

**Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
«Уральский государственный педагогический университет»
ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

**Актуальные проблемы германистики,
романистики и русистики**

Часть II

МАТЕРИАЛЫ
ежегодной международной научной конференции
3–4 февраля 2012 года
г. Екатеринбург, Россия

Екатеринбург 2012

УДК 811.1/2

ББК Ш 140/159

А 43

Под редакцией:
Доктора педагогических наук, профессора
Н.Н. Сергеевой

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

А 43

Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. Материалы ежегодной международной конференции. Екатеринбург, 3–4 февраля 2012 г. [Текст] / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2012. – Ч. II. – 317 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, ФГБОУ ВПО «Уральского государственного педагогического университета 3–4 февраля 2012 г.

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

ISBN 978-5-7186-0484-9

УДК 811.1/2
ББК Ш 140/159
А 43

© Институт иностранных языков, 2012
© ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2012

Содержание

Дискурс-анализ и политическая лингвистика	7
<i>Будаев Э.В., Чудинов А.П.</i> Зарубежная политическая лингвистика: этапы развития	7
<i>Быкова Т.Ю.</i> Отражение советской действительности в зооморфной метафоре довоенного периода	21
<i>Доброниченко Е.В.</i> О перформансе и театре в современном медиадискурсе	26
<i>Желтухина М.Р.</i> Личное влияние в русской, английской и немецкой политической коммуникации	35
<i>Каджая Л.А.</i> Специализированный научный дискурс: гидрогеохимическое описание в русском и английском языках	43
<i>Казанцева Ю.Н.</i> Интенциональная основа эмотивных речевых актов в педагогическом дискурсе	50
<i>Кобозева М.А.</i> Речевая стратегия «репрезентация проблемы» с применением оптативной конструкции в научно-популярном дискурсе	56
<i>Колядин Е.А.</i> Проблема «текст versus дискурс» в отношении древних текстов	59
<i>Кошкарова Н.Н.</i> Стилистика и риторика послания президента федеральному собранию: от Б.Н. Ельцина к Д.А. Медведеву	63
<i>Магомадова Т.Д.</i> «Военные события» как наиболее частотный вид концептуальной военной метафоры в современной прессе	68
<i>Микерова К.Г.</i> Ирония как средство реализации коммуникативных стратегий и тактик в педагогическом дискурсе	76
<i>Никифорова Э.Ш.</i> Речевое воздействие в профессиональной коммуникации	80
<i>Олешков М.Ю.</i> Диалог как объект лингвопрагматического исследования	84

<i>Полюгова Е.В.</i> Доказательство как форма аргументации (на примере туристической рекламы интернет-дискурса)	92
<i>Соловьева А.С.</i> «Роль СМИ в формировании массового мышления: образ России в сознании европейской молодежи»	97
<i>Сулименко Н.Е.</i> Полиситуативность в её отношении к полидискурсивности	102
<i>Шишкина Т.С.</i> Неформальное интервью как лингвистический феномен	109
Литературоведение, перевод и интерпретация текста	115
<i>Ананьина М.А.</i> Специфика функционирования художественного слова в романе Ч. Диккенса «Крошка Доррит».....	115
<i>Анашкина Н.Ю.</i> Концептуализация пространства в английских фольклорных стихах <i>nursery rhymes</i>	120
<i>Бортников В.И.</i> Об ощущении пространства мильтоновским сатаной («Потерянный Рай», песнь первая, в пер. 1777 г.) сравнительно с фонвизинским злодеем Леонадом («Каллисфен», 1786 г.).....	128
<i>Гендлер И.В.</i> Гендерные стереотипы в русском романсе.....	133
<i>Голованов И.А.</i> Язык и образы фольклора в творчестве А. Платонова.....	140
<i>Доброва С.И.</i> Концептуальные основы феномена стереоскопии фольклорного текста	147
<i>Дорофеева В.А.</i> Текст: дискуссионные вопросы.....	155
<i>Ермолова М.В.</i> Образ заходящего солнца в рассказах Рэя Брэдбери «Погожий день» и «Берег на закате»	162
<i>Замашанская Е.С.</i> Роль начала как сильной позиции в позиционной структуре текста.....	166
<i>Кейзер С.В., Уланович О.И.</i> Функционирование стилистически маркированных элементов в произведении Э. Бронте «Грозовой перевал»	172
<i>Орлова О.Ю.</i> Фоностилистические особенности заглавий англоязычной литературной сказки	176

<i>Разумкова Н.В.</i> Фасцинативно-экспрессивный потенциал колористических эпитетов в лирике О. Мандельштама	182
<i>Смирнова Н.Г.</i> Описание одежды в романе Р.Чандлера “Farewell, My Lovely”	188
<i>Сусарина Т.В.</i> Общее и различие английского лимерика и русской частушки.....	195
<i>Фоменко Е.Г.</i> Текстотипологический инвариант индивидуально-авторской концептосферы Джеймса Джойса.....	200
Теория и методика обучения языку и межкультурная коммуникация.....	206
<i>Батюшкина М.В.</i> К вопросу о роли феноменов языка и речи в рассмотрении внешнего и внутреннего аспектов речемыслительного процесса	206
<i>Безбородова С. А.</i> Средства новых информационных технологий и их возможности в процессе обучения иностранным языкам	209
<i>Брылина Е.А.</i> Изучение английского языка в России в XVIII-начале XIX вв. грамматика М.Пермского	216
<i>Захарова М.А.</i> Успешность и неуспеваемость при обучении иностранному языку учащихся с нарушениями костно-мышечной системы.....	223
<i>Катковска Т.А.</i> Читательский клуб как фактор развития иноязычной коммуникативной компетенции подростков.....	228
<i>Колядин Е. А.</i> Цифровые средства реализации непрерывного мониторинга качества образования, интегрированные в автоматизированные управляющие системы	233
<i>Копров В.Ю.</i> Семантико-функциональный сопоставительный синтаксис русского и английского языков: теория и практика.....	240
<i>Корепанов К.И., Корепанов В.К.</i> Стратегические перспективы испанского как мирового языка деловой коммуникации	246
<i>Куницикова М.О.</i> Искусственный билингвизм и языковая игра	253

