В ФГОС ВПО также четко прописано, в каких учебных циклах происходит формирование тех или иных компетенций. Так, целью обучения иностранному языку (ИЯ) становится формирование общекультурных компетенций и профессиональных компетенций в сфере научно-исследовательской деятельности. Согласно ФГОС ВПО система оценки уровня сформированности компетенций разрабатываются и утверждаются каждым вузом самостоятельно.

Итак, оценка качества освоения ООП по ИЯ включает в себя текущий контроль успеваемости (успеваемость в течение 1,2,3 семестров) и промежуточную аттестацию (4 семестр). В качестве инструмента объективности оценивания в Уральском государственном экономическом университете (УрГЭУ) с 2008 года введена в действие рейтинговая система.

Данная система предполагает осуществление рейтингового контроля в течение семестра (текущий рейтинг – блок 1) и по итогам экзаменационных испытаний (экзаменационный рейтинг - блок 2). По каждому блоку студентом может быть достигнуто максимально 100 %. Рейтинг студента ниже 100% означает, что часть общего необходимого объема ООП не освоена. По результатам текущего контроля и промежуточной аттестации формируется академический рейтинг, при расчете которого, в зависимости от «веса», учитывается каждый из блоков: [Положение об академическом рейтинге студентов 2010: 2].

В УрГЭУ приняты следующие «весовые» коэффициенты для блоков оценки:

- Блок 1 – «весовой» коэффициент – 0,6
- Блок 2 – «весовой» коэффициент – 0,4

Если по результатам текущего контроля академический рейтинг студента составляет более 60% , то преподаватель может выставить итоговую оценку без сдачи экзамена («автоматом»).

Для расчета текущего рейтинга учебной деятельности студента используется Единая информационная система, которая состоит из следующих разделов: посещение (количество пропущенных занятий), обучение (активность аудиторной и ритмичность самостоятельной работы), контроль (объем и качество усвоения учебного материала, оценка работы над заданиями творческой компоненты), дополнительные баллы (поощрение студентов за участие в научной работе или особые успехи в изучении дисциплины). Преподаватель может самостоятельно принимать решение о «премировании» студентов дополнительными баллами, например, за разработку и презентацию проекта; за подготовку доклада и выступление на научном семинаре или конференции; публикацию научной работы и прочие достижения. При этом количество дополнительных баллов не должно превышать 20% от максимального количества баллов, которые могут быть получены студентом за семестр. Таким образом, результаты текущего контроля являются показателем учебной деятельности студентов в течение семестра.

При обучении ИЯ система формирования текущего рейтинга студента разработана с учетом формируемых компетенции, прописанных в требованиях к результатам освоения ООП. Так структура и содержание компетенций включает: знание грамматических правил изучаемого ИЯ, лексических единиц общего и терминологического характера; умение получать информацию из зарубежных источников по профилю направления подготовки; навыки критического восприятия информации и письменного аргументированного изложения собственной точки зрения; способности находить, анализировать, обрабатывать научно-техническую информацию в области зарубежного рынка услуг; готовности к применению прикладных методов исследовательской деятельности в СКС и адаптации зарубежных инновационных технологий с учетом социально-демографических факторов.

В течение семестра преподавателем проводится не менее трех контрольных мероприятий, при этом контроль усвоения учебного материала должен быть равномерным в течение семестра. Содержание контрольных мероприятий предполагает:

1) лексико-грамматический тест, включающий грамматический материал изученного раздела и лексику профессионального пользования;

2) письменное аннотирование статьи по профилю подготовки в аудиторных условиях, направленное на выявление умений работать с зарубежными источниками;

3) разработку и презентацию проекта в рамках тематики изученного раздела.

В качестве примера рассмотрим задание на разработку и презентацию проекта (Project Work) в разделе «International Hospitality Reaches the Urals»

***The DHL company is looking for the best business hotel in Yekaterinburg to hold the seminar on the international level. Work out the 3-days-programme for the seminar that your business hotel can offer.***

*1. Say some words about your hotel history, services you offer, your experience.*

*2. Speak about the conference facilities of your hotel in details.*

*3. Think about the workshop that should follow the conference.*

*4. Include visiting some exhibitions.*

*5. Work-out the itinerary (маршрут) for sightseeing around Yekaterinburg and the region.*

*6. Finish your programme with some entertainment to create unforgettable experience and leave a long memory of it in the hearts of participants.*

*7. Make use of information technologies to support and illustrate the presentation of your program.*

*8. Try to sound convincing.*

В заключении следует отметить, что в результате использования рейтингового контроля, внедряемого с целью повышения качества образования в соответствии с нормативно-правовыми актами Министерства образования РФ, формируется гибкая система оценивания учебных достижений студентов. Данная система способствует:

- реализации индивидуальных потребностей студентов в рамках лично-ориентированного подхода;
- нормативному регулированию временных параметров освоения знаний;
- интенсификации самостоятельной работы студентов;
- эффективному контролю готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности.

## **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Английский язык для экономистов: учеб. пособие / под общ. ред. О.В. Петровой. – Екатеринбург: Изд-во УрГЭУ, 2009. – 168с.

ГОРЮНОВА Е.В. Рейтинг: друг, враг или так? // Вестник высшей школы. – №1. – 2010. – С.46-50.

КАМАЛЕЕВА А.Р. Особенности формирования естественнонаучных компетенций у студентов-гуманитариев. // Вестник высшей школы. – №4. – 2009. – С.27-33.

КУТУКОВА Л.Т. Прохорова А.Е. Организация самостоятельной работы студента и модульно-рейтинговая система оценки знаний студента. // Вестник высшей школы. – №1. – 2010. – С.43-46.

Положение об академическом рейтинге студентов. – 2010. – [Электронный ресурс]. URL:[http://www.usue.ru/files/about/papers/reiting\\_stud](http://www.usue.ru/files/about/papers/reiting_stud)

ПОПОВ В.Д. Албун С.В. Оптимизация оценки знаний учащихся путем перехода на 10-бальную систему. // Вестник высшей школы. – №4. – 2010. – С. 58-60.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 100100 Сервис (квалификация «бакалавр»). – Приложение. – 5 с. [Электронный ресурс]. URL:<http://www.osu.ru/docs/bachelor/fgos/100100b.pdf>

ШЕВЦОВА В.В. Влияние модульно-рейтинговой технологии обучения на качество учебных достижений студентов. Автореф. дисс. на соискание уч. степ. канд. пед. наук. – Тюмень, – 2003. – 185 с.

*Тимова О. А.*

*Titova O.A.*

*Тула, Россия, olga-titowa@yandex.ru*

**АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДПОСЫЛОК  
ФОРМИРОВАНИЯ УСТНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ НА  
ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ**

**THE ANALISES OF PSYCHOLOGICAL REGUISITES OF THE  
VERBAL-SPEAKING SKILLS FORMING IN THE FOREIGN  
LANGUAGE AT THE MODERN UNIVERSITY**

Аннотация. Автор рассматривает дифференцированный подход как эффективный способ формирования устно-речевых умений на иностранном языке в современном вузе.

Abstract. The author considers the differential approach as the effective way to form verbal-speaking skills in the foreign language

Ключевые слова: *психологические предпосылки; дифференцированный подход; устно-речевые умения.*

Keywords: *psychological requisites; differential approach; verbal-speaking skills.*

**УДК 372.881.1**

В современной методической литературе проблеме совершенствования устно-речевых умений уделяется большое внимание. Задача поиска эффективных путей достижения данной цели приняла поистине глобальный характер. Огромное количество методистов и педагогов стремятся создать системы обучения, способные обеспечить успешное овладение иностранным языком. Особое внимание уделяется проблеме обучения устной речи в условиях современного вуза. Однако эффективность формирования устно-речевых умений на иностранном языке у обучающихся во многом зависит от знания психологических закономерностей данного вида речевой деятельности.

Проведя анализ имеющихся работ и монографий по исследуемой проблематике, мы вынуждены признать тот факт, что теория обучения устной речи еще не так давно была недостаточно обоснованной с точки зрения данных психологической науки. Однако, исследования, проведенные такими выдающимися психологами как

© *Тимова О. А., 2011*

И.А.Зимняя, А.А.Алхазиашвили, Б.В.Беляев, А.А.Леонтьев, В.А.Артемов, Б.А.Бенедиктов, Г.М.Уайзер, Н.И.Жинкин, способствовали решению глобальных проблем, касающихся различных областей процесса обучения устной иноязычной речи в условиях вуза.

Особый интерес для настоящего повествования представляет концепция отечественного психолога Б.В.Беляева, который отмечает, что при определении понятия «устная речь» допускаются существенные ошибки. Во-первых, устную речь нельзя механически противопоставлять письменной, полагая, что они как бы исключают друг друга. Письменная речь, по мнению Б.В. Беляева, без устной существовать не может. Во-вторых, отличие письменной речи от устной состоит в том, что она является графической регистрацией звуковой оболочки мыслей. Таким образом, устная речь является не одним из видов речевой деятельности (наряду с письменной речью) и не одним из процессов речи (наряду с чтением, письмом и слушанием), а неотъемлемым и весьма существенным, более того, основным свойством речи, обнаруживающимся как во всех ее видах, так и во всех основных речевых процессах. Иными словами, без устной речи нет и самой речи [Беляев 2006: 5].

Говорение, как активный процесс речевого общения, характеризуется следующими основными и взаимно обусловленными психологическими особенностями.

Первой психологической особенностью этого речевого процесса Б.В.Беляев выделяет продуктивный характер говорения. Говорение может носить также и репродуктивный характер (при воспроизведении выученного наизусть). Однако если говорение учащихся всецело сводится только к репродукции заученного, если учащиеся не приучаются к продуктивному, творческому построению речи для выражения собственных мыслей, то говорение перестает быть средством общения. Продуктивная речь отличается от репродуктивной тем, что в ней по-новому комбинируются лексические и грамматические средства языка, как того требуют конкретные условия общения, которые всякий раз оказываются своеобразными. Поэтому ясно, что в целях развития у учащихся устной речи на иностранном языке нужно постоянно руководствоваться принципом новизны. Если же учащиеся

будут приучаться к воспроизведению одних лишь стандартных речевых конструкций, то такой «учебный материал» будет откладываться мертвым грузом в их памяти, в то время как речь человека непосредственно объединяется с его мышлением, носящим всегда активнотворческий характер. Лексические и грамматические средства языка должны, разумеется, храниться в памяти учащихся, но практическое владение ими должно быть сознательно-продуктивным в том смысле, что они должны всякий раз своеобразно комбинироваться в целях выражения тех мыслей, которые вновь (впервые) возникают в голове человека.

Второй психологической особенностью говорения на иностранном языке является прямая или непосредственная связь иноязычных форм с мышлением человека.

Следующей, третьей психологической особенностью говорения на иностранном языке Б.В.Беляев считает тот факт, что сознание говорящего человека обычно сосредотачивается лишь на смысловом содержании речи, т.е. на выражаемых словами мыслях. Что же касается языковой оболочки, то она, как правило, создается интуитивно, т.е. не путем сознательного применения правил изучаемого языка, а на основе чувства этого языка, которое и развивается только в условиях соответствующей языковой или речевой практики.

Четвертой психологической особенностью говорения на иностранном языке нужно считать, по мнению Б.В.Беляева, то обстоятельство, что это говорение находится в процессе своего развития в самой тесной взаимной зависимости со всеми другими процессами речи, в том числе и с рецептивными.

И, наконец, в качестве пятой психологической особенности процесса говорения надо указать на тот факт, что это говорение распадается на внешнее и внутреннее.

С психологической точки зрения монолог – это, прежде всего, повышенная нагрузка на память (оперативную и долговременную), мышление и речедвигательные механизмы человека [Скалкин 1983: 13].

Одна из важнейших характеристик монологической речи – ее повышенная мотивированность. Истоки этой мотивированности разнообразны. Они могут напрямую зависеть от психической активности человека, его личности или иметь непосредственный характер и яв-

ляться реакцией на ситуацию общения, на собеседника, интересующую информацию и т.д. Обучая монологической речи, необходимо учитывать все эти моменты.

Монологическое высказывание можно классифицировать в зависимости от коммуникативных условий, в которых оно порождается, протяженности, подготовленности, степени оригинальности, характера содержания, мотивации и других аспектов речепроизводства.

Таким образом, при обучении устно-речевым умениям нужно придерживаться дифференцированного подхода, когда в максимальной степени учитываются речевая форма и речевые монологические умения, которые необходимо развить.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

БЕЛЯЕВ Б.В. Психологическая характеристика устной речи на иностранном языке//Методическая мозаика (Приложение к журналу «Иностранные языки в школе»). – 2006. – № 8. – С. 3-15.

ЗИМНЯЯ И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.

СКАЛКИН В.Л. Обучение монологическому высказыванию: Пособие для учителей. – Киев: Рад. школа, 1983. – 119 с.

*Уланович О.И.*

*Ulanovich O.I.*

*Минск, Беларусь, oksana.ulanovich@mail.ru*

### **ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКОНА В КОНТЕКСТЕ РЕЧЕВОГО ОНТОГЕНЕЗА**

#### **DYNAMICS OF LEXICON FORMATION WITHIN THE PROCESS OF LANGUAGE ACQUISITION**

Аннотация. Автор рассматривает лингводидактические аспекты обучения иностранному языку в сравнении с процессом овладения человеком родным языком, в контексте формирования сознания и интеллекта личности.

Abstract. The author considers linguistic and didactic aspects of a foreign language teaching as compared with the native language ac-

© Уланович О. И., 2011



quisition, together with the processes of human consciousness and intelligence formation.

*Ключевые слова:* речевой онтогенез, обучение иностранному языку, ментальный лексикон, концептуализация лексикона.

*Keywords:* language acquisition, a foreign language teaching, mental lexicon, vocabulary conceptualization.

### **УДК 372.881.1**

Традиционная лингводидактика обосновывает содержательные и «инструментальные» компоненты обучения языку в неразрывной связи с языком как знаковой системой и социальной природой общения. Сложно усмотреть ошибку в таком видении методологической основы дидактики языка. Однако при этом подходе за бортом оказывается человек, носитель языка – субъект развития (детерминированного социально и психологически), субъект речевой деятельности (качественно поливариантной), субъект жизни (психической и социальной).

Язык рассматривается в лингводидактике как иерархическая система единиц с соподчинительной функцией их различных уровней, речь – структурированная реализация взаимосвязи языковых единиц в единичном акте речепорождения. При этом овладение и владение иностранным языком представляются механической проекцией процесса изучения «инвентаря языковых средств», и его результата (речи) в контексте общения, симулирующего социально значимое взаимодействие в учебных условиях. Неудачи в овладении учащимися арсеналом иноязычных средств и формировании речи традиционно приписываются недостаткам лингводидактических методов. Это и побуждает к бесконечному поиску оптимальных способов организации иноязычного развития учащихся.

Плодотворным представляется переход к другому ракурсу видения проблемы: рассмотрению процесса языкового развития человека (будь то усвоение родного языка или иностранного) в совокупности со всей психической и социальной жизнью человека, в контексте речевого онтогенеза.

В этой связи интересным представляется мнение В.Н. Волошинова, который определяет овладение родным языком как непрерывный процесс становления сознания: «Индивиды вовсе не

получают готового языка, они вступают в поток речевого общения, их сознание только в этом потоке и осуществляется впервые» [Волошинов 1930: 83]. Родной язык не «принимается» детьми, в нем сознание «пробуждается» и концептуализируется через формирование знаково-интеллектуально-эмоциональных концептуальных триединств. Процесс этот – длительная аналитическая работа мозга, а не симультанный акт.

Л.С. Выготский в свое время пришел к выводу о неравномерном развитии речи и мышления у человека: ребенок быстрее усваивает сами знаки, чем накапливает и перерабатывает знания. При овладении языковыми единицами (словами, грамматическими и синтаксическими структурами) отмечается асимметрия в усвоении физической стороны знака (его акустического, графического и артикуляторного образов) и формировании адекватного концепта. Формальный знак усваивается быстрее: слово – сосуд, который дан человеку готовым, но наполняет он его содержанием самостоятельно. Формирование в сознании психологического наполнения коммуникативного знака происходит в значительной степени через генерализацию: то расширение, то сужение референтной области отнесения знака. Можно отметить следующие этапы в формировании семантических репрезентаций языковых знаков в сознании, отражающие этапы концептуализации лексикона.

Л.С. Выготский и Л.С. Сахаров, проведя масштабный эксперимент с использованием методики, называемой сегодня «Кубики Выготского – Сахарова», одними из первых в отечественной науке исследовали процесс формирования понятий и установили ряд фаз, через которые проходит этот процесс у детей при овладении родным языком.

Первой фазой выступает обобщение по схеме «куча», характерное детям дошкольного возраста. В онтогенезе речи это период оперирования ребенком словами, семантическое наполнение которых образовано за счет случайного сцепления отдельных аспектов значений, осуществляемого зачастую наугад. Эту фазу можно назвать периодом доконцептуального лексикона. Асимметрия языкового и ког-

нитивного уровня владения знаком очевидна: форма знака усвоена, но знак не концептуализирован.