<i>Походзей Г.В.</i> Организация внеаудиторной работы по иностранному языку (ия) в центре языкового образования «Диалог культур»	259
<i>Романова Г.В.</i> Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку в средней общеобразовательной школе	264
<i>Свалова Е.В.</i> Педагогические условия обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе	269
<i>Сергеева Н.Н., Шарифуллина Э.Р.</i> Использование электронного учебного пособия на уроках иностранного языка.....	273
<i>Соснина Н.Г.</i> Обоснование создания трехмерной модели научно-исследовательской компетенции бакалавров туриндустрии	278
<i>Тарасова Л. В.</i> Реализация условий индивидуализации процесса обучения английскому языку	283
<i>Титова Е.Ю.</i> Авторский образовательный проект «художественная энергия индустрии» как способ интеграции технического и языкового образования	288
<i>Тюрина И.П., Богатов А.А.</i> Обучения чтению в условиях профильной школы	293
<i>Фетисова А.А.</i> Формирование межкультурной компетенции учащихся (на примере способов выражения благодарности).....	298
<i>Чиршева Г.Н.</i> Особенности усвоения родного и неродного языков ребенком-билингвом.....	304
<i>Ярина Е.Г.</i> Фразеологизмы изучаемого языка как средство формирования социокультурной компетенции учащихся средней школы	312

УДК 81'27

Будаев Э.В., Чудинов А.П.

Нижний Тагил, Екатеринбург, Россия

**ЗАРУБЕЖНАЯ
ПОЛИТИЧЕСКАЯ
ЛИНГВИСТИКА: ЭТАПЫ
РАЗВИТИЯ¹**

Аннотация. В статье рассматриваются исторические и социально-политические истоки формирования политической лингвистики как науки. Современное состояние данного направления характеризуется развитием комплексных методик исследования и своеобразием национальных дискурсов.

Ключевые слова: политическая лингвистика, политическая коммуникация, тоталитарный дискурс, политическая метафора, контент-анализ, когнитивное исследование.

Сведения об авторах: Будаев Эдуард Владимирович, доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии.

Чудинов Анатолий Прокопьевич, доктор филологических наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности Уральского государственного педагогического университета.

Контактная информация: 622036, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, д. 57. 620144, пр. Космонавтов, д. 26, Кафедра риторики и межкультурной коммуникации, к. 285.

e-mail: aedw@rambler.ru, ap_chudinov@mail.ru.

Budaev E.V., Chudinov A. P.

Nizhniy Tagil, Ekaterinburg, Russia

**FOREIGN POLITICAL
LINGUISTICS:
STAGES OF DEVELOPMENT**

Abstract. The paper analyses the genesis of political linguistics and the basic stages of its evolution against the historical and socio-political background. Nowadays the development of this trend is characterized by the expansion of methodologies and peculiarities of national research approaches.

Keywords: political linguistics, political communication, totalitarian discourse, political metaphor, content analysis, cognitive research.

About the Authors: Budaev Eduard Vladimirovich, Doctor of Philology, Associate Professor, Head of the Chair of Foreign Languages.

Place of employment: Nizhniy Tagil State Social Pedagogical Academy.

Chudinov Anatoliy Prokopievich, Doctor of Philology, Professor, Vice-Rector for Research and Innovation.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

¹ Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ (проект 6.2985.2011 «Политическая метафорология»).

Теория и история политической коммуникации уже давно привлекает внимание специалистов в области политической лингвистики, которые стремятся анализировать политический дискурс с использованием лингвистических методов и приемов (Blommaert, Vulcaen 1997; Chilton 2004; Stuckey 1996; Будаев, Чудинов 2006, 2008; Демьянков 2002; Чудинов 2012 и др.). Видимо, пришло время рассмотреть политическую лингвистику с точки зрения выделения основных этапов ее становления и развития, что позволит полнее осознать закономерности этой научной области, точнее соотнести традиции и новаторство, отчетливее увидеть истоки ее современных направлений.

Истоки современной политической лингвистики можно обнаружить еще в античной риторике: проблемами политического красноречия активно занимались уже в Древней Греции и Риме, однако эта традиция оказалась прерванной на много столетий, когда на смену античным демократиям пришли феодальные монархии. Изучение политической коммуникации оказывается социально значимым прежде всего в демократическом обществе, а поэтому соответствующие исследования вновь появились лишь вместе с развитием демократии в Западной Европе и Северной Америке. Рассмотрим основные этапы в истории изучения политической коммуникации.

1. Исследования политической коммуникации в рамках традиционной риторики и стилистики. Первоначально (то есть еще до возникновения политической лингвистики как особого научного направления) публикации по проблемам политической коммуникации воспринимались как разновидность стилистических или риторических исследований. Соответствующие публикации носили преимущественно «рецептурный», восхваляющий или критический (дискредитирующий) характер. В публикациях первого типа авторы стремились показать своим читателям, каким образом можно добиться успеха в публичных выступлениях или иной публичной речевой деятельности, в том числе в политической сфере.

В публикациях второго типа основное внимание уделялось детальному описанию достоинств и – в меньшей степени – недостатков в речевой деятельности конкретных политических деятелей. Особенно активно изучались разнообразные аспекты риторического мастерства политических лидеров. Причины убедительности президентских выступлений искали в фонетических и ритмических особенностях, ост-

роумии, задушевности, открытости, простоте, образности и иных качествах речи.

В работах критической направленности основное внимание традиционно уделялось «разоблачению» недобросовестных уловок политических противников, а также их косноязычию, малообразованности и речевой небрежности. Значительное число критических публикаций было посвящено «порче» родного языка, среди причин которой обычно назывались те или иные политические события, а также общее падение нравов, утрата духовных основ и уважения к национальным традициям.

2. Возникновение и становление политической лингвистики (двадцатые – пятидесятые годы XX века). История возникновения и становления любой научной дисциплины неразрывно связана с историей общества, и политическая лингвистика не стала исключением. В чередѣ событий XX в. точкой отсчета для становления политической лингвистики стала Первая мировая война, которая привела к невиданным человеческим потерям и кардинальному изменению мироощущения человечества. В новых условиях необходимость изучения политической коммуникации и ее взаимосвязи с общественно-политическими процессами становилась все более очевидной. После опыта беспрецедентного пропагандистского противостояния воюющих стран, знание о механизмах манипуляции общественным мнением приобретает высокую научную и гуманитарную ценность. Поэтому неудивительно, что после войны внимание исследователей языка политики было направлено на изучение способов формирования общественного мнения, эффективности политической агитации и военной пропаганды.

Наиболее значимые работы этого периода связаны с деятельностью Уолтера Липпманна, Пола Лазарсфельда, Гарольда Лассвелла.

У. Липпманн в период Первой мировой войны писал пропагандистские листовки для армии союзников во Франции, после войны занялся изучением вопросов пропаганды и агитации, служил советником у двенадцати президентов США. В современной политической лингвистике активно используется предложенное У. Липпманном понятие «процесса установки повестки дня» (agenda-setting process), т.е. высвечивания в политической коммуникации одних вопросов и замалчивания других. Таким образом, ученый разграничил реальную актуальность той или иной проблемы и ее «важность» в восприятии общества.

Также У. Липпманну принадлежит первенство в применении контент-анализа в качестве метода для исследования общественных представлений о политической картине мира. В частности, в 1920 году было опубликовано исследование корпуса текстов газеты «The New York Times», которые были посвящены Октябрьской революции 1917 г. Как показал У. Липпманн, среднему американцу невозможно было составить сколько-нибудь объективного мнения о происходящих в мире событиях ввиду анти-большевистской предвзятости анализируемых текстов.

Другим значимым предшественником политической лингвистики был Пол Лазарсфельд, активно занимавшийся изучением пропаганды в Колумбийском университете. В 1937 г. он руководил исследовательским проектом по воздействию информации радиовещания на американскую аудиторию. Впоследствии этот проект вылился в создание «Бюро прикладных социальных исследований» – единственного основанного на базе университета исследовательского института того времени, который занимался вопросами политической и массовой коммуникации. Вместе со своим коллегой Р. Мертоном П. Лазарсфельд разработал метод опроса фокус-группы, который применялся для сбора данных об отношении рядовых американцев к правительственным призывам по радио разводить «огороды победы» или приобретать облигации военных займов. Примечательно, что эти правительственные программы разрабатывались и анализировались как самим П. Лазарсфельдом, так и другими исследователями (в том числе Гарольдом Лассвеллом).

П. Лазарсфельду принадлежит первенство в применении контент-анализа к исследованию зависимости электорального поведения от предвыборной агитации в СМИ. Наибольшую известность получило его исследование, проведенное в округе Эри (штат Огайо). В течение полугода вплоть до президентских выборов 1940 г. П. Лазарсфельд и его коллеги проводили опрос фокус-группы в 600 человек с целью выявить эффективность агитационного воздействия политических текстов СМИ на американских граждан. К удивлению исследователей, только 54 участника эксперимента поменяли за полгода свои предпочтения в пользу другого кандидата в президенты, и еще меньшее количество респондентов сделало это под прямым воздействием газет, журналов и радиопередач. Этот эксперимент заставил засомне-

ваться в доселе принимаемом как само собой разумеющееся положении о тотальном характере воздействия СМИ на избирателя.

Впоследствии П. Лазарсфельд и другие исследователи разработали модель двухуровневой коммуникации, согласно которой в любом обществе существуют восприимчивые к воздействию политической пропаганды «лидеры общественного мнения» (opinion leaders), распространяющие политическую информацию по каналам межличностного общения. Методика П. Лазарсфельда получила значительное распространение и применяется вплоть до настоящего времени. Хотя исследователи указывали на недооценку пропагандистской роли СМИ, разработки П. Лазарсфельда инициировали интерес к исследованию дополнительных факторов коммуникационного воздействия на избирателя.

Среди предшественников современной политической лингвистики называют также Гарольда Лассвелла, которому принадлежит заслуга значительного развития методики контент-анализа и ее эффективного применения к изучению языка политики. С помощью контент-анализа Г. Лассвеллу удалось продемонстрировать связь между стилем политического языка и политическим режимом, в котором этот язык используется. По мнению исследователя, дискурс политиков-демократов очень близок дискурсу избирателей, к которым они обращаются, в то время как недемократические элиты стремятся к превосходству и дистанцированию от рядовых членов общества, что неизбежно находит отражение в стилистических особенностях политического языка власти. Языковые инновации предшествуют общественным преобразованиям, поэтому изменения в стиле политического языка служат индикатором приближающейся демократизации общества или кризиса демократии.

Продемонстрированный Г. Лассвеллом исследовательский потенциал методов количественной семантики получил значительное распространение. Так, в 40-е гг. XX в. Г. Лассвелл, Н. Лейтес, С. Якобсон и другие исследователи выявляли различные взаимозависимости между семантикой языковых единиц и политическими процессами на основе анализа советских лозунгов, языка Интернационала, текстов фашистской пропаганды.

В этот период появляется дополнительный импульс к осмыслению роли языка в политике, связанный с практикой тоталитаризма и новой, еще более разрушительной мировой войной. Рассматривая этот

этап развития политической лингвистики, историки науки называют, помимо специалистов по коммуникации, английского писателя Джорджа Оруэлла и немецкого литературоведа Виктора Клемперера, обратившихся к критическому изучению тоталитарного дискурса.

Первый из них написал в 1948 году роман-антиутопию «1984», в котором были описаны принцип «двоемыслия» (doublethink) и словарь «новояза» (newspeak), то есть на конкретных примерах были охарактеризованы способы речевого манипулирования человеческим сознанием в целях завоевания и удержания политической власти в тоталитарном государстве. Джордж Оруэлл наглядно показал, каким образом при помощи языка можно заставить человека поверить лжи и считать ее подлинной правдой, как именно можно положить в основу государственной идеологии оксюморонные лозунги «Война – это мир», «Свобода – это рабство» и «Незнание – это сила». Пророческий дар Дж. Оруэлла постоянно отмечают современные специалисты по политической пропаганде: иногда кажется, что именно по рецептам «новояза» советские войска в Афганистане решили называть ограниченным контингентом, а саму эту войну – интернациональной помощью. Аналогичные приемы использовали и американские лидеры, которые называли свои военные действия против Югославии и Ирака «борьбой за установление демократии».