Следующая фаза – обобщение по схеме «комплекс» – оперирование ребенком псевдопонятиями, образованными за счет объединения и закрепления за одним языковым знаком в сознании ряда свойств предметов и явлений на основании их несущественных признаков или с нарушением единства критерия объединения. Эту фазу можно назвать этапом псевдоконцептуального лексикона. Речь младшего школьника (и часто даже подростка) может создавать впечатление вполне насыщенной и развернутой речи взрослого, однако смысловое поле используемых языковых единиц лишь отчасти схоже с соответствующим знаком концептом, закрепленным в сознании носителей языка и в культуре.

Третьей фазой по Л.С. Выготскому выступает формирование истинных понятий. В онтогенезе речи эта фаза представлена формированием концептуального лексикона: в сознании складываются знаково-интеллектуально-эмоциональные концептуальные триединства, которые по своим дифференцирующим структурно-содержательным компонентам едины у всех носителей языка, закреплены в культуре, отражают менталитет народа и его языковую картину мира.

Только к ранне подростковому возрасту завершается процесс концептуализации языкового сознания, инструментом которого является языковой знак. Последний закрепляется в сознании с соответствующими интеллектуальными (логическими) единицами и категориями, а также определенными эмоциями в едином формате концепта, который и выступает базальным компонентом понятийного мышления. Так, языковая категория подлежащего концептуализирует логическую категорию субъекта, категория сказуемого – предиката. Процесс, действие, состояние, в целом, концептуализируются в языке глаголами и их видовременными формами. Логические категории пространства, времени, причины формируются в сознании благодаря концептуализирующей функции таких языковых единиц как предлоги, союзы, наречия, а также языковых категорий, таких как время глаголов, падеж существительных др.

Человек познает окружающий мир через призму своих эмоций, которые фиксируются в сознании симультанно при формировании

концептов, в комплексе с ментальными знаками и их логико-интеллектуальными соответствиями. С.Л. Рубинштейн, утверждая о единстве мышления и эмоций, заметил, что «...мышление, как реальный психический процесс уже само является единством интеллектуального и эмоционального, а эмоция – единством эмоционального и интеллектуального» [Рубинштейн 1973: 97]. В.Н. Волошинов, в свою очередь отметил: «Не переживание организует выражение, а наоборот, выражение организует переживание, впервые дает ему форму и определенность направления» [Волошинов 1930: 84].

Знак (слово, языковая структура) «впитывает» в себя из контекста всех речевых практик, в которые он вплетен, интеллектуальные и аффективные отношения, выступая тем самым системообразующим звеном когнитивного моделирования действительности, аналогового, но субъективного отражения мира в сознании с учетом принципа единства знака, аффекта и интеллекта [Уланович 2010: 259].

Итак, весь процесс овладения языковыми единицами и формирование лексикона можно представить как последовательное движение от этапа доконцептуального лексикона через стадию псевдоконцептуального лексикона к концептуальному лексикону. Этот процесс, будучи одним аспектом речевого развития человека, в целом, обусловлен, во-первых, возрастными характеристиками субъекта общения (особенностями возрастных этапов развития интеллекта), во-вторых, богатством социального и речевого опыта. Однако языковое развитие человека – процесс бесконечный во времени и не ограниченный возрастными рамками. Усвоение новых языковых знаков и их введение в индивидуальное языковое сознание предполагает прохождение трех стадий концептуализации, вне зависимости от возраста индивида. Наличие уже сформированного языкового сознания у взрослого человека, несомненно, интенсифицирует процесс.

Ошибочно было бы полагать, что в условиях билингвизма и полилингвизма усвоение второго, третьего и т.д. языка осуществляется за счет органичной интеграции новых языковых знаков в уже сформированный в сознании личности на основе языковых единиц родного языка концептуальный конструкт через сопоставление значений слов, форм, структур. Не зависимо от возраста изучающих иностран-

ный язык, овладение новыми языковыми единицами предполагает формирование автономного конструкта концептов. Это достигается через ментальное репрезентирование иноязычных знаков и формирование в сознании адекватных знаково-эмоционально-интеллектуальных триединств (при интеграции иноязычных знаков с соответствующими контексту усвоения эмоциональными и интеллектуальными составляющими), что, опять же, осуществляется по магистральной схеме концептуализации (в данном случае иноязычного) лексикона: доконцептуальный – псевдоконцептуальный – концептуальный лексикон.

Если при овладении родным языком формирование лексикона осуществляется в непосредственной связи с процессом концептуализации сознания, то при овладении иностранным языком «готовое сознание – готовое, благодаря родному языку, – противостоит готовому же языку» [Волошинов 1939: 83]. Тем самым формирование иноязычного лексикона при сохранении всех тех же этапов концептуализации осуществляется, несомненно, интенсивнее, быстрее и эффективнее при верной методической организации процесса.

Возвращаясь к лингводидактическим аспектам обучения иностранному языку, а также с учетом вышеизложенного анализа динамики формирования концептуального лексикона, важно при выборе лингводидактических приемов, средств, способов контроля и критериев оценки учитывать следующие важные моменты. Во-первых, нахождение учащихся на стадии псевдоконцептуального лексикона при овладении родным языком накладывает определенные возрастные и интеллектуальные ограничения на динамику и успешность овладения иноязычными знаками. Во-вторых, овладение иностранным языком детерминировано обязательной последовательностью концептуализации иноязычного лексикона: доконцептуальный – псевдоконцептуальный – концептуальный, что знаменует формирование автономной системы концептов на инструментальной основе иноязычных знаков (слов, грамматических структур иностранного языка). В-третьих, формирование концептуального лексикона (что является важнейшим этапом иноязычного развития, обеспечивающим иноязычную речевую деятельность) предполагает продолжительную методически управляемую работу по уточнению (чаще всего интуитивному со сто-

роны учащегося) референтной области отнесения знака, формированию его интеллектуальных и эмоциональных со-компонентов в сознании.

## **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

- ВОЛОШИНОВ В.Н. Марксизм и философия языка. – Л.: Прибой, 1930. – 157 с.  
ВЫГОТСКИЙ Л.С. Мышление и речь. – 5-ое изд. испр. – М.: Лабирифт, 1999. – 352 с.  
РУБИНШТЕЙН С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 249 с.  
УЛАНОВИЧ О.И. Взаимосвязь языковых знаков и когний в лингво-когнитивном моделировании ментальных процессов: Сб. науч. тр. Всероссийской науч. конф. «Наука о языке и Человек в науке». – Таганрог: ТГПИ, 2010. – Т. 2. – С. 259 – 265.

*Федоркова М. Г., Богатов А. А.*

*Fedorkova M. G., Bogatov A. A.*

*Тула, Россия, bogatov@tspu.tula.ru*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ**

### **USE OF PLAYING FORMS OF TEACHING FOR FORMING SPEAKING SKILLS**

Аннотация. Статья посвящена формированию коммуникативной компетенции через предварительную неречевую и условно-речевую подготовку, которая организуется в форме ролевой игры. Автор приводит преимущества ролевой игры над другими формами обучения, перечисляет дидактические задачи ролевой игры, и представляет план организации ролевой игры.

Abstract. The article is devoted to forming communicative competence through preliminary non-verbal and conditionally verbal preparation, which is organized in the form of role-play. The author presents the advantages of role-play over the other form of teaching, enumerates the educational targets of role-play and gives the plan of it organization.

© Федоркова М. Г., Богатов А. А., 2011

*Ключевые слова:* коммуникативная компетенция; ролевая игра; преимущества; дидактические задачи; организация; мотивация.

*Keywords:* communicative competence; role-play; advantages; educational targets; organization; motivation.

### УДК 372.881.1

Формирование и умение говорения было и остается важнейшей задачей, трудно разрешимой проблемой в обучении иностранным языкам. В современной школе обучение говорению представляет собой, как правило, репродуктивную деятельность учащихся. В основе этой работы положены модели или речевые образцы, которые усваиваются, отрабатываются, а в дальнейшем речевое высказывание строится по аналогии с ними. Предполагается, что такой подход позволяет сформировать коммуникативную компетенцию и вывести изучаемый материал на уровень речевой деятельности. К сожалению, как показывает практика, что такой подход не всегда приносит плоды. Более того, предварительная неречевая или условно-речевая подготовка к выполнению речевых заданий значительно повышает эффективность их выполнений, к тому же сокращает время на их подготовку.

Следовательно, одним из тезисов, которого мы придерживаемся, является необходимость формирования коммуникативной компетенции через предварительную неречевую и условно-речевую подготовку их выполнения.

Важнейшей характеристикой говорения является его целенаправленность и мотивированность, а это в свою очередь требует соответствующей организации процесса обучения: подготовку и выполнение подлинно речевых заданий, которые учащимся посильны, интересны и выполнение которых для них мотивированно.

Это предполагает тесную связь с мышлением. Необходимо развивать речевое умение в условиях решения коммуникативных задач речевого общения. Подчеркнем, что речь идет не об обучении мышлению и не о мыслительных задачах, а о речемыслительных задачах, т.е. о коммуникативных, возникающих в речевых ситуациях. Говорение на уровне умения — это всегда продукция, а репродукция является подготовительным элементом.

Важно научить учащихся умению комбинировать сформированные умения в различных ситуациях употребления. Подчеркнем,

что комбинирование должно происходить не только на уровне словосочетаний и предложений (фраз), но и на уровне сверхфразового единства (высказываний), нескольких тем. Механизм комбинирования есть один из центральных базовых механизмов речевого умения. Комбинирование происходит при говорении в зависимости от речевой задачи. Поэтому методически важно, чтобы и упражнения в комбинировании материала выполнялись не ради комбинирования, а с коммуникативной направленностью

Одним из возможных путей реализации данной цели является включение в учебный процесс игровых видов деятельности. Психологические исследования (Г. Лозанов, Г.А. Китайгородская) доказали, что выполнение определенной роли позволяет устранять такие факторы, как стеснение, страх, скованность, тревожность, избегать стрессовых состояний. Создается непринужденная обстановка, ситуация благоприятного личностного общения. Возможность «спрятаться за роль» позволяет учащимся освободиться от страха, показать незнание, показаться смешными. А именно этот страх, как известно, формирует «психологический барьер», сковывающий школьников, создающий эмоциональную напряженность. Таким образом, роль, регулируя эмоциональное состояние учащихся, выполняет защитную функцию.

Игровые приемы повышают мотивацию изучения иностранного языка. Без мотивации невозможно научить учащихся говорить. Интересные, удачно подобранные роли оказывают побуждающее к общению действия. Что касается развивающего значения игры, то оно заложено в самой ее природе, ибо игра — это всегда эмоции, а там, где эмоции, там активность, там внимание и воображение, там работает мышление.

Подчеркнем, что использование игровых приемов предполагается не только на младшей и средней ступени обучения. В силу вышесказанных причин, она является очень плодотворной и на старшей ступени обучения. Одним из важнейших видов (приемов) организации игровой деятельности в этой связи является ролевая игра.

Игра является очень актуальной при обучении иностранным языкам. Ролевая игра как методический приём относится к группе активных способов обучения практическому владению иностранным



языком. Внедрение этого приёма в учебный процесс способствует достижению основных целей обучения, а именно: формирование умений диалогической речи, расширенного монологического высказывания, активизация речемыслительной деятельности школьников, формирование у них навыков и умений самостоятельно выражать мысли, образование и воспитание учащихся средствами иностранного языка.

Элементы ролевых игр используют в методике преподавания иностранных языков уже давно. Упражнения типа “Читайте по ролям”, “Инсценируйте диалог” занимают прочное место в арсенале методических приемов, ибо всем ясно, что в процессе драматизации происходит более полное осознание смысла текста и одновременно более глубокое восприятие языкового материала. Через игру можно развить познавательные характеристики ребёнка, подготовить его к жизни в современном обществе, заставить его поверить в свои силы и возможности.

Воображаемые учебно-ситуативные роли имеют много общего как с социальными, так и со сценическими и игровыми ролями, объединяя в себе ряд черт, заимствованных в каждой из этих категорий ролей.

В тоже время ролевая игра — это лишь оболочка, форма, а содержанием и назначением ее должно быть учение, в нашем случае — овладение речевой деятельностью как средством общения. Интересные и престижные роли вызывают у учащихся мотивационную готовность к речевым действиям, которые направлены на формирование умения мобилизовать усвоенный речевой материал для общения в конкретных коммуникативных целях.

Ролевые игры – это довольно трудоемкий процесс, который требует много сил и времени на подготовку. Но в тоже время ролевая игра имеет ряд преимуществ перед другими видами деятельности на уроке:

- она создает модель общения,
- в ней переплетаются речевое и неречевое поведение,
- создаются комфортные условия для обучающихся,
- возникает мотивация для общения,
- игра учит партнерству и сотрудничеству,
- принимая роль, ученик становится более раскованным, свободнее себя чувствует и лучше говорит,
- общение проходит в творческой, доброжелательной атмосфере.

Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по следующим основным направлениям:

- дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи;
- учебная деятельность подчиняется правилам игры;
- учебный материал используется в качестве ее средства;
- в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;
- успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Задача учителя – создание такой атмосферы на уроке, при которой ученики не боялись бы высказывать свои суждения на иностранном языке, а также в постановке таких заданий, которые стимулировали бы их желание, а иногда ставили бы их перед необходимостью говорить на уроке.

Ролевые игры решают на уроках иностранного языка следующие дидактические задачи:

- 1) формируют навыки,
- 2) развивают определенные речевые умения (в нашем случае говорение),
- 3) обучают умению общаться,
- 4) развивают необходимые способности и психические функции,
- 5) расширяют познание (в сфере становления собственно языка),
- 6) способствуют запоминанию речевого материала.

Организация проведения ролевой игры предполагает следующие этапы:

- **Подготовительный.** На этом этапе необходимо создать личностный мотив говорения. Учитель выясняет, что волнует детей, о чем они говорят на переменных (анкетирование, собеседования, беседа с классным руководителем). Учитель, выбрав тему, сообщает ее учащимся, ставит коммуникативную задачу, распределяет роли. На этом же этапе отрабатывается языковой материал.

- **Проведение игры.** Презентация игры, изложение хода игры, тренировка языкового материала, описание ролевых характеристик. Роли должны быть у всех учащихся. Должен быть лидер.

▪ Подведение итогов. Итоги подводятся на русском языке. Что понравилось, что не понравилось. Почему? Кто играл лучше всех, кто говорил лучше всех. Если ролевая игра – состязание, то необходимо подвести итоги, обозначить победителей.

Итак, при обучении иностранным языкам важно повышение мотивации. Вовлечение учащихся в устную коммуникацию может быть успешно осуществлено в процессе игровой деятельности. Любая тема может быть взята за основу ролевой игры, которая в свою очередь может использоваться как на начальном этапе работы, мотивируя учащихся к изучению новой темы, так и на заключительном, обобщая весь пройденный материал. Ролевая игра является продуктивным видом речевой деятельности и, конечно же, должна быть коммуникативно направлена. Результатом ее проведения становится более свободное, ситуативно-обусловленное говорение учащихся на иностранном языке, они не боятся высказывать свое мнение, становятся более раскрепощенными в общении и в дальнейшем готовы больше получать информации на уроках. При проведении ролевых игр развиваются дополнительно такие умения как умение аудирования, умение работать в команде, учащиеся внимательнее прислушиваются к чужому мнению, по-другому начинают относиться к своим ошибкам, у них возникло желание усовершенствовать полученные знания. Применение такой формы работы на уроках иностранного языка положительно сказывается на отношении учащихся к иностранным языкам, психологическая и эмоциональная обстановка в классе, а также активное речевое общение способствует эффективному запоминанию обрабатываемого языкового материала.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

- ГУРВИЧ П.Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах. Владимир: Изд-во ВГПИ, 1972. – 156 с.
- ЛОЗАНОВ Г. Суггестопедия при обучении иностранным языкам // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: изд-во МГПИИЯ пм. М Тореза, 1973. – Вып. 1. – С. 9–17.
- КИТАЙГОРОДСКАЯ Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. – М.: Русский язык, 1992. – 254 с.

**Фрезе О. В.**

**Freze O. V.**

*Омск, Россия, [ofreze@rambler.ru](mailto:ofreze@rambler.ru)*

**КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ  
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА ПИСЬМЕННОМУ  
ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ В ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЕ**

**THE GROUP OF EXERCISES TO DEVELOP BUSINESS  
WRITING SKILLS ON-LINE FOR THE STUDENTS OF  
NONLINGUISTIC UNIVERSITIES**

Аннотация. Автор описывает комплекс упражнений для формирования умений письменного делового общения в электронной среде и этапы его проведения.

Abstract. The author describes the groups of exercises to develop business writing skills on-line and the stages to follow.

Ключевые слова: *умения письменного делового общения; электронная среда; 'этапы проведения.*

Keywords: *business writing skills; on-line; the stages to follow.*

**УДК 372.881.1**

Сегодня одной из методических задач в области иноязычного письменного делового общения является разработка комплекса упражнений для формирования умений письменного делового общения в электронной среде у студентов в условиях неязыкового вуза в рамках Программы подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации.