Описанный Джорджем Оруэллом «новояз» был плодом его фантазии, предположением о том, к чему может привести развитие тоталитарных идей в Великобритании. Немецкий филолог Виктор Клемперер подробно охарактеризовал «новояз», за которым он имел несчастье наблюдать 12 лет. Его книга «LTI. Notizbuch eines Philologen» («LTI. Записная книжка филолога») была посвящена коммуникативной практике германского фашизма, а буквы «LTI» в ее названии обозначают «Язык Третьей империи». Следует отметить, что практика нацистского «новояза» оказалась значительно многообразнее и изощреннее созданной Джорджем Оруэллом теории. Например, оказалось, что вовсе необязательно запрещать то или иное выражение – достаточно взять его в кавычки. Например, «немецкий поэт» Гейне – это уже совсем не немецкий и не совсем поэт; соответственно написание «выдающийся ученый» Эйнштейн позволяет поставить под сомнение гениальность выдающегося физика. На службу идеям фашизма в гитлеровской Германии были поставлены и многие другие языковые средства: особенно детально Виктор Клемперер описывает символику

и метафорику фашистской пропаганды, а также практику запрета на «неудобные» слова и понятия с одновременной пропагандой «новых» слов и идей.

Позднее появилось описание коммунистического новояза и языкового сопротивления ему в Польше, Восточной Германии, Чехии, России и других государствах существовавшего во второй половине прошлого века «социалистического лагеря». Эти исследования позволили обнаружить множество сопоставимых фактов и закономерностей. Вместе с тем обнаруживались и признаки национальных тоталитарных дискурсов.

Исследования коммуникативной практики тоталитарных режимов продолжают до настоящего времени. Специалисты выделили характерные черты тоталитарного дискурса, для которого, как правило, свойственны централизация пропагандистской деятельности, претензии на абсолютную истину, идеологизация всех сторон жизни, лозунговость и пристрастие к заклинаниям. Среди признаков тоталитаризма выделяют также ритуальность политической коммуникации, превалирование монолога «вождей» над диалогичными формами коммуникации, пропагандистский триумфализм, резкую дифференциацию СВОИХ и ЧУЖИХ, пропаганду простых и в то же время крайне эффективных путей решения проблем.

3. Политическая лингвистика шестидесятых – восьмидесятых годов XX века. На следующем этапе развития политической лингвистики зарубежные специалисты сосредоточили свое внимание на изучении коммуникативной практики в современных западных демократических государствах. Эти исследования показали, что и в условиях «свободы» постоянно используется языковая манипуляция сознанием, но это более изощренная манипуляция.

Новые политические условия привели к изменению методов коммуникативного воздействия, но политика – это всегда борьба за власть, а в этой борьбе победителем обычно становится тот, кто лучше владеет коммуникативным оружием, кто способен создать в сознании адресата необходимую манипулятору картину мира. Например, опытный политик не будет призывать к сокращению социальных программ для малоимущих, он будет говорить только о «снижении налогов». Однако хорошо известно, за счет каких средств обычно финансируется помощь малообеспеченным гражданам. Умелый специалист будет предлагать бороться за социальную справедливость, за «сокращение

пропасти между богатыми и бедными», и не всякий избиратель сразу поймет, что это призыв к повышению прямых или косвенных налогов, а платить их приходится не только миллионерам. Точно также опытный политик будет говорить не о сокращении помощи малоимущим, а о важности снижения налогов, однако легко предположить, какие именно статьи бюджета пострадают после сокращения налоговых поступлений.

Подобные факты широко обсуждаются в критической теории Франкфуртской школы, представители которой (Т. Адорно, Г. Маркузе, М. Хоркхаймер) начали изучать формы тоталитаризма, антидемократизма, националистического шовинизма после окончания второй мировой войны. Аналогичные материалы представлены также во многих публикациях англоязычных авторов.

Вполне закономерно, что в эпоху холодной войны особое внимание лингвистов привлекал милитаристский дискурс. На фоне «баланси-рования между войной и миром» понимание того, как политики убеждают рядовых граждан в необходимости применения ядерной бомбы, получает гуманистический смысл. По аналогии с «новоязом» Дж. Оруэлла (newspeak) в понятийном арсенале лингвистов закрепляется понятие «нюкспик» (nukespeak) [Chilton 1982], т.е. «ядерный язык», который используют политики для оправдания возможного применения ядерной бомбы, для вуалирования и затемнения катастрофических последствий такого сценария развития событий. С другой стороны, важную роль в развитии политической ситуации играли и метафорические образы, подчеркивающие всю опасность последствий атомной катастрофы («ядерная зима», «атомный апокалипсис», «поджигатели войны» и др.). Неудивительно, что осознание актуальности задач, стоящих перед исследователями политической коммуникации, становится значимым фактором в становлении политической лингвистики.

Важное место в политической лингвистике рассматриваемого периода занимает французская школа анализа дискурса (Ж. Дюбуа, Ж.-Ж. Куртин, М. Пеше, М. Фуко и др.). Как показывает П. Серио, эта школа возникла «как попытка устранить недостатки контент-анализа, применявшегося в то время гуманитарных науках, особенно в Соединенных Штатах». В классическом контент-анализе перед исследователем стремится обобщить различные способы выражения сходного содержания и проанализировать полученные результаты с использованием статистических подсчетов. Такой анализ воспринимается фран-

цузскими специалистами как «совокупность второстепенных технических приемов».

Теоретической основой для французской школы анализа дискурса стали идеи психоанализа, марксизма и структурной лингвистики. Как пишет, Патрик Серио в теории дискурса Мишеля Пеше, главенствуют три имени, «объединяемых под шутивным названием «Тройственное согласие» – Карл Маркс, Зигмунд Фрейд и Фердинанд де Соссюр. Предмет исследования во французской школе анализа дискурса – это не отдельный текст, а множество текстов с учетом их исторической, социальной и интеллектуальной направленности, с учетом их взаимосвязей с другими текстами и с учетом институционных рамок, которые накладывают значительные ограничения на акты высказывания. При этом учитывается не только содержание текста, но и интенции автора, не только то, что сказано, но и то, что не сказано. По возможности следует также сопоставить содержимое текста с интрадискурсом автора (другими его высказываниями по соответствующей проблеме) и интердискурсом (высказываниями других лиц по соответствующей проблеме).

Итак, в шестидесятые-восьмидесятые годы прошлого века получили распространение исследования политической лексики, теории и практики политической аргументации, политической коммуникации в исторической перспективе, политических метафор и символов. Внимание исследователей привлекали вопросы функционирования политического языка в ситуации предвыборной борьбы, парламентских и президентских дебатах, в партийном дискурсе и др. Все более тонким становится научный аппарат изучения политической коммуникации и все больше фактором учитывается при исследовании дискурсивной значимости тех или иных высказываний, текстов или корпусов текстов.