До сих пор обучение письменному деловому общению в неязыковом вузе зачастую ограничивается только написанием традиционных деловых писем, и не уделяется внимание деловой электронной переписке, которая имеет свои лингвистические и экстралингвистические особенности. Кроме того, имеющиеся пособия российских и зарубежных авторов по обучению письменному деловому общению либо вообще игнорируют существование такого жанра письменного делового общения как электронная переписка (которая по многочисленным данным является самой распространенной формой делового об-

© Фрезе О. В., 2011

щения в настоящее время), либо даются лишь образцы деловых электронных сообщений, без того, чтобы поэтапно формировать умения письменного делового общения в электронной среде. Следует отметить, что есть отдельные пособия зарубежных авторов (Email English by P. Emmerson, English for Emails by R. Chapman), полностью посвященные электронной переписке, однако в них не всегда учитывается специфика делового общения.

Поскольку целью обучения письменной деловой электронной переписке на АЯ является формирование и развитие соответствующих умений, то комплекс упражнений должен быть ориентирован на развитие всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза в сфере письменной деловой электронной коммуникации. Таким образом, представлены упражнения для развития общей и специфической лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, социокультурной составляющих иноязычной коммуникативной компетенции в письменном деловом общении в электронной среде и компетенций в сфере ИКТ. Один тип упражнений, конечно, не может формировать все необходимые умения. На это способны только те разнообразные типы и виды упражнений, где будет учтена необходимость создания всех условий в совокупности, т.е. комплекс упражнений. Разработанный нами комплекс упражнений - это совокупность упражнений для усвоения письменного делового общения в электронной среде. Важность комплекса упражнений состоит в том, что он обеспечивает организацию процесса усвоения и организацию процесса обучения.

Предложенный комплекс упражнений основан на следующих положениях:

1. Учет принципа поэтапности в формировании речевых навыков и умений. Согласно этому принципу исходным моментом обучения считается приобретение знаний (формирование языковой компетенции), а его конечным результатом – развитие на основе знаний навыков и умений коммуникативной компетенции. При реализации принципа выделяют четыре этапа, составляющих основу формируемой речевой деятельности: *ознакомительный* (сообщение знаний, введение речевого образца), *стандартизирующий* (формирование речевого навыка, в результате выполнения языковых упражнений), *варьировующий* (совершен-

ствование речевого навыка и формирование речевых умений с помощью речевых упражнений в ситуациях учебного общения), *творческий* (развитие речевых умений в различных ситуациях общения не только учебного, но и неучебного характера) [Пассов, 2002; Щукин, 2004].ознакомительный этап можно назвать этапом подготовки к деловому письменному общению. Как известно, навыки входят в состав умений в качестве их компонентов, т.е. комплекс упражнений основан на схеме: навыки → умение. Это говорит о том, что при составлении комплекса упражнений и заданий по обучению деловой электронной переписке с методической точки зрения необходим учет стадий развития умения осуществлять письменное деловое общение в электронной среде. Это выражается в самом подборе адекватных упражнений, а также в определении их последовательности.

2. Комплекс упражнений по обучению письменному деловому общению в электронной среде базируется на функционально взаимосвязанных упражнениях. В методической литературе существует большое разнообразие классификаций упражнений (Гез, 1982; Липидус, 1986; Шатилов, 1986; Щукин, 2004; Пассов, 1967, Ильин, 1975). Что касается упражнений в формировании умений выражать свои мысли в письменной форме, то традиционно упражнения разделяются на подготовительные и речевые [Методика 1982].

Мы полагаем, что для формирования иноязычной коммуникативной компетенции в письменном деловом общении в электронной среде необходимы следующие виды упражнений: подготовительные, репродуктивно-продуктивные и продуктивные.

Подчеркнем еще раз, что плодотворность и обоснованность предлагаемого комплекса обучения письменному деловому общению заключается в том что, навыки и умения формируются в условиях, адекватных той деятельности, в которой они будут функционировать, т. е. в условиях иноязычного письменного делового общения в электронной среде.

Далее рассмотрим более подробно разработанный комплекс упражнений по обучению письменному деловому общению в электронной среде на английском языке. Упражнения отобраны по двум кри-

териям: этапу работы с речевым материалом и развиваемой компетенции.

Среди упражнений **ознакомительного** или подготовительного к письменному деловому общению **этапа** можно выделить *упражнения рецептивного характера (в чтении и аудировании), направленные на ознакомление с особенностями функционирования электронных писем в сфере делового общения*. Такие упражнения предшествуют упражнениям, связанным с письменным выражением собственных мыслей, подготавливают студентов к участию в деловом общении. Подобные упражнения помогут студентам определять цели общения, реализуемые в текстах электронных писем, выражающих разные коммуникативные интенции, определять структуру писем, отражающих эти цели, кроме того, ориентироваться в английском интерфейсе деловых электронных писем, Упражнения этого этапа должны развивать умения студентов работать с различными функциями электронной почты, а также знакомить с правилами сетикета. Представим некоторые формулировки заданий:

- ознакомьтесь с образцом делового электронного письма и установите функции и цели данного вида делового письма;
- прочитайте электронное деловое письмо и обратите внимание на то, как выражаются просьбы, советы, предложения и т.д.;
- проанализируйте модели логико-композиционного оформления текстов того или иного вида делового электронного письма.
- прочитайте текст о политике американской компании по поводу отправки электронных писем и ответьте на вопросы;
- ознакомьтесь с основными правилами сетикета в западном деловом мире и определите специфику поведения в сети в российском деловом социуме.

**Стандартизирующий этап** содержит *подготовительные упражнения на формирование речевых навыков, необходимых для написания деловых электронных писем на английском языке*. В основном это языковые, тренировочные упражнения. Значительная часть упражнений этого этапа посвящена развитию иноязычной лингвистической компетенции (как общих компонентов, так и специфических, характерных для сферы ЭК), где студенты выполняют упражнения, направленные на овладение языковым материалом – терминами, стереотип-

ными словосочетаниями и устойчивыми фразами. Целесообразно предлагать упражнения на заполнение пропусков в предложениях, выбор, сравнение, т.е. такие упражнения, которые бы способствовали запоминанию речевых формул делового общения, используемых при написании деловых электронных писем. Здесь же студенты выполняют упражнения на установление логичности и связанности текста делового электронного письма, усваивают языковые средства, необходимые для реализации различных коммуникативных интенций. На этом этапе идет тренировка лексического и грамматического материала на уровне слов и словосочетаний.

Задания в этом виде упражнений формулируются следующим образом:

- заполните пропуски в предложениях, используя подходящие речевые формулы, в зависимости от логико-композиционной модели письма;

- используйте, где необходимо следующие знаки препинания: запятая, тире, двоеточие, скобки;

- закончите предложения, используя правильную форму глагола;

- соедините аббревиатуры и акронимы с их значением;

- соедините эмодзи с их значением;

- выберите адекватную для делового общения часть электронного адреса;

- отметьте удачные способы заполнения поля «Тема» письма.

**Варьирующий этап** направлен на дальнейшее совершенствование языковых навыков и развитие речевых умений. Этот этап представлен *репродуктивно-продуктивными упражнениями*, подготавливающими студентов к участию в письменном деловом общении и формирующими умения в различных компонентах иноязычной коммуникативной компетенции в письменном деловом общении в электронной среде. Студентам для выполнения заданий предлагается меньшее количество опор по сравнению с предыдущим этапом. На этом этапе предполагается активизация речевых формул, лежащих в основе разных типов деловых электронных писем, формируются умения выражать коммуникативные намерения адекватными языковыми способами, отбирать, комбинировать и варьировать языковые формулы, грамматические и синтаксические кон-



струкции в тексте электронного письма, воспроизводить текст письма с опорой на образец, на вступление или заключение. Идет работа на уровне предложения и текста.

Предлагается выполнение заданий типа:

- прочитайте следующие отрывки из деловых электронных писем и напишите подходящие сообщения для заполнения поля «Тема» письма;

- перепишите предложения, деловые электронные письма, сделав их более вежливыми, официальными, нейтральными и т.п.;

- составьте предложения, реализующие те или иные коммуникативные интенции;

- соедините части делового электронного письма с помощью слов связок;

- используя слова из рамки, напишите ответное деловое электронное письмо, обратите внимание на тот факт, что ваш партнер не отвечает вам уже около недели.

**Творческий этап** представлен *продуктивными упражнениями*, в которых создаются условия, максимально приближенные к естественной коммуникации в ситуациях письменного делового общения. Усвоенный языковой материал используется для решения коммуникативных задач, приобретающих все более творческий характер при такой формулировке заданий, когда предлагается написать письма различной коммуникативной направленности. Студенты самостоятельно составляют и отправляют деловые письма различных типов, соблюдая языковые, речевые, стилистические особенности тех или иных типов писем, правила сетикета, учитывая особенности электронной почты.

Представим некоторые формулировки заданий:

- основываясь на следующих записях, напишите деловое электронное письмо, выражая соответствующие коммуникативные намерения;

- используя имеющиеся записи в дневнике, напишите деловое электронное письмо, применяя средства связанности текста;

- напишите деловое электронное письмо, но помните, что видели партнера по переписке всего один раз;

- составьте ответное деловое электронное письмо, процитировав информацию адресата.

Разработанный и представленный нами комплекс упражнений по обучению письменному деловому общению в электронной среде будет апробирован в рамках обучения по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в Омском государственном университете. В результате опытного обучения будут внесены необходимые коррективы (в случае выявления каких-либо недочетов) и разработано учебное пособие.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. По специальности «Иностранные языки»/ Н.И. Гез М.В. Ляховицкий и др. – М.: Высшая школа, 1982. – 373с.  
ОБУЧЕНИЕ письму: Учебное пособие/Под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с.  
ЩУКИН А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов – М.: Высш. шк., 2004. – 334 с.

*Цаулян М. В.*

*Tsaulyan M. V.*

*Бельцы, Молдова, mtaulean@yahoo.com*

### **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ**

### **THE CULTURE NTERACTION AT ENGLISH LANGUAGE CLASSES IN HIGHER EDUCATION**

Аннотация. Автор рассматривает межкультурную коммуникацию как возможность совершенствования собственной личности. Успех в любом виде деятельности, по мнению автора, во многом зависит от степени подготовки в области межкультурной коммуникации.

Abstract. The author considers cross-cultural communication as the opportunity to develop the personality. To the author's mind, the success in any activity depends on the training level in the sphere of cross-cultural communication.

© *Цаулян М. В., 2011*

*Ключевые слова:* межкультурная коммуникация; совершенствование личности; степень подготовки.

*Keywords:* cross-cultural communication; development of the personality; the training level.

### **УДК 372.881.111.1**

Человечество развивается по пути расширения взаимосвязи и взаимозависимости различных стран, народов и их культур и это становится все более очевидным в третьем тысячелетии. Почти все этнические общности испытали на себе воздействие, как со стороны культур других народов, так и более широкой общественной среды, существующей в отдельных регионах и в мире в целом. Это выражается в бурном росте культурных обменов и прямых контактов как между государственными институтами, социальными группами, общественными движениями так и между отдельными индивидами разных стран и культур. Именно такое взаимодействие культур и народов делает особенно актуальным вопрос о культурной самобытности и культурных различиях. В контексте таких тенденций общественного развития становится чрезвычайно важным уметь определять культурные особенности народов, чтобы понять друг друга и добиться взаимного признания. Стоит заметить, что политические и экономические изменения спровоцировали изменения и трансформировали моральные, гражданские и культурные ценности, однако, в основном эти изменения имеют негативный характер, провоцируя непонимание между людьми. Считаем, что успех в любом виде деятельности – педагогической, дипломатической, политической - во многом зависит от степени подготовки студентов, педагогов, дипломатов, в области межкультурной коммуникации.

Становясь участниками любого вида межкультурных контактов, мы взаимодействуем с представителями других культур, зачастую существенно отличающихся друг от друга. Отличия в языках, национальной кухне, одежде, нормах общественного поведения, отношении к выполняемой работе зачастую делают эти контакты трудными и даже невозможными.

Этническое, историческое и современное развитие нашей республики повлияло на развитие ситуации, в которой люди разных этно-культурных групп живут вместе на протяжении многих лет. По

результатам анкеты, проведенной в студенческих академических группах факультета Педагогики, Психологии и Социальной работы, по специальности *Педагогика начального обучения и английский язык*, в 2009-2010 году, выяснилось, что межэтнические события в Молдове негативно отразились на межкультурных отношениях и привели даже к дестабилизации в некоторых областях. Из двухсот опрошенных студентов в возрасте 20-23 лет 2/3 оказались свидетелями межэтнических конфликтов. Преподаватели очень обеспокоены тем, что студенты дифференцируют эти конфликты на «обычные», которые они наблюдают у себя в районах, селах республики и «специфические», которые происходят между представителями этнических меньшинств. Почти половина опрошенных считают, что усугубление ситуации в межэтнических отношениях спровоцировано миграцией. По их мнению, школа и образование в целом подвержены такого рода конфликтным ситуациям, происходящим в стенах школ, лицеев и высших учебных заведений между представителями различных культурных групп. Надо отметить, что неприятие другой культуры, нетерпимость существует в современной истории. Именно из-за нетерпимости происходили и происходят гражданские войны, религиозные притеснения и изгонения. Мировая история показывает нам, что нетерпимость разрушает самые высокие культурные ценности. Где нет терпимости, нет взаимопонимания, доверия и человечности.

Основные причины таких проблем считают Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. лежат за пределами очевидных различий. Они — в различиях в мироощущении, то есть ином отношении к миру и к другим людям. Главное препятствие, мешающее успешному решению этой проблемы, состоит в том, считают авторы, что мы воспринимаем другие культуры через призму своей культуры, поэтому наши наблюдения и заключения ограничены ее рамками.

Сегодня мы являемся свидетелями пробуждения интереса к своей национальной культуре, своим традициям, обычаям, к своим корням. Есть такая закономерность: в период всеобщей глобализации, интеграции и интернационализации, когда стираются границы, вводится евровалюта, человек уходит в себя, в свою внутреннюю сущность, ищет свое внутреннее "я", опираясь на национальные тради-

ции. Однако вторая сторона, связанная с интеграцией, с интеграционными процессами в мире и в нашем обществе провоцируют конфликтные ситуации. То есть существует некое преувеличенное внимание к проблемам какой-то одной нации, и существует, в то же время, реальный процесс интеграции людей, который, в общем-то, старается их поставить над национальными границами. Считаем, что именно сейчас, когда так много конфликтов на межэтнической почве, пришло время изучать языки с межкультурной перспективой, что дало бы возможность понять, принять и уважать не только свою культуру, традиции и ценности, но и культуру других народов и этнических групп, населяющих нашу республику.

Безусловно, что эффективная межкультурная коммуникация не может возникнуть сама по себе, ей необходимо целенаправленно учиться. К сожалению, многие лингвисты и методисты отмечают, что не существует специальных программ основанных на межкультурном воспитании для изучения иностранных языков. Межкультурная коммуникация или, по выражению И.И. Халеевой, «межкультурная» интеракция» происходит между партнерами по взаимодействию, которые не только принадлежат к разным культурам, но при этом осознают тот факт, что каждый из них является «другим» и каждый воспринимает попеременно «чужеродность» партнера [Халеева 1999:10]. Исходя из того факта, что мировоззрение наших обучающихся сформировано в рамках русскоязычного менталитета, в процессе коммуникативно-ориентированного обучения английской спонтанной речи (СР) необходимо обратить внимание студентов на различия, касающиеся прежде всего диалогического общения, и в частности на проявление социокультурных особенностей невербальных и вербальных средств коммуникации в устном дискурсе.

Опираясь на исследования К.Леви-Строс, Э. Холл, В. Гудикунст, Р. Хаммер, М. Пейдж, Дж. Мартин, М. Хуле, М. Беннет и др., нами был разработан спецкурс «Межкультурное общение и языковое воспитание», который преподается на английском языке для студентов 4 курсов – будущих учителей начальных классов и иностранного языка (английского).

При составлении данного курса мы основывались на два важных направления исследований межкультурной коммуникации. Пер-

вое из них исходит из фольклористики и носит описательный характер. Его задачами являются выявление, описание и интерпретация повседневного поведения людей с целью объяснения глубинных причин и детерминирующих факторов их культуры. Второе направление, имеющее культурно-антропологический характер, предметом своих исследований имеет различные виды культурной деятельности социальных групп и общностей, их нормы, правила и ценности.

Несмотря на различия в методологических подходах и аспектах исследований межкультурной коммуникации в различных науках, большинство ученых придерживаются мнения, что основными целями исследований в области межкультурной коммуникации являются:

- систематическое изложение основных проблем и тем межкультурной коммуникации, овладение основными понятиями и терминологией;
- развитие культурной восприимчивости, способности к правильной интерпретации конкретных проявлений коммуникативного поведения в различных культурах;
- формирование практических навыков и умений в общении с представителями других культур.

Основоположник межкультурной коммуникации Э. Холл подразумевал под ее преподаванием межкультурное обучение, основывающееся на практическом использовании фактов межкультурного общения людей, возникающих при непосредственных контактах с носителями других культур. Учебный процесс он понимал как процесс анализа конкретных примеров межкультурного общения, в результате которого расширяется межкультурная компетенция обучающихся и преодолеваются трудности в повседневном общении с людьми из другой культуры.

С учетом этих особенностей и противоречий, опыта преподавания межкультурной коммуникации в американских и немецких университетах, а также на основе изучения специальной американской и немецкой учебной литературы создавался учебный курс «Межкультурное общение и языковое воспитание» в нашем вузе и охватывает главные теоретические темы в области межкультурного общения, а также дидактические и лингвистические игры, дебаты и дискуссии.

Курс развивает когнитивные способности студентов, необходимые для понимания культуры, стиля жизни, жизненных ценностей, традиций и обычаев своей страны и других англоязычных стран. Целью курса является ознакомление студентов с базовыми понятиями «культура», «межкультурное общение», «интеркультурное воспитание», «толерантность» и др., а также обоснование методов и приемов межкультурного общения на иностранном языке.

Курс «Межкультурное общение и языковое воспитание» состоит из десяти занятий, каждое из которых включает по три теоретических аспекта. Теоретические вопросы охватывают такие темы, как: понятие «культуры»; контакты с другими культурами; элементы культуры; влияние культуры на коммуникацию; толерантность как один из ключей гражданского общества; этнические меньшинства; культурное и этническое разнообразие; понятие «интеркультурного общения»; аксиомы межкультурного общения; невербальная коммуникация и стили поведения. Каждое занятие заканчивается ролевыми играми, которые влияют не только на развитие навыков англоязычной речи, но и помогают разрушить негативные стереотипы и предрассудки, воспитывают терпимость друг к другу, помогают будущим учителям понять и принять «другого», развивают критическое мышление. Курс предлагает глоссарий, насчитывающий более 40 терминов (пр.: культурная ценность, стереотип, культурный релятивизм, национализм, этнопсихология, межкультурное воспитание и др.) и дающий объяснение на родном языке.

Надо отметить, что данный курс читается четвертый год и содержание лекционных занятий постоянно пополняется научными и практическими современными идеями и концепциями, а также практические (или лабораторные) занятия обогащаются и произведениями литературы, и материалами периодических изданий (“Times”, “Newsweek”, “People”, etc), и фрагментами учебных фильмов. Студенты не только принимают участие в лекциях и семинарских занятиях по традиционной системе ответов, но вовлекаются в дискуссии и разрешение конфликтных ситуаций. Им предоставляется возможность выступать с минирефератами по определенной понравившейся тематике. Они также к концу курса готовят своеобразный иллюстративный ма-

териал, своего рода “*portfolio*” по изученным темам со своими собственными комментариями.

На семинарских занятиях создаётся атмосфера творческого самовыражения и отказа от оценочного способа восприятия окружающего мира, других людей, иных культур и иных ценностных позиций. Конечно же, работа на практических занятиях дает студентам опыт лично переживаемой толерантности, помогающей не только более эффективно и полно выражать свою точку зрения и понимать позицию другого, но и более толерантно относиться друг к другу при ознакомлении с традициями, обычаями, вероисповеданием и стилем жизни других людей. Мы уверены, что данные качества будущих учителей начальных классов благотворно повлияют на самих учащихся младшего школьного возраста, культурное многообразие которых широко представлено в современной школе.

Современная школа является зеркальным отражением того, что существует в обществе. Современное общество существует как пространство взаимодействия различных социальных и культурных групп, в котором реализуются интересы представителей этих групп. Способность вести диалог с другими, готовность к компромиссу интересов - все эти факторы способствуют стабильности межкультурной коммуникации. Человек и его речь, построенная в соответствии с особенностями данного языка, неразделимы и нельзя изучать человека вне особенностей языка и речи, вне культуры. Следовательно, рамки социокультурного подхода к обучению английскому дискурсу представляются весьма оптимальными. Кроме того, приобщение к культуре страны, сформированной целым народом, позволяет каждому студенту направить получаемые им знания на совершенствование собственной личности, созданной на базе родного языка.

## **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Век толерантности: Научно- публицистический вестник / Под ред. А. Г. Асмолова. – М., 2003. – Вып. 5.

BANKS J. Multicultural Education: issues and perspectives. – Boston: Allyn and Bacon, 1998. – 246 p.



ГРУШЕВИЦКАЯ Т.Г., ПОПКОВ В.Д., САДОХИН А.П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов. / Под ред. А.П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.

СТЕПАНОВ П. Феномен толерантности // Классный руководитель. – 2004. – №3. – С. 5–14.

SAMOVAR L., PORTER R., STEFANI L. Communication between Cultures. – Belmont: Wadsworth Publ.Co, 1998 – 303 p.

ХАЛЛЕЕВА И.И. Интеркультура — третье измерение межкультурного взаимодействия? (из опыта подготовки переводчиков) // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации. — М., 1999. — С. 5–15.

*Чекаль Г. С., Палий А. А., Плотников Е. А.*

*Chekal G.S., Paliy O. A., Plotnikov Y. O.*

*Нежин, Украина, ndu.efl@gmail.com*

**РЕАЛИЗАЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ В  
ЗАЧЕТНЫХ ПРОЕКТАХ СТУДЕНТОВ ПО КУРСУ  
«КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ  
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ»**

**THE REALIZATION OF THE DIDACTIC AND METHODIC  
PRINCIPLES IN THE FINAL STUDENTS' PROJECTS IN THE  
COURSE "THE COMPUTER BASED TECHNOLOGIES IN  
TEACHING FOREIGN LANGUAGES"**

Аннотация. Автор описывает некоторые способы реализации дидактических и методических принципов в студенческих компьютерных проектах. Таким образом, у студентов появляется возможность использовать созданные ими проекты в выпускных квалификационных работах.

Abstract. The author describes some ways to use the didactic and methodic principles in the students' computer based projects. So the students will have the opportunity to use these projects in final proficiency paper.

Ключевые слова: дидактические и методические принципы; компьютерные проекты; выпускные квалификационные работы.

Keywords: the didactic and methodic principles; computer based projects; final proficiency paper.

**УДК 372.881.1**

© Чекаль Г. С., Палий А. А., Плотников Е. А., 2011

Вопрос принципов обучения иностранным языкам подробно исследован в отечественной и зарубежной методике. К сожалению, даже короткий обзор различных подходов к определению и классификаций таких принципов, предложенных различными авторами (среди прочих – Д. Брауном, Н.Д. Гальсковой, М. В. Ляховицким, С. Ю. Николаевой, Е. И. Пассовым, Г. В. Роговой, А. Н. Щукиным и многими другими) выходит за рамки нашей статьи. В то же время, несмотря на значительный пласт теоретических работ, очень часто можно столкнуться с ситуацией, когда разработчики обучающего компьютерного программного обеспечения должным образом не учитывают дидактические принципы и специфику их реализации в подобных программах, что приводит к значительному снижению качества последних. Именно факт такого непонимания природы и особенностей технических средств обучения иностранным языкам делает эту проблему актуальной, а также предопределяет цель нашей статьи, которая состоит в демонстрации некоторых способов реализации дидактических и методических принципов в компьютерных учебных материалах. В качестве примеров мы использовали мультимедийные материалы, создаваемые студентами в рамках курса «Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам». Этот курс преподается в Нежинском государственном университете имени Николая Гоголя (г. Нежин, Украина) студентам в IX семестре и состоит из 6 лекционных и 30 часов практических занятий. В курсе студенты получают информацию о специфике использования новых технических средств в обучении иностранным языкам, а также приобретают навыки создания компьютерных учебных материалов. Работа над курсом организована в виде выполнения студентами проектов, что предполагает не только усвоение некоторых теоретических знаний, но и разработку учебных материалов по одной из тем школьного курса английского или немецкого языков. Для зачета по курсу студенты должны организовать и провести презентацию своего проекта. Обязательное требование к проекту состоит в реализации дидактических и методических принципов, специфичных для компьютера как технического средства обучения. Студенты работают над проектом в парах и каждая пара, помимо прочего,

должна продемонстрировать реализацию одного из ниженазванных принципов:

- наглядность (зрительная и слуховая);
- учет родного, а также первого иностранного языка учащихся;
- индивидуализация обучения.

Нужно обратить внимание, что реализация в разрабатываемых учебных материалах такого важного методического принципа, как коммуникативная направленность учебного процесса, не предусмотрена, прежде всего, потому, что его весьма трудно реализовать в рамках компьютерного обучения. Не смотря на это, студентам дается установка создавать инструкцию к выполнению упражнения приближенную к условиям реальных ситуаций общения, а там где это возможно, делать упражнения коммуникативными.

Приведем далее образцы некоторых заданий из студенческих зачетных проектов, в которых грамотно реализованы дидактические принципы благодаря рациональному использованию возможностей современных технических средств обучения.

Вполне очевидно, что свойство с легкостью объединять различные модальности презентации иноязычного текста – одно из значительных преимуществ компьютерных учебных материалов. Наличие аудио, видео, статичной и динамичной графики, позволяет учащимся попасть в мультисенсорную среду, и следовательно, читать, слышать, видеть и манипулировать учебным материалом [Mayer: 6-8; Tuovinen]. В то же время, по мнению Р. Петтерссона [Pettersson: 64-65], если любая система, которая используется для коммуникации между людьми, может считаться языком, тогда язык – это комбинация не только привычных вербальных (устной и письменной), но и других форм общения, например, визуальных или тактильных. Таким образом, умение понимать и эффективно взаимодействовать со всеми компонентами мультимедийной среды обучения можно считать необходимой составляющей коммуникативной компетенции студентов.

В настоящее время уже трудно представить себе не только обучающие программы, но и любые другие компьютерные приложения и средства, в которых не задействованы мультимедийные возможности цифровых технологий. Вероятно поэтому, наиболее Интуитивно понятным и простым для реализации в компьютерных учебных мате-

риалах является общедидактический принцип наглядности. В процессе обучения иностранным языкам, в том числе с компьютерной поддержкой, наглядность может выполнять различные функции: образца иноязычной речи; семантизации, пояснения учебного материала; введения в тему или ситуацию общения; наконец, закрепления учебного материала [Методика: 67-68].

Так, принцип наглядности может быть рационально использован, например, для невербальной семантизации лексических единиц при создании компьютерных упражнений в виде кроссвордов (модуль *JCross* программы *HotPotatoes*). Приведем в пример одно из упражнений этого типа (тема «*Essen und Trinken*», 8 класс):

**Задание:** *Klicken Sie die Zahlen in dem Gitter an!*<sup>2</sup>

**Способ выполнения:** Кроссворд состоит из некоторого количества лексических единиц (например, *Kaffeemaschine, Kühlschrank, Toaster, Waschmaschine, Gasherd, Mikrowelle, Geschirrspüler, Wasserkocher* и др.), расположенных по вертикали и горизонтали. Нажав, с помощью мыши, на одну из ячеек кроссворда, учащийся получает графическое изображение и в появившемся поле должен ввести соответствующее картинке слово. В случае необходимости учащийся может обратиться к подсказке, при каждом обращении к которой он получает следующую букву требуемого слова. Таким образом, в этом упражнении задействованы как зрительные (графические изображения), так и вербальные (подсказки) опоры. Каждое обращение к подсказке влечет за собой понижение общей суммы баллов за выполнение этого упражнения. При неудовлетворительном выполнении отдельно взятого задания или всей серии упражнений учащийся может выполнить их повторно.

Опишем далее другой важный методический принцип: принцип учета родного (первого иностранного) языка. Работая над проектами, студенты создают упражнения, используя учебники, как по основному, так и второму иностранному языку. При разработке упражнений

---

<sup>2</sup> Здесь и далее приведены лишь непосредственные инструкции к выполнению, а не общее, в т. ч. коммуникативное, задание/ситуация.

для учебников по второму иностранному языку, в нашем случае немецкому на базе английского, студенты ориентируются на концепцию преподавания второго иностранного языка, а также на авторские концепции учебников. Большое внимание уделяется опоре на основной иностранный язык (английский). Создавая упражнения, студенты используют контрастивный подход, учитывая перенос и интерференцию при обучении второму иностранному языку. Примером таких заданий может служить упражнение на сопоставление лексических единиц (модуль *JMix* программы *HotPotatoes*), предназначенное для автоматизации лексических навыков (тема «*Bücher und Lesen*», 7 класс):

**Задание:** *Lies vor und ordne zu (Kombinieren Sie die richtigen Paare)!*

**Способ выполнения:** Учащимся предъявляются две колонки слов. В одной из них находятся слова на изучаемом втором иностранном языке (немецком), например: *der Autor, das Wort, relativ, jung, laut, roh, Bringen, die Qualität, reduzieren, die Letter, das Wetter* и др. В другой – эквиваленты из первого иностранного языка (английского), например: *author, word, relative, young, laud, raw, bring, quality, reduce, letter, weather* и др. Учащиеся с помощью мыши перетаскивают слова, устанавливая необходимые соответствия.

Как основное средство индивидуализации в компьютерных разработках студентов использовалась коррективная обратная связь, которая зависит от ситуативных и индивидуальных факторов учебной ситуации и адаптируется к этим факторам, корректируя деятельность учащихся [Sauro]. Такая обратная связь направлена на исправление типичных ошибок с последующей адаптацией учебного материала к потребностям учащихся. В виде примера приведем упражнение на завершение предложения, выполняемое на послетекстовом этапе аудирования и предназначенное для автоматизации навыков установления значения грамматических структур английского языка (тема «*Conditionals I/II*», 10 класс).

**Задание:** *Choose the best endings for the sentences from the text.*

**Способ выполнения:** После прослушивания учебного текста, учащимся предоставляются предложения из этого текста, а также несколько вариантов их завершения. Ознакомившись с каждым из них, учащиеся выбирают правильный, по их мнению, вариант. В случае успешного выбора учащиеся получают позитивную обратную связь и

прослушивают предложение полностью. В случае ошибки, вместе с пояснением грамматического явления, учащиеся получают возможность повторно прослушать соответствующий эпизод текста и после этого возвращаются к выполнению задания. Перейти к следующему предложению (заданию) можно лишь ответив правильно на предыдущее.

Это и другие подобные упражнения разрабатывались с использованием таких авторских программ (*authoring tools*), как *Wondershare QuizCreator v. 4.0* и *Articulate Quizmaker '09*, которые позволяют не только добавлять в упражнения разветвленную обратную связь, но и задавать различные пути выполнения упражнений учащимися, в зависимости от их действий и ответов.

В завершение, хотелось бы отметить, что созданные студентами компьютерные учебные материалы используются ими во время прохождения педагогической практики в общеобразовательных школах в X семестре и могут служить основой для написания квалификационных заданий как составляющей части государственного экзамена по методике преподавания иностранных языков. Опробованные таким образом материалы в дальнейшем предлагаются учителям школ для внедрения в учебный процесс.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

МЕТОДИКА навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К.: ВЦ «Академія», 2010. – 328 с. (Серія «Альма-матер»).

MAYER R. E. Multimedia learning / R. E. Mayer. – Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2001. – XI, 210 p.

PETTERSSON R. Information design: an introduction / Rune Pettersson. – Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins B. V., 2002. – X, 296 p. – (Series: Document Design Companion Series; 3).

SAURO S. Computer-mediated corrective feedback and the development of L2 grammar [Електронний ресурс] / Shannon Sauro // Language learning & technology. – February, 2009. – Vol. 13, №. 1. – P. 96–120. URL: <http://lt.msu.edu/vol13num1/sauro.pdf>

TUOVINEN J. E. Cognition research basis for instructional multimedia / J. E. Tuovinen // Interactive multimedia systems [edited by Rahman S. M.] – Hershey, PA : IRM Press, 2002. – P. 146-162.

*Чеканова А. Э.  
Chekanova A. E.*

*Екатеринбург, Россия, alla\_chekanova@mail.ru*

## **РАЗВИТИЕ ПОНЯТИЙНОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

### **THE DEVELOPMENT OF NOTIONAL WAY OF THINKING WITHIN THE ENGLISH LANGUAGE STUDY**

Аннотация. Статья посвящена развитию понятийного мышления студентов филологического факультета. В статье автор анализирует уровни развития этого вида мышления, определяет этап развития, который является переходным от эмпирического к теоретическому мышлению и приводит примеры логических ошибок, характеризующих недостатки развития теоретического мышления.

Abstract. The article is devoted to development of notional way of thinking of the students in phylological department. In the article the author analyses the levels of that kind of thinking, determines the stage of development which is a transition one from empirical to theoretical level and gives the examples of logical mistakes that characterise the drawbacks of theoretical thinking development.

Ключевые слова: *понятийное мышление; эмпирическое мышление; теоретическое мышление; логические ошибки.*

Keywords: *notional thinking; empirical thinking; theoretical thinking; logical mistakes.*

#### **УДК 372.881.111.1**

Отсутствие или недостаток конкретных знаний учащихся является одной из проблемных зон процесса обучения любому предмету. Это в полной мере относится и к обучению иностранному языку. Если рассматривать язык как средство выражения мысли, то недостатки в мышлении обязательно проявятся в порождаемой речи, как устной, так и письменной. Абовский Н.П. отмечал отсутствие системообразующих курсов как одну из причин недостаточности развития системного мышления студентов. (Абовский Н.П. Развитие системного мышления при обучении и тестировании. Вестник высшей школы. М. 2010) Системное мышление в свою очередь предполагает мышление

логическое, так как любая система строится на основе закономерных статических и динамических связей между элементами, а там, где мы имеем дело с закономерностью, мы имеем дело с логикой.