Уже в этот период изучение политической коммуникации складывается в относительно самостоятельное направление лингвистических изысканий. В 70–80-х гг. за рубежом регулярно появляются учебники по политической коммуникации и методам ее анализа.

4. Современный этап развития политической лингвистики. Особенно активно зарубежные исследования политической коммуникации развиваются в конце XX – начале XXI вв. (R. Anderson, A. Beard, F. Beer, W. Benoit, J. Blommaert, A. Burkhardt, D. Busse, P. Chilton, W. Connolly, H. Diekmannshenke, T. van Dijk, N. Fairclough,

E. Felder, L. Feldman, H. Girth, D. Hahn, K.L. Hacker, R.P. Hart, F. Januschek, S. Jäger, J. Klein, J. Kopperschmidt, P. Kornelia, G. Lakoff, Ch. de Landtsheer, F. Liedtke, U. Maas, A. Musolff, O. Panagl, P. von Polenz, B. Pörksen, F. Rigotti, C. Schäffner, H. Stürmer, D. Watts, C. Wächter, R. Wesel, J. Wilson, R. Wodak и др.). На современном этапе развития становится все более ясным, что политическая лингвистика становится автономным научным направлением, вбирая в себя эвристики дискурс-анализа и когнитивной методологии, а сфера научного интереса расширяется за счет включения в анализ новых аспектов политической коммуникации.

В рамках современной политической лингвистики можно выделить четыре относительно автономных научных направления:

- критический анализ политического дискурса,
- контент-анализ политического дискурса,
- риторический анализ политического дискурса,
- когнитивное исследование политического дискурса.

Важно иметь в виду, что между представленными направлениями нет непроницаемых границ и в практических исследованиях возможно использование разнохарактерных методов. Иногда приходится фиксировать «фамильное теоретическое сходство» исследований: когнитивный подход может сочетаться с критическим дискурс-анализом, а тот, в свою очередь, дополняться психолингвистическими методиками. Вместе с тем базовые различия в теоретических основаниях и ведущих методах исследований не вызывают сомнения.

Критический анализ политического дискурса направлен на изучение способов, с помощью которых социальная власть осуществляет свое господство в обществе. Специалисты стремятся выяснить, как именно при помощи коммуникативной деятельности предписывается и воспроизводится социальное неравенство, а также наметить способы языкового сопротивления. Представители этого направления занимают активную социальную позицию, они ищут пути для предупреждения социальных конфликтов. Эти исследования представляют собой своего рода реакцию на традиционные публикации «рецептурного» и «восхваляющего» направлений предшествующей научной парадигмы.

Материалом для критического дискурс-анализа, как правило, становятся политические тексты, создаваемые в ситуации социального риска и отражающие неравенство коммуникантов. Определение «критический» используется в подобных исследованиях для того, чтобы

подчеркнуть обычно скрытые для неспециалистов связи между языком, властью и идеологией. Детальное изучение текстов помогает выявить имплицитно выраженные бессознательные установки коммуникантов и на этой основе показать результаты воздействия дискурса на восприятие информации. С 1990 г. выходит специальный журнал «Discourse and Society» («Дискурс и общество»), представляющий публикации названного направления, созданные в различных странах, а также журналы «Critical Discourse Studies» («Критические исследования дискурса») и «Discourse Studies» («Исследования дискурса»).

В работах специалистов по критическому дискурс-анализу особое внимание уделяется социальному, гендерному (половому) и этническому неравенству. Внимание авторов особенно привлекают факты злоупотребления властью в различных сферах общественной жизни. В частности, феминистские критические исследования представляют женщин как угнетенную социальную группу, характеризуют многообразные коммуникативные проблемы, являющиеся следствием угнетенного положения женщин в патриархальном обществе. Не меньшее внимание уделяется коммуникативным аспектам этнического и расового неравенства.

Внимание специалистов по критическому дискурс-анализу особенно привлекают отрицательные образы «чужих» как представителей иных рас, этносов и культур. Примером могут служить исследовательские программы, выполненные под руководством Т. ван Дейка в Голландии. При реализации этих программ изучается то, как суринамцы, турки, марокканцы и другие «чужаки» представлены в публикациях голландских СМИ, учебниках, парламентских дебатах, корпоративном дискурсе и др. В исследованиях, выполненных под руководством Рут Водак (Венский университет), детально охарактеризован антииммигрантский и антисемитский дискурс в Австрии. Подобные научные программы активно реализуются и в иных демократических государствах.

Важный результат сопоставления националистических дискурсов в различных европейских странах состоит в обнаружении значительного сходства между стереотипами, предубеждениями и другими формами вербального умаления «чужих», которые преимущественно представлены как нарушающие традиционные нормы, то есть лентяи, преступники, нравственные уроды или фанатики.

Значимое место в современной зарубежной политической лингвистике занимает контент-анализ политического дискурса, имеющий

более чем вековую историю применения к изучению политической коммуникации. Среди хрестоматийных примеров эффективного использования этой методики – предсказание британскими и американскими аналитиками использования фашистской Германией крылатых ракет «Фау-1» и баллистических ракет «Фау-2» против Великобритании, сделанное на основе анализа пропагандистских кампаний в Германии. Другой пример связан с работой американской военной цензуры в годы Второй мировой войны: повторение определенных тем в прессе послужило основой для обвинения редакторов некоторых СМИ в связях с нацистами.

В отличие от критического дискурс-анализа лингвисты этого направления полностью дистанцируются от субъективности исследователя и анализируют большие корпуса политических текстов с использованием методов компьютерной обработки материала. Исследователи ориентируются на количественные данные, на основе которых делаются выводы о качественных характеристиках политической коммуникации. Основная задача таких исследований сводится к выявлению связи между социально-политической жизнью общества и использованием политического языка, поиску закономерностей функционирования политического дискурса, выраженных в статистической форме. Первоначально девизом подобных исследований было «чем больше корпус, тем лучше». Однако многие исследователи акцентировали внимание на важной роли небольшого, но специально подобранного корпуса политических текстов. При подобном подходе материал для контент-анализа связан с конкретным политическим событием, институциональным дискурсом, определенным временным периодом.