Что же подразумевается под конкретными знаниями? И что лежит в основе развития словесно-логического мышления?

В отношении развития необходимо обратиться к работам Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Б.Д. Эльконина.

С.Л. Рубинштейн сформулировал шкалу уровней развития мышления, которая на сегодняшний день считается общепринятой. В ней выделяется три основных уровня – наглядное мышление (наглядно-действенное (сенсомоторное), наглядно-образное, наглядно-ситуационное; эмпирическое мышление (опытное, основанное на систематизированном и обобщенном содержании опыта, понятийное и объяснительное, на уровне суждений и умозаключений, включающем критерий истинности); теоретическое (осознанное мышление, при котором осознается не только содержания понятий, но и формы мысли, т.е. логичности или нелогичности мысли на уровне умозаключений, гипотетическое, где различается действительное, возможное и необходимое, а рассуждение реализуется как проверка и доказательство гипотез), целенаправленное мышление, при котором рассуждение основывается на принципах, правилах и целях).( Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб. 2004.)

В рамках теоретического мышления Беспалько В.П. выделяет следующие уровни абстракции, представляющие собой теории, и связывает их с языком изложения: 1) феноменологическая теория (свойства и качества объекта науки описано на естественном житейском языке), 2) качественная теория (излагается на специальном языке данной науки - первая ступень абстрактного мышления – излагаются свойства и качества объектов, формулируются закономерности их функционирования и создаются условия для вероятностного предсказания возможных исходов участия объектов данной науки в различных процессах и явлениях, 3) количественная теория - знание свойств объекта достигает уровня полного понимания закономерностей его функционирования, на основе чего возникает возможность построить



математическую модель функционирования объекта и удастся сформулировать точный прогноз исхода любого процесса,

4) аксиоматическая теория - абстракция создает целостную картину мира и возвращается в состоянии нерасчлененного восприятия. (Беспалько В.П. Параметры и критерии диагностичной цели Школьные технологии. М. 2006)

Мы привели только две шкалы уровней развития мышления, но и все остальные классификации имеют одно общее звено – в основе развития лежит переход от эмпирического к теоретическому мышлению, от обобщения житейского опыта (на любом уровне) к познанию окружающей действительности, основанному на нормативных процедурах этого познания. Данное положение является ключевым для разработки системообразующего курса, нацеленного на развитие словесно-логического мышления.

Все российские ученые, разрабатывавшие развивающие методики обучения, воспринимали развитие диалектически, как качественный скачок, переход от количественного расширения знаний, умений и навыков к качественно иной форме мышления. В.В. Давыдов следующим образом пытается объяснить недостатки традиционного метода обучения: «"личный" прошлый опыт детей – это эмпирически сложившиеся представления об окружающем. Конечно, этот опыт должен использоваться в обучении, но только путем существенной перестройки внутри качественно особой и новой для ученика формы научного знания, которая вовсе не соответствует и не может соответствовать простому жизненному опыту. Прошлые знания житейского порядка нужно включать в обучение, но лишь как общие предпосылки, не специфические для содержания и формы научных понятий. Лишь зная особенности и специфику последних, можно разрабатывать конкретно вопросы о роли прошлого опыта. Вне этого смазывается качественное различие житейского опыта и научных знаний, происходит естественное подчинение (а в результате и извращение) формы вторых в угоду первому. Это и есть одно из характерных следствий применения эмпирической теории мышления в педагогической психологии и дидактике». (Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М. 1972).

Другими словами, для теоретического мышления требуется не только знание свойств, признаков, отношений и связей понятия, но и знание способов нахождения новых свойств, признаков, отношений и связей (причем эти способы могут быть как практического, так и теоретического порядка с доминированием теоретических над практическими, а еще лучше с использованием практических способов нахождения новой информации преимущественно для верификации теоретических построений).

В качестве системной единицы развития мышления выделяется понятие. Среди логических операций, которые оказываются в центре внимания дидактов, разрабатывающих развивающие методики обучения, основным является обобщение понятий. Обобщение понятий в русле логических законов, которое приводит к научному определению понятий, основано на выделении признаков, свойств, отношений и деятельностей понятия. При этом на эмпирическом уровне развития мышления учащийся не разделяет существенные и несущественные признаки, свойства, отношения и деятельности. Л.С. Выготский в результате наблюдений за развитием мышления детей выделил такие определения понятий, которые он назвал «псевдопонятиями» (Выготский Л. С. Собрание сочинений. М. 1983). Псевдопонятия выводятся детьми на основе несущественных признаков, свойств, отношений и деятельностей. Наблюдаемые Л.С. Выготским дети оперировали в основном предметными понятиями. Наши наблюдения и пилотное исследование уровня развития словесно-логического мышления студентов приводят нас к выводу о том, что и старшеклассники, и студенты, оперируя как предметными, так и абстрактными понятиями, часто основывают свои определения на смеси существенных и несущественных признаков, свойств, отношений и деятельностей или на неполном перечне существенных признаков, игнорируя логическое требование необходимости и достаточности. Например, лодку они определяют как средство передвижения по воде с веслами, газету – как средство массовой информации, ошибку – как недостаток.

Входящее тестирование студентов, предваряющее прохождение курса, нацеленного на развитие словесно-логического мышления при обучении написанию аналитической статьи на английском языке, вклю-

чало задание на определение понятия: дать определение понятиям на русском и английском языке (задание было нацелено на выявление умения студентов давать определения понятиям на основе выделения существенных признаков, свойств, отношений и деятельностей; русский язык был привлечен с целью избежать неточности в определении источника ошибки, а именно, того, что явилось причиной ошибки, недостаток мышления или недостаток владения английским языком).

В тестировании принимали участие 38 студентов второго курса Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского педагогического университета. В задании студентам было предложено дать определения понятиям, относящимся к трем группам: 1) бытовые понятия, 2) научные понятия (естественно-научные и социально-политические), включенные в школьную программу, 3) филологические понятия, включенные в программу обучения в вузе. Полученные варианты определений можно разделить на несколько групп: 1) полное определение прямого значения слова, 2) полное определение переносного значения слова, 3) определение на основе главного обобщающего признака без второстепенных существенных признаков, 4) определение на основе второстепенных существенных признаков без главного обобщающего признака, 5) определение на основе синонима или антонима, 6) поностью неверное определение.

К филологическим понятиям, в частности, относилось слово «accent (акцент)». Приводим словарное определение слова «accent»: 1. the way someone pronounces the words of a language, showing which country or which part of a country they come from, 2. if the accent is on a particular quality, feeling etc, special importance is given to it, 3. the part of a word that you should emphasize when you say it, 4. a written mark used above or below particular letters in some languages to show how to pronounce that letter. Приводим словарное определение слова «акцент»: 1. Ударение в слове, а также знак ударения (спец.). *Поставить а.* 2. перен. Подчёркивание какого-н. положения, мысли (книжн.). *Сделать а. на чём-н. Расставить все акценты. Сместить акценты.* 3. Особенности выговора, свойственные говорящему не на своем родном языке. *Говорить с южным, белорусским акцентом.* (Толковый словарь русского языка). Сравнительный анализ определе-

ний позволяет сделать вывод, что понятие «акцент» и понятие «accent» имеют равный объем значений.

Из 38 участников тестирования 5 не дали никакого определения данному понятию; 5 человек ограничились обобщением «особенности произношения», не передающим полного определения понятия; 13 человек дали определение №3, но при этом 4 не включили в определение такого элемента, как неродной язык; 5 человек дали определение №2 «логическое ударение в потоке речи для привлечения внимания, выделения определенной мысли»; 10 человек не связали определение с речью, например: «*выделение чего-либо наиболее важного из общей массы*», т.е дали определение на основе переносного значения понятия (№2). Анализ определений также позволяет сделать вывод, что по меньшей мере 9 человек, т.е 24% участников тестирования основывались в своем мышлении на определениях толкового словаря русского языка, т.к. именно в нем в определение включается понятие «неродной язык».

Из бытовых понятий приведем пример со словом «монета». Словарное определение слова «coin»: 1 a piece of metal, usually flat and round, that is used as money. Словарное определение слова «монета»: Металлический денежный знак. *Серебряная, медная м. Двухкопеечная, пятикопеечная м. М. в десять копеек. Дать рубль одной монетой. Чеканить монеты. Коллекция монет. собир. Мелкая м. Разменная м.* Объемы понятий «coin» и «монета» совпадают.

2 человека не дали ответа, 10 человек включили в определение все необходимые признаки, 11 человек ограничились главным признаком «денежная единица», 11 человек определили главный признак как «средство оплаты» и таким образом подменили главный обобщающий признак на более обобщенный, 4 человека дали полностью неверное определение, например: «*форма расплаты между людьми, платежеспособное средство, предмет оплаты, предмет, служащий для обмена и содержащий в себе материальную ценность*».

Особый интерес представляет анализ определений естественно-научных понятий «пламя» и «свет».

Словарное определение слова «flame»: 1 hot bright burning gas that you see when something is on fire, 2 in flames burning in a way

that is difficult to control, 3 a flame of anger/desire/passion etc. literary – a strong feeling, 4 an angry or rude email.

Словарное определение понятия «пламя»: 1. Светящийся пар или газ, выделяемый при горении некоторыми веществами. *Спиртовое п. Газовое п. Бесцветное п. Голубое п. П. высокой температуры.* 2. Пыл, страсть, воодушевление. *П. гнева. П. любви. П. страсти.* 3. Объятый, охваченный пламенем, напоминающий, ассоциирующийся с пламенем. *П. войны. П. партизанской борьбы.*

Сравнительный анализ данного понятия, выраженного лексемой русского языка и лексемой английского языка, позволяет обнаружить различие в объеме понятия. В частности в русском языке в объем данного понятия не включено значение «злое, грубое электронное послание».

1 человек не дал определения, 29 человек дали определение через синоним «огонь», 2 человека дали верное с точки зрения главного обобщающего признака определение, 4 человека дали неверное определение, 2 человека не включили в определение главного обобщающего признака, но включили второстепенные.

Опуская подробный анализ выполнения тестового задания на определение понятия «свет», приведем только описание результата: 6 человек дали определение на основе антонима «темнота», 2 человека включили в определение все необходимые признаки, 9 человек ограничились главным обобщающим признаком, 1 человек дал определение, основанное на переносном значении №6, 4 человека дали определение на основе переносного значения №3, 4 человека дали определение на основе переносного значения №2, 6 человек дали неверное определение.

Полный анализ работ позволяет сделать ряд важных выводов:

1. При формулировании определений студенты опираются на родной язык.
2. Определения, данные на английском языке являются производными от определений, данных на родном языке.
3. Варианты значений того или иного понятия, выбранные участниками тестирования, свидетельствуют о том, что понятийный мыслительный аппарат формируется на основе родного языка.
4. Определения, данные на английском языке, в отличие от определений, данных на русском языке, содержат лексические и

грамматические ошибки, что свидетельствует о недостаточно сформированном языковом навыке.

5. Логические ошибки в определениях, данных на русском и на английском языке, идентичны.

6. Конкретные знания, которые демонстрируют студенты филологического направления, более детальны в отношении филологических понятий: студенты владеют всеми значениями данных понятий. В отношении физических понятий участники тестирования либо обращались к общеупотребимому значению, принятому на бытовом уровне, либо определяли понятие через синоним или антоним, что также свидетельствует о знакомстве с данным понятием на бытовом, эмпирическом уровне.

7. В отношении общеупотребимых понятий основной логической ошибкой участников тестирования было отсутствие либо главного обобщающего признака, либо второстепенных существенных признаков, что свидетельствует о слабом владении операцией классификации.

Таким образом, мы приходим к заключению о том, что качественный скачок (или переход) от эмпирического к теоретическому мышлению основан на умении учащимся выделять существенные и несущественные признаки, свойства, отношения и деятельности, а также определять перечень необходимых и достаточных для определения понятия признаков, свойств, отношений и деятельностей вне зависимости от используемого языка. Лексико-грамматические ошибки при таком подходе могут учитываться только при условии, что они приводят к логическим ошибкам. В свою очередь анализ эквивалентных понятий русского и английского языка, основанный на словарных определениях (статьях) позволит расширить возможности употребления лексики без расширения словарного запаса (запоминания новых слов).

## **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

АБОВСКИЙ Н.П. Развитие системного мышления при обучении и тестировании. Вестник высшей школы. №9. - М.: 2010, - С.32-39.

БЕСПАЛЬКО В.П. Параметры и критерии диагностической цели Школьные

технологии № 1. - М. 2006, С. 118-128

ВЫГОТСКИЙ Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики/Под ред. А. М. Матюшкина. Т.3 - М.: Педагогика, 1983. - 368 с.

ДАВЫДОВ В.В. Виды обобщения в обучении (Логико-психологические проблемы построения учебных предметов). - М.: Педагогика, 1972. – 424 с.

РУБИНШТЕЙН С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.

*Чикунова А.Е.*

*Chikunova A.E.*

*Сочи, Россия, chikunova06@mail.ru*

## **ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ПРИМЕНЕНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

### **ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF THE AUTHENTIC VIDEO USE IN FOREIGNLANGUAGES TEACHING**

Аннотация. Автор считает, что применение аутентичных видеоматериалов позволяют обучающимся получать информацию о социокультурных характеристиках акта общения и развивать навыки интерпретации.

Abstract. The author considers the usage of the authentic visual materials to help the learners get the information about social and cultural characteristic of the process of communication and develop interpretation skills

Ключевые слова: аутентичные видеоматериалы; социокультурные характеристики; навыки интерпретации.

Keywords: the authentic visual materials; social and cultural characteristic; interpretation skills.

**УДК 372.881.1**

Преимущества аутентичных видеоматериалов получили широкое освещение в методической литературе как отечественных, так и зарубежных авторов. Язык, представленный в аутентичных видеоматериалах, выступает как средство реального общения, отражает ре-

© Чикунова А. Е., 2011

альную языковую действительность, особенности функционирования языка как средства коммуникации в естественном окружении. С применением аутентичных видеоматериалов уменьшается опасность искажения иноязычной действительности: являясь свидетельствами современной цивилизации в стране изучаемого языка, аутентичные видеоматериалы имеют прагматическую цель и значимость, отражают идеи и суждения, распространенные в данный момент в обществе.

Благодаря отсутствию дидактической направленности, информация, предъявляемая с помощью аутентичных видеоматериалов в условиях неязыковой среды, обладает высоким уровнем авторитетности; естественность вызывает большую познавательную активность, в то время как учебные материалы выполняют лишь учебную функцию и отражают фиктивные ситуации, не существующие вне занятия, снижая тем самым мотивацию, достоверность представленных сведений, их использование может впоследствии затруднить переход к пониманию материалов, взятых из «реальной жизни» [Жоглина 1998:86].

Основными задачами применения аутентичных видеоматериалов в процессе обучения иностранному языку являются:

- научить обучающихся осознанно и организовано воспринимать информацию;
- научить их использовать, воспринимать информацию из разных источников, отличающихся друг от друга или взаимодополняющих;
- развивать когнитивные умения обучающихся (наблюдение, классификация, выбор, выдвижение гипотез);
- научить анализировать, выбирать ключевую, значимую информацию;
- подражать аутентичным образцам устной речи высказываний;
- правильно излагать на изучаемом языке идеи, содержащиеся в материале с учетом социокультурных норм, которые имеют место в иноязычном обществе, критически относиться к содержанию;
- научить творчески перерабатывать информацию [Вегвари 1998:64].



Вышеперечисленные достоинства аутентичных видеоматериалов убеждают многих исследователей в необходимости их применения в практике обучения иностранному языку. М. Brandi, В. Helmling, Ю.А. Комарова и многие другие исходят из понимания того, что материалы должны быть аутентичными, так как требование аутентичности стало неотъемлемой частью коммуникативно ориентированной методики.

Однако, несмотря на многочисленные достоинства аутентичных видеоматериалов, не существует единого мнения по поводу их преимущественного использования. Очевидно, что применение аутентичных видеоматериалов в условиях обучения иностранному языку вне языковой среды ограничено уровнем владения языком обучающимися и серьезными трудностями социокультурного плана, которые обучающиеся испытывают при работе с ними. G. Bechtold, D. Gericke-Schonhagen, Н.В. Елухина, Е.В. Носонович и другие авторы отмечают, что непреодолимые препятствия для применения аутентичных видеоматериалов в обучении иностранному языку представляют:

- 1) излишнее обилие различной визуальной, вербальной и звуковой информации, с которой трудно справиться в рамках урока;
- 2) тематическая многоплановость фильма, затрудняющая согласование его материалов с прорабатываемой в данный момент лексической темой;
- 3) размеры полнометражного фильма, часто не укладывающегося во временные рамки урока даже при простой его демонстрации.

Также к недостаткам применения аутентичных видеоматериалов часто относят неадаптированность к учебному процессу по иностранному языку и отсутствие методического обеспечения, что значительно затрудняет работу преподавателя. Как отмечается в зарубежной методической литературе, приведенные недостатки ставят под сомнение целесообразность применения аутентичных видеоматериалов на начальном этапе обучения иностранному языку, для которого более уместна работа с учебными фильмами [Allan 1991:73].