В рамках современного контент-анализа активно изучаются количественные характеристики тактик восхваления, критики и защиты; соотношение в речи политиков содержания, ориентированного на общественные проблемы, и на личные характеристики политиков; соотношение в политическом дискурсе акцентов на прошлое, настоящее и будущее (В. Бенуа, Л. Бразеаль, А. Ключковски, В. МакХейл, П. Пир, В. Уэллс, А. Харткок и др.). Например, как показали такие исследования, во многих странах претенденты на президентский пост всегда чаще используют тактику дискредитации оппонента, чем действующий президент, баллотирующийся на второй срок.

К риторическому направлению в изучении политического дискурса принадлежат специалисты, стремящиеся использовать традици-

онные, хорошо зарекомендовавшие себя методики (Р. Айви, Р.Д. Андерсон, Р. Карпентер, М. Осборн, В. Риккерт и др.). Следует согласиться с тем, что новизна методики не гарантирует высокого качества исследования, что еще не до конца исчерпаны возможности традиционных методик изучения политической коммуникации. Вместе с тем наблюдается и несомненное развитие методик риторического изучения политической коммуникации.

Можно выделить следующие признаки современного этапа развития политической лингвистики.

1) Происходит «глобализация» политической лингвистики. Если ранее соответствующие научные исследования проводились, как правило, в Европе или Северной Америке, то в последние годы подобные публикации все чаще появляются в самых различных странах Азии, Африки, Латинской Америки и Океании (соответствующий обзор представлен в заключительном разделе настоящего издания). После падения «железного занавеса» специалисты из постсоветских государств начали все активнее осваивать методологии, методики, эвристики и темы, которые раньше были им недоступны по политическим причинам.

2) Политическая лингвистика, первый этап развития которой характеризовался преимущественным вниманием к тоталитарному дискурсу, а второй – к политическому дискурсу западных демократий, все активнее обращается к принципиально новым проблемам современного многополярного мира. Сфера научных интересов новой науки расширяется за счет включения в анализ новых аспектов взаимодействия языка, власти и общества (дискурс терроризма, дискурс «нового мирового порядка», политикорректность, социальная толерантность, социальная коммуникация в традиционном обществе, фундаменталистский дискурс и др.).

3) На современном этапе развития науки становится все более ясным, что политическая лингвистика, которую раньше объединял лишь материал для исследования (политическая коммуникация, «язык власти») становится самостоятельным научным направлением со своими традициями и методиками, со своими авторитетами и научными школами. В этот период получает широкое распространение и признание название дисциплины (*political linguistics*, *Politolinguistik*), проводятся специальные научные конференции, публикуются многочисленные сборники исследований соответствующей тематики. Политическая лингвистика на рубеже веков и тысячелетий активно использует опыт, методологии и эвристики других научных направлений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Будаев Э.В., Чудинов А.П. Зарубежная политическая лингвистика. Екатеринбург, 2006. – 352 с.
- Будаев Э.В., Чудинов А.П. Метафора в политической коммуникации. М.: Наука; Флинта, 2008. – 248 с.
- Демьянков В.З. Политический дискурс как предмет политологической филологии // Политическая наука. Политический дискурс: История и современные исследования. – М., 2002. – № 3. – С. 32–43.
- Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса. – М., 2002. – 416 с.
- Чудинов А.П. Политическая лингвистика. М.: Наука; Флинта, 2012. – 256 с.
- Blommaert J., C. Bulcaen (ed.). Political Linguistics. – A special issue of Belgian Journal of Linguistics. – 1997. – Vol. 11.
- Chilton P. Analysing Political Discourse: Theory and Practice. – London: Routledge, 2004. – 226 p.
- Chilton P. Nukespeak: Nuclear Language, Culture and Propaganda // Nukespeak: The Media and the Bomb / ed. C. Aubrey. – London, 1982. – P. 94–112.
- Stuckey M. E. (ed.). The theory and practice of political communication research. – Albany, NY: State University Press, 1996. – P. 159-176.

Быкова Т.Ю.

Челябинск, Россия

**ОТРАЖЕНИЕ СОВЕТСКОЙ
ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ В
ЗООМОРФНОЙ МЕТАФОРЕ
ДОВОЕННОГО ПЕРИОДА**

Аннотация. В данной статье представлен обзор довоенного периода Советского союза с помощью зооморфной концептуальной метафорической модели. Формируется образ страны посредством зооморфизмов.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, концептуальная метафора, метафорическая модель, политический дискурс, советская пресса, язык советской действительности, зооморфизмы.

Сведения об авторе: Быкова Татьяна Юрьевна, соискатель, преподаватель кафедры делового иностранного языка факультета лингвистики и перевода.

Место работы: Челябинский государственный университет.

Контактная информация: 454001, Челябинск, ул. Бр. Кашириных, д. 129.
e-mail: bykova74@mail.ru.

Bykova T.Yu.

Chelyabinsk, Russia

**REFLECTION OF THE SOVIET
VALIDITY IN ZOOMORPHIC TO
THE METAPHOR OF THE PRE-
WAR PERIOD**

Abstract. this article deals with the review of the pre-war period of the Soviet Union through the zoomorphic conceptual metaphorical model. The image of the country is formed through the main zoomorphisms.

Keywords: cognitive linguistics, conceptual metaphor, metaphorical model, discourse, Soviet media, language of the Soviet reality, zoomorphisms.

About the Author: Bykova Tatiana Yurievna, Competitor for the Candidate Degree at Philology, Lecturer of the Chair of Business Foreign Language, Faculty of Linguistics and Translation.

Place of employment: The Chelyabinsk State University.

Зооморфная метафора неоднократно попадала в поле зрения исследователей. Более того, самим явлением зооморфии на протяжении долгого времени занимались как отечественные, так и зарубежные ученые. В.Г. Гак, М. Блэк, М. Джонсон, Г. Лакофф, А. Ричардс, С. Ульманн исследовали зооморфизмы в стилистическом аспекте. Э.В. Будаев, А.П. Чудинов изучали зооморфную метафору как сферу-источник в рамках сравнительно-сопоставительного анализа лингвистических явлений, проявляющихся в конкретной политической или экономической ситуации.