Вышеперечисленные аргументы против применения аутентичных видеоматериалов в обучении иностранным языкам приводят ряд исследователей к убеждению в том, что наиболее эффективным для интенсивного обучения является использование учебных видеокурс-

сов. По мнению некоторых авторов методических работ, современный рынок учебной видеопродукции представляет широкое разнообразие видеокурсов в распоряжение преподавателей английского языка. Применение аутентичных видеоматериалов в учебном процессе возможно только на основе имеющихся начальных знаний по английскому языку.

Перечисляя ряд аргументов в пользу применения учебных видеокурсов, Е.Н. Соловова, тем не менее, отмечает, что совпадение различных учебно-методических комплексов по тематике и набору языкового и речевого материала редко бывает достаточно полным для реальной возможности применения видеокон компонента учебно-методических комплексов автономно от других компонентов курса [Соловова 2003: 4].

Приверженцы применения учебных видеоматериалов считают, что они предполагают наименьшее творчество и затраты труда преподавателей, т.к. имеют свои собственные, предполагаемые авторами видеоматериалов, принципы построения, структуру, методы обучения. Кроме того, в отличие от аутентичных видеоматериалов, методика применения которых недостаточно разработана и требует специальных усилий преподавателя для адаптации к учебному процессу, учебные видеоматериалы в силу их адаптированности легко вводятся в учебный процесс.

В пользу применения учебных, а не аутентичных видеоматериалов свидетельствует то, что лингвистическая характеристика аутентичных видеозаписей не отвечает таким требованиям, предъявляемым к учебным материалам, как нормативность, образцовая речь, соответствие языковому уровню обучающихся.

Мы считаем, что применение аутентичных видеоматериалов в учебном процессе позволяют обучающимся получать информацию не только о лингвистических, но и социокультурных характеристиках аутентичного акта общения и развивать навыки адекватной интерпретации достаточно большого количества стереотипных ситуаций иноязычного общения. Очевидно, что технические возможности и преимущества данного средства обучения, созданного не под педагогиче-

ские задачи, могут быть направлены на результативное решение педагогических задач.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- ВЕГВАРИ В. Новые технологии в обучении русскому языку филологов Венгрии (на основе видео): дис.... канд. пед. наук. – М.: 1998, – 180 с.
- ЖОГЛИНА Г.Г. Развитие умений коммуникативной компетенции на основе использования аутентичных видеодокументов: дис.... канд. пед. наук. – Пятигорск, 1998. – 184 с.
- СОЛОВОВА Е.Н. Активные методы в обучении языкам. Тема 1. Использование видео на уроках иностранного языка // ELT News & Views. – 2003. – Issue # 1 (26). – С. 2–9.
- ALLAN M. Teaching English with Video. L.: Longman, 1991. – 296 p.

*Чиршева Г. Н.*

*Chirsheva G. N.*

*Череповец, Россия, chirsheva@yandex.ru*

### СПЕЦИФИКА ПЕРЕКЛЮЧЕНИЙ КОДОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО БИЛИНГВИЗМА THE CODE-SWITCHING SPECIFICITY AT DIFFERENT STAGES OF CHILD BILINGUALISM DEVELOPMENT

Аннотация. Автор рассматривает возможность применения модели «взрослой» билингвальной речи для объяснения специфики детского билингвизма.

Abstract. The author considers the opportunity to use the model of “adult bilingual speech” to explain the specific of children’s bilingualism.

Ключевые слова: специфика переключений кодов; детский билингвизм; модель «взрослой» билингвальной речи.

Keywords: the specific of switching codes of children’s bilingualism; the model of “adult bilingual speech”.

#### УДК 372.881.1

В работах по изучению смешанных (билингвальных) высказываний применяются разнообразные теории и модели, разработанные, главным образом, на материале речи взрослых билингвов. Наиболее

апробированной на материале нескольких языковых комбинаций нам представляется рамочная модель матричного языка (далее – модель РМЯ), разработанная американским лингвистом К. Майерс-Скоттон [Myers-Scotton 1993] и с успехом примененная при исследовании речи детей-билингвов дошкольного и младшего школьного возраста [Bolonyai 1998; Schmitt 2000; 2008; Zabrodskaja 2009]. Изучение детских кодовых переключений на ранних этапах с помощью модели РМЯ и модели четырех типов морфем (модель 4М) [Myers-Scotton 1997; 2002] дает возможность сопоставить очередность появления четырех групп морфем (три группы системных и одна группа содержательных) в ходе речепроизводства и порядок их усвоения ребенком-билингвом. В данной работе эти модели применяются при анализе кодовых переключений в речи ребенка, одновременно усваивавшего русский и английский языки в русскоязычной семье в России.

Дифференциация типов морфем по модели 4М имеет, на наш взгляд, большое значение для выявления особенностей кодовых переключений в онтогенезе. Можно предположить, что порядок усвоения четырех групп морфем в онтогенезе соответствует очередности их участия в структурировании высказывания при порождении речи.

Как свидетельствуют эмпирические данные, сначала в речи ребенка появляются содержательные морфемы, затем «ранние» системные морфемы (например, передающие множественность). Ранние системные морфемы, кроме того, отличаются тем, что их семантическая значимость осознается ребенком раньше, поскольку выражается во многих языках достаточно регулярным способом. С другой стороны, грамматическое значение ранних системных морфем, содержащихся в одной лемме с содержательной морфемой (супплетивные формы) могут и не осознаваться ребенком при их использовании в речи. До того периода, когда он освоил систему, он может употреблять формы так, как он их слышит в речи взрослых, и регулярные, и нерегулярные.

В тот период, когда ребенок систематизирует грамматику, он начинает использовать регулярные показатели грамматического значения для всех без исключения единиц (например, образует формы

неправильных глаголов по образцу правильных). Это означает, что он использует ранние системные морфемы, входящие в отдельную лемму, вместо ранних системных морфем, которые находятся в одной лемме с содержательной морфемой. Дифференцированное использование двух видов ранних морфем приходит позднее, с усвоением исключений из правил, т.е. при усвоении нормы.

Системные морфемы второй и третьей групп, возможно, тоже появляются в онтогенезе в той же очередности, что и в ходе структурирования высказывания, так как поздние внешние системные морфемы необходимы для построения целого предложения, а поздние соединительные – для оформления синтаксемы.

Перед ребенком-билингвом стоит сложная задача, поскольку состав четырех групп морфем в каждом языке – разный. Для русско-английского билингвизма совпадение статуса морфем наблюдается, в первую очередь, в регулярных формах выражения множественного числа существительного.

Ранние детские переключения могут объясняться фонологическими причинами: ребенок избегает использовать слово из того языка, на котором оно произносится труднее, и прибегает к более легкому способу выражения того, что он хочет сказать. Это одно из проявлений «стратегии облегчения», которое наблюдается у многих двуязычных детей. Например, Джейми, мальчик из Венгрии, с которым папа говорил по-английски, а мама – по-венгерски, в 2 г. 8 мес. знал достаточно много эквивалентной лексики, но, если перед ним стояла задача произнести английские слова со звуками /Δ/, /Т/, /ω/ или дифтонгами, то он сразу же переключался на венгерский язык [Gergely 1997: 150].

Принимая за основу деление речевого развития ребенка на шесть этапов, мы учитываем, какие типы слов и системных морфем можно ожидать в билингвальных высказываниях детей в том или ином возрасте.

Поскольку на первом (до 1 г.6 мес.) и втором (1 г. 6 мес. – 2 г.) этапах в высказываниях присутствуют только знаменательные слова, то принцип системных морфем еще не начинает действовать. Это не означает, что в высказываниях ребенка нет системных морфем. Они присутствуют, но не реализуются системно, поскольку соответст-

вующие категории ребенком еще не усвоены. Например, в высказывании *Дай a pie* (Петя, 1 г. 7 мес.) с доминантного русского языка ребенок переключился на английский, включив существительное в двухсловное предложение. Матричным языком, вероятнее всего, является русский, представленный глаголом, а существительное с артиклем принято из гостевого языка (английского). Если бы это высказывание принадлежало взрослому, то матричным языком можно было бы считать и английский язык, так как артикль – системная морфема – принят из английского языка. С другой стороны, сегмент *a pie* во взрослом высказывании следует рассматривать как островное переключение. Однако для ребенка в возрасте 1 г. 7 мес. сочетание *a pie* нельзя считать островом гостевого языка, так как на рассматриваемом этапе речевого развития – в период голофраз – артикли используются детьми как составная часть существительного, как единый комплекс. Их грамматическая и семантическая сущность осознается позднее, когда эти артикли появляются перед такими существительными, с которыми в норме не употребляются (после двух лет, например, с именами собственными или вещественными: *a Саша*).

Предложение *A book unal* (Петя, 1 г. 10 мес.) тоже представлено глаголом матричного (русского) языка, а существительное с артиклем взяты из недоминантного (английского). Нарушения правил переключения и грамматик взаимодействующих языков нет. В рассмотренных примерах глаголы – русские, а существительные – английские, что характерно и для «взрослых» переключений, но одно предложение начинается с русского элемента, а другое – с английского. То, что в обоих предложениях присутствуют и системные морфемы (артикли) гостевого языка, используемые с лексемами (существительными) того же языка, указывает на присутствие островных переключений, что не противоречит правилам билингвальной грамматики.

Системные морфемы начинают появляться и систематически употребляться только на третьем этапе (от 2 л. – до 2 л. 6 мес.). В речи ребенка наблюдаются императивы, грамматические средства выражения отрицания, вопросительности и т.д. Следовательно, высказывания двухлетнего ребенка (до 2 л. 6 мес.) уже можно изучать на основании принципа системных морфем с учетом того, какие системные морфе-

мы способны появиться и регулярно появляются в его речи.

Для контрольного сопоставления необходимо привлекать, в первую очередь, одноязычные высказывания этого же ребенка на каждом из двух языков. Кроме того, для сравнительного анализа можно использовать данные исследования соответствующих проблем речевого развития одноязычных детей. На третьем этапе вступает в действие и принцип стимулирования островов гостевого языка, хотя и с рядом ограничений.

На четвертом этапе (2 г. 6 мес. – 3 г.) главные члены предложения сопровождаются несколькими второстепенными, а средняя длина высказывания (СДВ) равняется 3,5 морфем. На пятом этапе (3 г. – 3 г. 6 мес.) два простых предложения могут соединиться сочинительной связью, появляются разделительные вопросы, а СДВ равняется 4,0.

К этому возрасту ребенок уже дифференцирует два языка и понимает, на каких языках он разговаривает и с кем. Поэтому, начиная с пятого этапа речевого развития, детские билингвальные высказывания можно анализировать с применением всех принципов модели РМЯ.

Доминантный язык уже нельзя во всех случаях считать матричным, даже когда вопрос его установления оказывается трудноразрешимым. Осознание билингвальности и отношение ребенка к каждому из языков могут иногда стать определяющими факторами в выборе матричного языка. Если более «слабый» язык становится эмоционально более предпочтительным, он не всегда способен обеспечить соблюдение правил кодовых переключений, что может стать источником речевых ошибок.

В период устойчивой билингвальности, когда ребенок усвоил основные, необходимые ему для коммуникации грамматические категории обоих языков и активно использует их в общении, его кодовые переключения подчиняются правилам билингвальной грамматики для данной комбинации языков. В качестве матричного с одинаковой вероятностью выступает как доминантный, так и недоминантный язык. Примером такого осознанного переключения может служить высказывание Катрины Сондерс, обращенное к маме и произнесенное со смехом: *I'm just fraging Dad something* (5 л. 6 мес.) [Saunders 1988: 78].

Одним из правил, действующих в ряде языков, является ограничение на переключение между личным местоимением в функции под-

лежащего и следующим за ним сказуемым, что на раннем этапе детско-го билингвизма наблюдается не всегда, если доминантность проявляется слишком явно. Однако постепенно, даже несмотря на доминантность, это правило начинает соблюдаться. В наших примерах после дифференциации языков ребенком русское личное местоимение всегда сопровождалось русским глаголом: *Dad, I don't want to read now because я устал* (Петя, 9 л. 5 мес.); *Daddy, now я пойду* (Петя, 9 л. 6 мес.). Если перед русским существительным есть указательное местоимение, то оно принадлежит тому же языку и согласуется с ним в роде, числе и падеже: *Dad, do you remember ту книгу?* (Петя 10 л. 7 мес.)

Правила переключения кодов на этапе убывания билингвальности продолжают соблюдаться, но некоторые ограничения снимаются. Например, на следующий день после своего дня рождения Петя сообщил: *One day has исполнилось to me* (10 л.). В сочетании *has исполнилось* русский глагол в форме прош. вр. замещает английское причастие прош. вр., т.е. отсутствует грамматическая эквивалентность. Однако если принять во внимание, что у многих английских глаголов формы прошедшего времени и причастия прошедшего времени совпадают, нарушений правил переключения кодов с позиций грамматики МЯ (здесь – английский) нет. Здесь выявляется неоправданное использование системных морфем гостевого языка в слове «*исполнилось*» (показатели прошедшего времени и возвратного залога), так как оно при этом образует островное переключение. Аналогичный пример, но с последующей металингвистической ремаркой «*Мама, не записывай, я это специально так сказал*», отмечен в ответе на просьбу папы. Папа: *Pete, review the poem*. Петя: *I have повторил* (11 л. 1 мес.)

В тех случаях, когда грамматические категории двух языков для выражения одного и того же содержания не совпадают, происходит частичное дублирование грамматических формантов. В ответ на мамино замечание «*Он просто дурачится*», Петя сообщил, обращаясь к папе, «*Yes, Dad, I am дурачиться*» (10 л. 10 мес.). В ходе этого переключения происходят нарушения правил эквивалентности грамматических форм и модели РМЯ для классических переключений.

Синтаксемы *has исполнилось, am дурачиться* таким образом,



свидетельствуют о появлении составного матричного языка в речи ребенка на этапе убывания билингвальности. Слабый язык (здесь – английский) еще продолжает в некоторых ситуациях играть роль матричного, но в не все его правила соблюдаются.

Таким образом, для объяснения специфики ранних переключений кодов в речи ребенка, одновременно усваивающего два языка, можно применять модели «взрослой» билингвальной речи, но с учетом возрастных показателей, характерных для каждого этапа его речевого развития. На этапе убывания билингвальности (забывания одного из языков), правила кодовых переключений действуют в тех случаях, когда матричным является доминантный язык.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

BOLONYAI A. In-between languages: Language shift/maintenance in childhood bilingualism // *International Journal of Bilingualism*. – 1998. – Vol. 2, № 1. – P. 21-43.

GERGELY Z. Code-mixing in the speech of a 2;8 year-old Hungarian-English bilingual child // *Applied linguistic studies in Central Europe*, v. 1. – Veszprem, 1997. – Pp. 149-154.

MYERS-SCOTTON C. Myers-Scotton C. *Duelling languages: Grammatical structure in code-switching*. – Oxford: Oxford University Press, 1993.

MYERS-SCOTTON C. *Duelling languages: Grammatical structure in code-switching* / 2<sup>nd</sup> ed. – Oxford: Oxford University Press, 1997.

MYERS-SCOTTON C. *Contact Linguistics: Bilingual Encounters and grammatical outcomes*. – Oxford: Oxford University Press, 2002.

SAUNDERS G. *Bilingual children: From birth to teens*. Clevedon: Multilingual Matters, 1988.

Schmitt E. Overt and Covert Codeswitching in Immigrant Children from Russia // *International Journal of Bilingualism*. – 2000. – Vol. 4, № 1. – P. 9-28.

SCHMITT E. Early bilinguals – incomplete acquirers or language forgetters? // «*Studia Humaniora et Paedagogica Collegii Narovenssis*». – Narva, 2008. – P. 311-330.

ZABRODSKAJA A. Evaluating the Matrix Language Frame model on the basis of a Russian—Estonian codeswitching corpus // *International Journal of Bilingualism*. – 2009. – Vol. 13, № 3. – P. 357-377.

*Чуваева К.М.*  
*Chuvaeva K.M.*

*Санкт-Петербург, Россия, ksushona@bk.ru*

**ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ  
ИНОСТРАННЫХ АБИТУРИЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**THE PROBLEMS OF TEACHING RUSSIAN TO THE FOREIGN  
APPLICANTS OF RUSSIAN TECHNICAL UNIVERSITIES**

Аннотация. Автор выявляет актуальные проблемы преподавания русского языка иностранным абитуриентам технических вузов. По мнению автора, решение данных проблем способствует повышению качества подготовки специалистов.

Abstract. The author points out the actual problems of teaching Russian to the foreign applicants of the technical universities. To the author's mind the solution of these problems will help to improve the training process.

Ключевые слова: обучение русскому языку; иностранные абитуриенты; технические вузы; повысить качество подготовки  
Keywords: teaching Russian; foreign applicants; technical universities; to improve the training process.

**УДК 372.881.161.1**

Подготовка специалистов для зарубежных стран традиционно является одним из ведущих направлений деятельности российской высшей школы, а также важным фактором международных политико-экономических отношений. С ускорением интеграционных процессов в современном обществе, ростом академической мобильности, повышением конкуренции на мировом рынке образовательных услуг проблемы подготовки иностранных специалистов в вузах Российской Федерации становятся особенно актуальными.

В начальный период становления системы обучения иностранных граждан в российской высшей школе сложилась двухуровневая организация их профессиональной подготовки, включающая этап предвузовского обучения и основной этап обучения в вузах совместно

© Чуваева К. М., 2011

с российскими студентами. При этом уже на подготовительных факультетах вузов СССР образовательный процесс осуществлялся с учетом профиля будущей специальности иностранных учащихся.

Предвузовский этап обучения является важнейшим этапом в системе профессионального образования иностранных граждан в вузах Российской Федерации. Предвузовская подготовка иностранных граждан определяется как подготовка учащихся, имеющих образование, эквивалентное российскому полному среднему образованию, но не владеющих языком обучения (русским) к обучению на русском языке в российских высших учебных заведениях [Сурыгин 2000: 313].

Для обучения по программе предвузовской подготовки в настоящее время остаются актуальными «Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (отраслевой стандарт)», разработанные в 1997 году членами Координационного совета центров довузовской подготовки иностранных граждан Минобразования РФ. В данном нормативном документе цель этапа предвузовской подготовки сформулирована как «способность учащегося продолжать обучение на русском языке в вузах Российской Федерации». В Требованиях подчеркивается, что выпускник этапа предвузовской подготовки должен владеть русским языком в объеме, обеспечивающем возможность осуществлять учебную деятельность на русском языке и необходимом для общения в учебно-профессиональной и социально-культурной сферах коммуникации [Требования 1997: 5].

Уточняя цель предвузовского этапа обучения, А.И.Сурыгин определяет ее как «способность учащегося осуществлять учебно-познавательную деятельность средствами неродного языка в неродной материальной и социокультурной среде» [Сурыгин 2000: 67]. Таким образом, основной задачей указанного этапа подготовки иностранных абитуриентов становится их обучение русскому языку для дальнейшего успешного получения профессионального образования в российских вузах.

Новейшим регламентирующим документом, определяющим содержание обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки, является Лингводидактическая программа

[Лингводидактическая программа 2010], созданная коллективом авторов Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова, Российского университета дружбы народов, Московского государственного автомобильно-дорожного университета и Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Данная Программа представляет собой описание содержания обучения русскому языку как иностранному с учетом функционирования языка в социально-бытовой, социально-культурной и учебно-профессиональной сферах общения в соответствии с указанными выше Требованиями.

Следует отметить, что «Лингводидактическая программа» содержит детально разработанный материал учебно-профессиональной сферы общения: описаны коммуникативные задачи, представлены требования к речевым умениям, разработано содержание языковой компетенции в учебно-профессиональной сфере общения, что особенно важно для подготовки иностранных абитуриентов в вузы России. В Программу также включены лексические минимумы по четырем профилям предвузовской подготовки иностранных учащихся (естественнонаучному и техническому, медико-биологическому, гуманитарному и экономическому).

Русский язык для иностранных студентов, приезжающих на обучение в вузы Российской Федерации, является средством получения проектируемой специальности. В связи с этим содержание курса русского языка на всех этапах подготовки должно отвечать принципу профессиональной направленности обучения.

Профессиональная направленность обучения иностранных студентов в курсе русского языка реализуется в стилистической дифференциации учебного материала. Отдельным, специальным аспектом обучения, является научный стиль речи, в процессе изучения которого закладываются основы владения языком будущей специальности.

В указанных регламентирующих документах для реализации коммуникативных потребностей иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере общения на этапе предвузовской подготовки рекомендуется отвести не менее 150 часов из общего количества 620-680 часов, т.е. приблизительно четвертую часть учебного времени.

Предполагается, что, завершая обучение по программе предвузовской подготовки, иностранный абитуриент достигает достаточного уровня владения русским языком, чтобы приступить к изучению общеобразовательных и специальных дисциплин на первом курсе наравне с российскими студентами. Однако большинство иностранных студентов сталкивается с существенными трудностями на I курсе вузов при слушании лекций на русском языке, участии в практических занятиях, чтении учебной литературы, выполнении письменных заданий. Очевидно, что перечисленные трудности являются следствием недостаточного уровня сформированности языковой компетенции в учебно-профессиональной сфере. Причины этого, как нам представляется, следует искать еще на начальном этапе предвузовской подготовки иностранных учащихся.

В вузах Российской Федерации реализуются различные варианты программы предвузовской подготовки иностранных абитуриентов и разнообразные концепции обучения русскому языку. В частности, в большинстве технических вузов на первые пять-шесть недель обучения приходится от 24 до 36 аудиторных часов. Начиная с пятой-шестой недели обучения, вводятся общеобразовательные дисциплины в соответствии с профилем будущей специальности, и на русский язык отводится уже меньший объем учебных часов. Во втором семестре программы предвузовской подготовки в разных вузах иностранные абитуриенты изучают русский язык 14-16 часов в неделю; на занятия по научному стилю в курсе русского языка отводится от 2 до 4 часов в первом семестре и 4 часа во втором семестре.

Как показывает практика, иностранные абитуриенты, приступающие к изучению общеобразовательных дисциплин по профилю проектируемой специальности с 5-6 недели, часто оказываются неподготовленными к восприятию информации на русском языке на практических занятиях. Общенаучная лексика и синтаксические конструкции научного стиля речи, а также учебные тексты не соотносятся ими с материалом, изученным в курсе русского языка общего владения. Кроме того, объем изученного материала по грамматике русского языка к моменту начала учебных занятий по общеобразовательным дисциплинам не соответствует языковой трудности заданий и текстов, включенных в учебные пособия по математике, физике, хи-

мии и другим предметам. Достаточно привести лишь один пример: в заданиях и текстах по общеобразовательным дисциплинам *формы имен существительных родительного падежа множественного числа* фигурируют уже на самых первых занятиях, в то время как в курсе русского языка общего владения данные формы изучаются значительно позднее. Нарушение указанного принципа приводит к тому, что преподавателям общеобразовательных дисциплин приходится снимать на занятиях лексические и грамматические трудности русского языка при изучении учебного материала, тем самым выполнять функцию преподавателей русского языка. Одновременно с этим, преподаватели русского языка вынуждены уделять существенное количество времени объяснению материала, необходимого студентам, но не соответствующего программе курса русского языка общего владения. Таким образом, не в полной мере учитывается принцип межпредметной координации в предвузовском обучении иностранных студентов.

Значительную часть контингента иностранных граждан, получающих образование в вузах Российской Федерации, традиционно составляют студенты нефилологических специальностей. Развивающиеся политические и экономические отношения России с другими странами вызывают особый интерес иностранных студентов к инженерно-экономическим специальностям.

В рамках нового подхода в теории и практике обучения иностранных студентов в научно-методической литературе последних лет, посвященной вопросам преподавания русского языка и общеобразовательных дисциплин на русском языке, появляется понятие *иностранцы учащиеся инженерного профиля*. Данный подход сформировался в работах ученых станкиновской лингводидактической научной школы И.Б.Авдеевой, Т.В.Васильевой, Г.М.Левиной [Авдеева И.Б., Васильева Т.В., Левина Г.М. 2001], аргументированно доказавших правомерность выделения инженерного профиля при обучении русскому языку как иностранному. Авторы не только расширяют границы существовавшего бинарного разделения всех обучаемых на филологов и нефилологов, но и выделяют иностранных учащихся инженерного профиля в самостоятельный контингент, характеризующийся

специфическими когнитивными особенностями мыслительно-речевых процессов и стереотипными стратегиями осуществления учебно-познавательной деятельности.

В работах ученых станкинской лингводидактической научной школы детально проработан трехуровневый портрет языковой личности русскоязычного инженера (прагматический, когнитивный и языковой уровни), а также описаны профессиональные компетенции и лингвистические средства, которыми необходимо овладеть иностранным учащимся различных форм обучения (бакалаврам, магистрантам, аспирантам, стажерам) для удовлетворения реальных коммуникативных потребностей в сфере учебно-профессиональной деятельности [Авдеева И.Б. 2005 и др.]

Таким образом, в настоящее время особо актуальными являются следующие проблемы, связанные с преподаванием курса русского языка иностранным абитуриентам технических вузов Российской Федерации:

- формирование коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения как основной составляющей общей коммуникативной компетенции уже на начальном этапе подготовки иностранных абитуриентов;

- учет особенностей учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся технического (инженерного) профиля при проектировании учебно-методических материалов и организации учебного процесса;

- создание учебно-методических комплексов по научному стилю речи, отвечающих современным тенденциям теории и практики преподавания русского языка как иностранного и представляющих систему русского языка на основе языкового материала общеобразовательных дисциплин, отобранного с учетом наиболее частотных лексических, морфологических и синтаксических единиц, необходимых на начальном этапе обучения.

Решение перечисленных проблем способствует интенсификации процесса обучения иностранных абитуриентов русскому языку и повышению качества их подготовки к дальнейшему получению высшего профессионального образования в технических вузах Российской Федерации.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

АВДЕЕВА И. Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русскому языку как иностранному). – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005. – 368 с.

АВДЕЕВА И.Б., Васильева Т.В., Левина Г.М. Рассуждения об аутентичности в методике обучения иностранных учащихся инженерного профиля // Мир русского слова. – 2001. – №4. – С. 55-63.

Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень [Текст]: Учеб. пособие. – М.: Изд-во РУДН, 2010. – 181 с.

СУРЫГИН А.И. Дидактический аспект обучения иностранных учащихся (основы теории обучения на неродном для учащихся языке). СПб.: Нестор, 2000. – 391 с.

Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (отраслевой стандарт). Приказ М-ва образования Рос. Федерации от 08 мая 1997 г., № 866.



### Сведения об авторах

АЛИКОВА  
Татьяна  
Андреевна

студентка 1 курса магистратуры кафедры германской филологии, Уральский государственный университет им. Горького

**адрес: 620000, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51**  
**e-mail: Tet-27@yandex.ru**

АБАШИНА  
Марина  
Георгиевна

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Санкт-Петербургский государственный политехнический университет

**адрес: 195251, г. Санкт-Петербург, Политехническая, 29**  
**e-mail: r203@imop.spbstu.ru**

АТУЛТАНОВА  
Венера  
Борамбаевна

кандидат филологических наук, преподаватель кафедры теории, истории и критики перевода, Московский государственный лингвистический университет

**адрес: 119034, Москва, ул. Остоженка, 38**  
**e-mail: dinerstein@mail.ru, atultanoff@mail.ru**

БОГАТОВ  
Александр  
Александрович

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой романо-германской филологии и методики преподавания, Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н.Толстого

**адрес: 300026, г.Тула, пр.Ленина, 125**  
**e-mail: bogatov@tspu.tula.ru**

БОГАЧЕВА  
Наталья  
Анатольевна

учитель, ГОУ СОШ № 2020 г. Москвы

**адрес: 105005, Москва, ул. Радио, 22**  
**e-mail: Natell23@yandex.ru**

БОЖКО  
Екатерина  
Михайловна

ассистент кафедры перевода и переводоведения, Уральский государственный педагогический университет

**адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26**  
**e-mail: zlatinika@list.ru**

БУРЕНКОВА  
Светлана  
Витальевна

доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры немецкого языка и межкультурной коммуникации, Омский государственный педагогический университет

**адрес: 644099, г. Омск, ул. Набережная Тухачевского, 14**  
**e-mail: burenkova\_anna@mail.ru**

БУШМАНОВА  
Юлия  
Александровна

учитель, Заречное муниципальное учреждение «Мезенская Средняя общеобразовательная школа №б».

**адрес: 624247, Свердловская обл., г. Заречный, с. Мезенское, ул. Строителей, 24**  
**e-mail: bushmanova.julia@yandex.ru**

- ВАГАНОВА  
Татьяна  
Павловна  
ассистент кафедры английской филологии и сопоставительного языкознания, Уральский государственный педагогический университет  
**адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26**  
**e-mail: vaganova.85@mail.ru**
- ВАГАНОВА  
Наталья  
Владимировна  
учитель, МОУ «Сажинская средняя общеобразовательная школа»  
**адрес: 623361, Свердловская обл, Сажино, ул. Чухарева, 1-а**  
**e-mail: vaganova.85@mail.ru**
- ВЕЛИЖАНИНА  
Елена  
Михайловна  
ассистент кафедры иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет  
**адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26**  
**e-mail: welizhanina@mail.ru**
- ГЕНДЛЕР  
Ирина  
Васильевна  
кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания, Тюменский государственный университет  
**адрес: 625003, г. Тюмень, ул. Семакова, 10**  
**e-mail: otiumlatinum@yandex.ru**
- ГИНИАТУЛЛИН  
Игорь  
Ахмедович  
кандидат педагогических наук, профессор, профессор кафедры немецкого языка и методики его преподавания, Уральский государственный педагогический университет  
**адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26**  
**e-mail: profgin123@yahoo.com**
- ГЛАДКОВА  
Ольга  
Константиновна  
доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания, Уральский государственный педагогический университет, Институт иностранных языков  
**адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26**  
**e-mail: lenka-gladkova@rambler.ru**
- ГНЕДАШ  
Светлана  
Ивановна  
кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры немецкого языка, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова  
**адрес: 432700, г. Ульяновск площадь 100-летия со дня рождения В.И.Ленина, 4**  
**e-mail: sgnedash@yandex.ru**
- ГОЛОВАЧЕВА  
Юлия  
Владимировна  
преподаватель, МОУ СОШ «Лира»  
**адрес: 625003, г. Тюмень, ул. Семакова, 10**  
**e-mail: otiumlatinum@yandex.ru**

ГОЛОВИНА  
Елена  
Викторовна

преподаватель кафедры романской филологии и методики преподавания французского языка, Оренбургский государственный университет  
**адрес: 460018, г. Оренбург ГСП, пр. Победы, 13**  
**e-mail: gol114@yandex.ru**

ГОРШКОВА  
Екатерина Евгеньевна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания, Уральский государственный педагогический университет  
**адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26**  
**e-mail: katyag@mail.ru**

ГУРОВА  
Юлия  
Ивановна

кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов  
**адрес: 192238, г. Санкт-Петербург, улица Фучика, 15**  
**e-mail: smordinova@mail.ru, gurovayulia@yandex.ru**

ДАНИЛОВА  
Ольга  
Ивановна

преподаватель кафедры французского языка, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского  
**адрес: 644077, г. Омск, пр. Мира, 55-а**  
**e-mail: olga.dnlv@gmail.com**

ДОНДИК  
Людмила  
Юрьевна

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры немецкого и французского языков и методики их преподавания, Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия  
**адрес: 622031, Россия, Свердловская область, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57.**  
**e-mail: dondik2006@yandex.ru**

ДОЦЕНКО  
Елена  
Георгиевна

доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры немецкого языка и методики его преподавания, Уральский государственный педагогический университет  
**адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26**  
**e-mail: dotsenko@mail.ur.ru**

ЗАХАРОВА  
Марина  
Анатольевна

аспирант кафедры немецкого языка и методики его преподавания, Уральский государственный педагогический университет, учитель иностранных языков, МОУ «СОШ № 48», г. Новоуральск  
**адрес: 624130, Свердловская область, г. Новоуральск, ул. Советская, 19А**  
**e-mail: zamara@inbox.ru**

- ЗЕЛЕНИНА  
Лилия  
Евгеньевна
- аспирант кафедры немецкого языка и методики его преподавания, ассистент кафедры немецкого языка и методики его преподавания, Уральский государственный педагогический университет  
**адрес: 620017, г.Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26**  
**e-mail: zel-liliya@ yandex.ru**
- КОКОРИНА  
Ольга  
Сергеевна
- ассистент кафедры английской филологии и сопоставительного языкознания, Уральский государственный педагогический университет  
**адрес: 620017, г.Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26**  
**e-mail: kokorina.olga@gmail.com**
- КОЛЕСОВА  
Елена  
Михайловна
- соискатель кафедры немецкого языка и методики его преподавания, ассистент кафедры романских языков, Уральский государственный педагогический университет  
**адрес: 620017, г.Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26**  
**e-mail: elenaantonova@list.ru**
- КРАСНОБОРОВА  
Людмила  
Анатольевна
- кандидат филологических наук, доцент кафедры романской филологии, Пермский государственный университет  
**адрес: 614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15**  
**e-mail: lokr@yandex.ru**
- КУЗНЕЦОВА  
Лариса  
Ивановна
- доцент кафедры иностранных языков, Сибирский федеральный университет  
**адрес: 660041, г. Красноярск, пр. Свободный, 79**  
**e-mail: lora\_smith@rambler.ru**
- КУРНИЦКАЯ  
Виолетта  
Александровна
- соискатель кафедры русского литературоведения, Национальный университет Узбекистана им. М.Улугбека  
**адрес: Узбекистан, 700174, г. Ташкент, ВУЗ городок**  
**e-mail: violett\_ka@mail.ru**
- ЛАЗУТОВА  
Людмила  
Андреевна
- кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой немецкого языка факультета иностранных языков, Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева  
**адрес: 430009, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 11 А**  
**e-mail: l\_lasutova@mail.ru**