По мнению А.П. Чудинова, Зооморфные образы – одна из наиболее традиционных понятийных сфер отечественной политической метафоры [Чудинов, 2001: 133]. Изучение метафор, связанных с миром животных, позволяет выявить тот фрагмент наивной картины ми-

ра, в котором спроецированы эталоны восприятия образа человека. Зооморфная метафора в данном случае является своего рода двойным зеркалом. Антропоцентрическое измерение мира (в том числе приписывание животным человеческих свойств) позволяет, в свою очередь, использовать вообразаемый образ животного для характеристики самого человека.

Отметим, что советское пространство было изолировано в информационном плане от других стран. Это обуславливает одностороннюю манипулятивную направленность концептуальной метафоры со сферой-источником «Мир животных». Материалом нашего исследования послужили статьи из 69 советских газет за период с 12 февраля 1930г. по 1 сентября 1939г. Выбор исследуемого отрезка времени объясняется историческими событиями. Именно в эти годы разворачиваются события, предшествующие Второй Мировой войне. Не следует забывать о цензуре, жестко контролирующей советскую печать. В связи с этим, возникает вопрос об определенном субъективизме опубликованных статей.

Целью данного исследования является комплексная характеристика зооморфизмов по отношению к сфере-мишени Советский Союз. Нами было проанализировано 1280 метафор.

При анализе материала описаны наиболее типичные для политического дискурса фреймы и слоты.

1. **Фрейм** «Царство животных»

1.1 Слот Млекопитающие

Наиболее объемный слот в рамках данного фрейма. Самые агрессивные представители этого класса характеризуют капиталистов. Они наделены худшими качествами: *кровавые троцкистские собаки, империалистические хищники, кровожадные звери, бешеные собаки, белоэмигрантский зубр, старый кадетский волк*. Во главе традиционно стоит царь зверей – лев: *львиная пасть, львиная голова революции*.

1.2. Слот «Птицы»

Среди наиболее распространенных зооморфизмов внутри рассматриваемого слота являются образы птиц широко распространенных в стране. Если мы говорим о характеристике меньшевиков, здесь мы сталкиваемся с менее грациозными и величественными птицами: *политические вороны, контрреволюционные вороны, стальные птицы, утка*. Советская власть и её представители, напротив, представлены птицами вы-

сокого полёта, либо являющиеся символом мудрости: *красный орёл, советские соколы, филин, орлиный полёт красного партизана.*

1.3. Слот «Низшие животные»

В основном зооморфизмы, связанные с паразитами, низшими животными, обладают отрицательной эмоциональной окраской. Они направлены на высмеивание помещиков, кулаков, выявление их темных сторон: *блудливые, извивающиеся троцкистские гады, троцкистская нечисть, копошащиеся гады, гады интервенции, паразитические помещики, империалистические кровопийцы.*

2. Фрейм «Объединения животных и иерархические отношения»

2.1 Слот «Объединения животных»

В политическом дискурсе советского времени часто используются наименования объединений животных для описания политических групп, партий, классов: *белогвардейская свора, осиный рой, бандитская свора, шайка кровавого пса, стадо политических баранов.* Каждый человек занимает своё место согласно политическим убеждениям, которых он придерживается. Так, белогвардейцы и все, прильнувшие к ним, сбиваются в *стаи*, образуют *своры*. Для номинации партии оппозиционеров не было выявлено метафорических единиц данного слота.

2.2 Слот «Иерархические отношения»

Самый распространенным образом является образ *вожака*. Размер и значимость руководимого им объекта варьируется от мелких организаций (*вожак отряда, бригады, звена*) до масштабов страны (*вожак партии*). Лютый, непоколебимый, но справедливый и отважный, он устремлён к победе. Волк не случайно олицетворяет доминирующую сторону – он может прибиться к стае, а может и в одиночку защищать свои интересы до конца.

3. Фрейм «Действия животных»

3.1 Слот «Агрессивные действия»

Часто отношения между политическими партиями, классами или отдельными представителями выражены при помощи агрессивных действий животных: *отчаянный лай, пожирать белую нечисть, разрывать на куски, взбеситься, напасть на партию, вырвать клоч шерсти, оторвать лакомый кусок, раскрыть пасть, загрызть на смерть.* Порой грань между реальными баталиями и звериными склоками размывается. Следует отметить, что животные, также как и люди к агрес-

сивным действиям прибегают в крайних случаях: при разделе имущества, средств к существованию, при завоевании границ.

3.2 Слот «Неагрессивные действия»

Естественно, в повседневной жизни действия животных лишены агрессивности и жестокости: *почуять падаль, вилять хвостом, вить гнездо, выть на луну, карканье классовых врагов, протянуть свои лапы, тянуть захватнические когти, заметить следы*. Здесь, также как и в ряде предыдущих слотов, метафорические единицы символически характеризуют класс помещиков, интеллигенцию, кулачество.

4. Фрейм «Обращение с животными»

4.1 Слот «Агрессивные действия по отношению к животным»

Политика представляет собой непрерывную охоту, борьбу за выживание. В связи с этим в советской прессе встречаются подобные зооморфизмы: *травить негодное, охотиться за военным союзом, травля Советского союза, травить большевистских ораторов, раздавить гадов интервенции, выкорчевывать осиные гнезда врагов, вычесывать паразитов железной гребенкой*.

5. Фрейм «Части тела животных»

Данный фрейм не разделен на слоты, так как является наименее объемным. Мы сталкиваемся с различными частями тела. В основном органы животных связаны с агрессивными действиями по отношению к белой армии и кулачеству: *цепкие лапы кулачества, осиное жало революции, протянуть свои лапы, тянуть захватнические когти, раскрыть пасть*.

6. Фрейм «Места обитания животных»

Как и мир животных, политика представляет собой некое царство, в котором каждый представитель или классы занимают свое место: *осиные гнезда, гнездо заговорщиков, логово, берлога белогвардейцев, змеиный клубок контрреволюционеров*.

Анализ зооморфных единиц показал, что они функционируют в советском политическом дискурсе в достаточном объеме. Эмоционально-оценочная характеристика объекта речи при помощи зооморфизмов основывается на воздействии на массовую аудиторию. Она может быть как мелиоративной (положительной), так и пейоративной (отрицательной).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Блэк М. Метафора // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – С. 153–172.
- Будаев Э.В. Метафорическое моделирование постсоветской действительности в российском и британском политическом дискурсе: Дисс. канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2006. – 232 с.
- Гак В.Г. Метафора: универсальное и специфическое // Метафора в языке и тексте. – М.: 1988. – С. 11–66.
- 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.
- Ричардс А. Философия риторики // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – С. 44–67.
- Ульманн С. Семантические универсалии // Новое в лингвистике. М., 1970. Вып. 5. – С. 250–295
- Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991—2000): Монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2001. – 238 с.