- ЛАРЦЕВА  
Екатерина  
Владимировна  
аспирант кафедры германской филологии, Уральский государственный университет им. Горького  
**адрес: 620000, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51**  
**e-mail: ekalarceva@yandex.ru**
- МАЛЬЦЕВА  
Инга  
Геннадьевна  
кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии, Уральский государственный педагогический университет  
**адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26**  
**e-mail: inmalzeva@mail.ru**
- МАРОВА  
Нина  
Дмитриевна  
кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры немецкого языка и методики его преподавания, Уральский государственный педагогический университет  
**адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26**  
**e-mail: ninamarova@yahoo.com**
- МЕЗЕНЦЕВА  
Татьяна  
Александровна  
кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Уральский государственный экономический университет  
**адрес: 620219, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62**  
**e-mail: tanya\_mezentseva@mail.ru**
- МЕЛЬНИКОВА  
Евгения  
Михайловна  
ассистент кафедры иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет  
**адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26**  
**e-mail: melok1983@mail.ru**
- МУХАМЕДОВА  
Эльвира  
Валитовна  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка для гуманитарных специальностей, Астраханский государственный университет  
**адрес: 414056, г. Астрахань, ул. Татищева, 20"а"**  
**e-mail: elyalyona@mail.ru**
- НАУМОВА  
Вера  
Сергеевна  
методист, Австрийская библиотека, г. Екатеринбург  
**адрес: 620026, г. Екатеринбург, ул. Мамина Сибиряка, 193**  
**e-mail: wera.naumowa@yandex.ru**
- ОВЕЧКИНА  
Юлия  
Рафаиловна  
аспирант кафедры немецкого языка и методики его преподавания, ассистент кафедры английского языка, Уральский государственный педагогический университет  
**адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26**  
**e-mail: yulyaenglish@rambler.ru**

- ПАЛИЙ  
Александр  
Анатольевич  
доцент кафедры немецкого языка Нежинского государственного университета имени Н. Гоголя  
**адрес: Украина, 16602, Черниговская область, г. Нежин, ул. Крапивянского, 2**  
**e-mail: brandstifter@list.ru**
- ПАХАРУКОВА  
Вера  
Александровна  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Волгоградский Государственный Технический Университет  
**адрес: 400131, Волгоград, пр.Ленина 28**  
**e-mail: weronika-sta@yandex.ru**
- ПЕСТОВА  
Наталья  
Васильевна  
доктор филологических наук, профессор, директор Института иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет  
**адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26**  
**e-mail: pestova@uspu.ru**
- ПЛОТНИКОВ  
Евгений  
Александрович  
преподаватель кафедры прикладной лингвистики, Нежинский государственный университет имени Н. Гоголя (Нежин, Украина)  
**адрес: Украина, 16602, Черниговская область, г. Нежин, ул. Крапивянского, 2**  
**e-mail: ndu.efl@gmail.com**
- ПОХОДЗЕЙ  
Галина  
Викторовна  
преподаватель, Печорское речное училище - филиал Санкт-Петербургского университета водных коммуникаций  
**адрес: 169600, Коми республика, г. Печора, Печорский проспект, д. 47/8**  
**e-mail: g.v.pokhodzey@mail.ru**
- РАКИТИНА  
Светлана  
Владимировна  
доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания в начальной школе, Волгоградский государственный педагогический университет  
**адрес: 400131, г. Волгоград, пр. Ленина, 27**  
**e-mail: s.rakitina@mail.ru**
- РОГОТНЕВА  
Надежда  
Сергеевна  
аспирант кафедры немецкого языка и методики его преподавания, Уральский государственный педагогический университет  
**адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26**  
**e-mail: nadya\_rogotneva@list.ru**

- РОМАШОВА  
Татьяна  
Михайловна  
соискатель кафедры немецкой филологии, Уральский государственный педагогический университет  
**адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26**  
**e-mail: romt2@list.ru**
- СВАЛОВА  
Елена  
Викторовна  
учитель МОУ «Лицей» (общеобразовательная школа г. Лесной Свердловской области)  
**адрес: 624203, Свердловская обл., г. Лесной, ул. Победы 30А**  
**e-mail: elenasvalova@rambler.ru**
- СЕМЕНОВА  
Марина  
Юрьевна  
кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарно-социальных дисциплин, Ростовский-на-Дону филиал негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московская академия предпринимательства при Правительстве Москвы»  
**адрес: 344000, г. Ростов-на-Дону, Беломорский пер., 98**  
**e-mail: : mosap-languages@yandex.ru**
- СЕРГЕЕВА  
Наталья  
Николаевна  
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой немецкого языка и методики его преподавания, Уральский государственный педагогический университет  
**адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26**  
**e-mail: snatalia2010@mail.ru**
- СОСНИНА  
Наталья  
Георгиевна  
старший преподаватель кафедры иностранных языков, Уральский государственный экономический университет  
**адрес: 620219, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62**  
**e-mail: natalya789@yandex.ru**
- ТИТОВА  
Ольга  
Александровна  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры второго иностранного языка, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н.Толстого  
**адрес: 300026, г. Тула, пр. Ленина, 125**  
**e-mail: olga-titowa@yandex.ru**
- УЛАНОВИЧ  
Оксана  
Ивановна  
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики перевода, Белорусский государственный университет  
**адрес: Беларусь, 220030, г. Минск, пр. Независимости, 4**  
**e-mail: oksana.ulanovich@mail.ru**
- ФЕДОРКОВА  
Марина  
Геннадьевна  
студентка факультета иностранных языков, Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н.Толстого  
**адрес: 300026, г.Тула, пр.Ленина, 125**  
**e-mail: bogatov@tspu.tula.ru**

- ФОМЕНКО**  
Елена  
Геньевна доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры теории и практики перевода, Классический частный университет  
**адрес: Украина, 69002, г. Запорожье, ул. Жуковского, 70-б**  
**e-mail: Clara8257@mail.ru**
- ФРЕЗЕ**  
Ольга  
Владимировна старший преподаватель кафедры английского языка, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского  
**адрес: 644077, Омск, проспект Мира, 55-а**  
**e-mail: ofreze@rambler.ru**
- ЦАУЛЯН**  
Микаэла  
Валериановна доктор педагогических наук, старший преподаватель, Бельцкий Государственный Университет им. Алеку Руссо  
**адрес: Молдова, 3100, г. Бельцы, ул. Пушкина, 38**  
**e-mail: mtaulean@yahoo.com**
- ЧЕКАЛЬ**  
Галина  
Степановна доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой немецкого языка, Нежинский государственный университет имени Н. Гоголя  
**адрес: Украина, 16602, Черниговская область, г. Нежин, ул. Крапивянского, 2**  
**e-mail: ndu.efl@gmail.com**
- ЧЕКАНОВА**  
Алла  
Эдуардовна аспирант кафедры немецкого языка и методики преподавания, старший преподаватель кафедры риторики и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет  
**адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26**  
**e-mail: alla\_chekanova@mail.ru**
- ЧИКВАЙДЗЕ**  
Анна  
Алимовна доктор филологических наук, преподаватель департамента славистики факультета гуманитарных наук, Кутаисский государственный университет имени А. Церетели  
**адрес: Грузия, 4600, г. Кутаиси, ул. Царицы Тамары, 59**  
**e-mail: anna-chikvaidze@mail.ru**
- ЧИКУНОВА**  
Анастасия  
Евгеньевна преподаватель кафедры английского языка, Российский Государственный Социальный университет (филиал в г. Сочи)  
**адрес: 354003, Краснодарский край, г. Сочи, ул. Пластунская, 151/1**  
**e-mail: chikunova06@mail.ru**



**ЧИРШЕВА**  
Галина  
Николаевна

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой английской филологии, Череповецкий государственный университет

**адрес: 162600, Вологодская обл., г. Череповец, пр. Луначарского, 5**

**e-mail: chirsheva@yandex.ru**

**ЧУВАЕВА**  
Ксения  
Максимовна

старший преподаватель Института международных образовательных программ, Санкт-Петербургский государственный политехнический университет

**адрес: 195251, Санкт-Петербург, Политехническая, 29**

**e-mail: ksushona@bk.ru;**

**ksenia.tchouvaeva@gmail.com**

**ШУТЁМОВА**  
Наталья  
Валерьевна

кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, Пермский государственный университет

**адрес: 614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15**

**e-mail: manchinova@perm.ru**

### *Information About the Author*

- ALIKOVA  
Tatyana  
Andreevna  
Master Student of the Chair of German Philology, Ural State University (Yekaterinburg)
- ABASHINA  
Marina  
Georgievna  
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Chair of Russian Language, St. Petersburg State Polytechnical University (St. Petersburg)
- ATULTANOVA  
Venera  
Borambaevna  
Candidate of Philological Sciences, Lecturer of the Chair of the Theory, History and Criticism of Translation, Moscow State Linguistic University (Moscow)
- BOGACHEVA  
Natalya  
Anatolievna  
Teacher, School № 2020 Moscow (Moscow)
- BOGATOV  
Aleksandr  
Aleksandrovich  
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Head of the Chair of Romance and Germanic Philology and Teaching Methods, Tula State Pedagogical University (Tula)
- BOZHKO  
Yekaterina  
Mikhailovna  
Assistant Lecturer of the Chair of Translation and Translation Studies, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)
- BURENKOVA  
Svetlana  
Vitalievna  
Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Professor of the Chair of German Language and Intercultural Communication, Omsk State Pedagogical University (Omsk)
- BUSHMANOVA  
Yuliya  
Aleksandrovna  
Teacher of English Language, School №6 (Mesenskoe, Sverdlovsk Region)
- CHEKAL  
Galyna  
Stepanivna  
Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Head of the Chair of German Language, Nezhin State University (Nezhin)
- CHEKANOVA  
Alla  
Eduardovna  
Post-graduate Student of the Chair of German Language and Its Teaching, Senior Lecturer of the Chair of Rhetoric and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)
- CHIKUNOVA  
Anastasiya  
Evgenievna  
Lecturer of the Chair of English Language, Russian State Social University, Sochi Branch
- CHIKVAIDZE  
Anna  
Alimovna  
Doctor of Philological Sciences, Lecturer of the Department of Slavonic Studies, Faculty of Humanities, Kutaisi State University (Kutaisi)

- CHIRSHEVA Galina Nikolaevna Doctor of Philological Sciences, Professor, Head of the Chair of English Philology, Cherepovets State University (Cherepovets)
- CHUVAEVA Kseniya Maksimovna Senior Lecturer of Institute of International Educational Programs, St. Petersburg State Polytechnical university (St. Petersburg)
- DANILOVA Olga Ivanovna Lecturer of the Chair of the French Language, Omsk State University (Omsk)
- DONDIK Lyudmila Yurievna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Chair of German and French Languages and Its Teaching, Nizhny Tagil State Social Pedagogical Academy (N.Tagil)
- DOTSENKO Yelena Georgievna Doctor of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Professor of the Chair of German Language and Its Teaching, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)
- FEDORKOVA Marina Gennadievna Student of the Faculty of Foreign Languages, Tula State Pedagogical University (Tula)
- FOMENKO Yelena Genyevna Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Professor of the Chair of Theory and Practice of Translation, Classical Private University (Zaporizhia, Ukraine)
- FREZE Olga Vladimirovna Senior Lecturer, Omsk State University (Omsk)
- GENDLER Irina Vasilievna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Chair of General Linguistics, Tyumen State University, (Tyumen)
- GINIATULLIN Igor Akhmedovich Candidate of Pedagogic Sciences, Professor, Professor of the Chair of German Language and Its Teaching, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)
- GLADKOVA Olga Konstantinovna Associate Professor of the Chair of German Language and Its Teaching, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)
- GNEDASH Svetlana Ivanovna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Chair of German language, Ulyanovsk State Pedagogical University (Ulyanovsk)

GOLOVACHEVA Yuliya Vladimirovna	Teacher, School «Lira» (Tyumen)
GOLOVINA Elena Viktorovna	Lecturer of the Chair of Romance Philology and French Language Teaching, Orenburg State University (Orenburg)
GORSHKOVA Ekaterina Evgenievna	Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Chair of German Language and Its Teaching, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)
GUROVA Yuliya Ivanovna	Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Chair of English Language, St. Petersburg University of Humanities (St. Petersburg)
KOKORINA Olga Sergeevna	Assistant Lecturer of the Chair English Philology and Contrastive Linguistics, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)
KOLESOVA Yelena Mikhailovna	Competitor for a Degree of Candidate of Philological Sciences of the Chair of German Language and Its Teaching, Assistant Lecturer of the Chair of Romance Languages, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)
KRASNOBOROVA Lyudmila Anatolievna	Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Chair of Romance Philology, Perm State University (Perm)
KURNITSKAYA Violeta Aleksandrovna	Competitor for a Degree of Candidate of Philological Sciences, National University of Uzbekistan (Tashkent, Uzbekistan)
KUZNETSOVA Larisa Ivanovna	Associate Professor of the Chair of Foreign Languages, Siberian Federal University (Krasnoyarsk)
LARTSEVA Yekaterina Vladimirovna	Post-graduate Student of the Germanic Philology Department, Ural State University (Yekaterinburg)
LAZUTOVA Lyudmila Andreevna	Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Chair of German Language, Mordovian State Pedagogical University (Saransk)
MALTSEVA Inga Gennadievna	Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Chair of German Philology, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

MAROVA Nina Dmitrievna	Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Professor of the Chair of German Language and Its Teaching, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)
MELNIKOVA Evgeniya Mikhailovna	Assistant Lecturer of the Chair of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)
MEZENTSEVA Tatyana Aleksandrovna	Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Foreign Languages, Ural State Economic University (Yekaterinburg)
MUKHAMEDOVA Elvira Valitovna	Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Chair of English Language for Humanities, Astrakhan State University (Astrakhan)
NAUMOVA Vera Sergeevna	Methodologist, The Austrian Library, (Yekaterinburg)
OVECHKINA Yuliya Rafailovna	Post-graduate Student of the Chair of German Language and Its Teaching, Assistant Lecturer of the Chair of English Language, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)
PAKHARUKOVA Vera Aleksandrovna	Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Chair of Foreign Languages, Volgograd State Technical university (Volgograd)
PALIY Oleksandr Anatolyovich	Associate Professor of the Chair of German Language Nezhin State University (Nezhin)
PESTOVA Nataliya Vasilievna	Doctor of Philological Sciences, Professor, Director of the Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)
PLOTNIKOV Yevhen Oleksandrovykh	Lecturer of the Chair of Applied Linguistics, Nezhin State University (Nezhin)
RAKITINA Svetlana Vladimirovna	Doctor of Philological Sciences, Professor, Professor of the Chair of Russian and Its Teaching at Elementary School, Volgograd State Pedagogical University (Volgograd)
ROGOTNEVA Nadegda Sergeevna	Post-graduate Student of the Chair of German Language and Its Teaching, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

ROMASHOVA Tatyana Mikhailovna	Competitor for a Degree of Candidate of Philological Sciences of the Chair of German Philology, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)
SEMENOVA Marina Yurievna	Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Chair of Humanities and Social Sciences, Moscow Academy of Entrepreneurship under the Government of Moscow, Rostov-on-Don branch (Rostov-on-Don)
SERGEEVA Natalya Nikolaevna	Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Head of the Chair of German Language and Its Teaching, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)
SHUTEMOVA Natalya Valerievna	Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Chair of English Philology, Perm State University (Perm)
SOSNINA Natalya Georgievna	Senior Lecturer of the Chair of Foreign Languages, Ural State Economic University (Yekaterinburg)
SVALOVA Yelena Viktorovna	Teacher, Lyceum (Lesnoy)
TITOVA Olga Aleksandrovna	Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Chair of Second Foreign Language, Tula State Pedagogical University (Tula)
TSAULYAN Mikaela Valerianovna	Doctor of Pedagogic Sciences, Senior Lecturer, Beltsy State University (Beltsy)
ULANOVICH Oksana Ivanovna	Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Theory and Practice of Translation, Belarus State University (Minsk)
VAGANOVA Tatyana Pavlovna	Assistant Lecturer of the Chair English Philology and Contrastive Linguistics, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)
VAGANOVA Nataliya Vladimirovna	Teacher, Sazhino Secondary School (Sazhino, Sverdlovsk Region)
VELIZHANINA Yelena Mikhailovna	Assistant Lecturer of the Chair of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

ZAKHAROVA  
Marina  
Anatolievna

Post-graduate Student of the Chair of German Language and  
Its Teaching, Ural State Pedagogical University, Teacher,  
School № 48, Novouralsk (Sverdlovsk Region)

ZELENINA  
Liliya  
Evgenievna

Post-graduate Student of the Chair of German Language and  
Its Teaching, Assistant Lecturer of the Chair of German Lan-  
guage and Its Teaching, Ural State Pedagogical University  
(Yekaterinburg)

*Научное издание*

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГЕРМАНИСТИКИ,  
РОМАНИСТИКИ И РУСИСТИКИ**

Часть II

Материалы ежегодной международной научной конференции

Подписано в печать 10.06.11. Формат 60Ч841/16.  
Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе.  
Усл. печ. л. 17,9. Уч.-изд. л. 16,5. Тираж 150 экз.  
[www.uspu.ru](http://www.uspu.ru)

Оригинал-макет С. С. Луговкина

Отпечатано в ГУП СО «Режевская типография»  
623750 г. Реж Свердловской обл.,  
ул. Красноармейская, 22. Тел. (34364) 2-25-03  
Заказ № 2011 г.



---