Доброниченко Е.В.

Волгоград, Россия

**О ПЕРФОРМАНСЕ И ТЕАТРЕ
В СОВРЕМЕННОМ
МЕДИАДИСКУРСЕ**

Аннотация. В статье определяются перформанс и театр, перформативность и театральность, перформация и театрализация, перформатив и перформер. В статье устанавливается корреляция данных понятий в современном медиадискурсе.

Ключевые слова: перформанс, перформативность, перформер, театр, медиадискурс.

Dobronichenko E.V.

Volgograd, Russia

**ABOUT PERFORMANCE
AND THEATRE IN
MODERN MEDIA DISCOURSE**

Abstract. In the paper performance and theater, performativity and theatricality, performance and theatricalization, performative and performer are determined. The paper establishes a correlation of these concepts in the modern media discourse.

Keywords: performance, performativity, performer, theater, media discourse.

Сведения об авторе: Доброниченко Елена Викторовна, аспирант кафедры английской филологии.

Место работы: Волгоградский государственный социально-педагогический университет.

Контактная информация: 400117, г. Волгоград, ул. Шекснинская 14-53.
e-mail: evd-dobro@yandex.ru.

About the Author: Dobronichenko Elena Victorovna, Postgraduate Student of the Chair of English Philology.

Place of employment: Volgograd State Social Pedagogical University.

В современном медиадискурсе часто встречаются такие понятия, как перформанс, перформансная коммуникация, перформансный дискурс [Желтухина 2003; 2010; 2011]. Однако если обратиться к лексикографическим источникам, очень сложно найти четкое определение перформанса. Поскольку очень многими перформанс понимается как театр, нам бы хотелось провести четкую грань между этими явлениями, а также рассмотреть в данной статье смежные с ними понятия.

«Перформанс» (performance) в английском языке является многозначным словом и затрагивает различные сферы жизни: performance noun 1) исполнение, выполнение; свершение 2) игра, исполнение 3) действие; поступок; подвиг 4) theatr. представление; спектакль 5) трюки 6) tech. характеристика (работы машины и т. п.); эксплуатационные качества 7) tech. производительность; коэффициент полезного действия 8) aeron. летные данные, летные качества [Мюллер 2006]. В русской лингвокультуре перформанс зачастую связывается с театром и изобразительным искусством: перформанс 1) жанр публично создаваемой театральной импровизации без определенного

текста, включающий экспромты, участие публики и не претендующий на долговечность; 2) направление в живописи, в котором воплощение некой идеи достигается выходом художника за пределы двухмерного живописного пространства и проявляется действиями, совершаемыми им (или группой художников) перед зрителями в дополнение к нарисованному или к используемым предметам [НСИС 2003]; перформанс (англ. performance – букв. представление) – вид художественного творчества, объединяющий возможности изо-искусства и театра. Ему предшествовали «живые картины», но окончательно он сложился в акциях представителей дадаизма и в особенности концептуального искусства. В отличие от хэппенинга, рассчитанного на активное зрительское соучастие, в перформансе всецело доминирует сам художник или специальные статисты, представляющие публике живые композиции с символическими атрибутами, жестами и позами [БЭС 2000].

Как следует из приведенных дефиниций понятия «перформанс», основными семантическими компонентами выступают «адресант», «действие», совершаемое им, и «адресат», перед которым и для которого оно совершается. Кроме того, значимыми элементами являются «творчество», «дополнение к чему-либо», «объединение вербального и невербального».

Термин «перформанс» вошел в лексикон отечественного искусства сравнительно недавно, в начале 90-х годов [Гниренко 2000-2009] как западное заимствование, по справедливому замечанию художника Ф. Инфантэ, обозначающее уже существующие формы в современном искусстве. Искусствоведы относят перформанс к формам концептуального искусства. Перформанс для концептуалистов – это «события, действия, процессы, где художник использует свое тело и тело своих коллег, костюмы, вещи и окружение, придавая каждой позе, жесту, положению в пространстве, контактам с предметами и средой символично-ритуальный характер» [ССИ 2000-2007]. Например, в России наиболее известны перформансы Олега Кулика, супругов Герловиных, Елены Ковылиной, группы художников-концептуалистов «Коллективные действия», тандема художников Александра Комара и Виталия Меламида, групп «Гнездо», «Мухоморы», «Чемпионы мира», «Медицинская Герменевтика», Александра Бренера, Анатолия Осмоловского, Авдея Тер Оганяна и пр. Подобное мы видим, приходя в театр, который отсылает нас к древнейшим охотничьим и сельскохозяйственным игрищам, массовым народным обрядам и празднествам, на основе которых затем возникали первичные театральные действия трагедийного и комического характера (мистерии, сатурналии и др.), содержавшие элементы драматического сюжета, конфликта, включавшие хоровые песни, танцы, диалог, ряжение, маски.

Очевидно, что история театра и перформанса имеет много общего, восходит и к народным игрищам, и к римской арене, и к средневековым ярмаркам, и к версальским зрелищам. Невольно возникает вопрос о серьезности / несерьезности, глубине / поверхностности перформансного и театрального действия. Перформанс – это искусство, но не просто какое-то лицедейство и представление для эмоционального воздействия на публику, а искусство, которое несет некий философский, постмодернистский смысл. Автор перформанса – генератор идей, которые он стремится воплотить любыми способами, а сам перформанс является выразительным средством философии постмодерна, понимание которой позволило бы людям по-новому воспринимать мир. Так, по словам Т. Дана, «смысл теперь уже не является вопросом общепризнанной реальности, а скорее эпистемологической и онтологической проблемой изолированного индивида в произвольном «фрагментированном мире» [Приводится по: ПЭ 2001]. Театр – это тоже искусство. Основными функциями театра выступают художественное отражение жизни и утверждение определённых идей, мировоззрения, идеологии посредством драматического действия, исполняемого актёрами перед зрителем [БЭС 2000]. С нашей точки зрения, для перформанса как вида искусства характерна большая связь с реальностью, выход за рамки сферы изобразительного искусства и театра. Так, Ю. Гниренко определяет перформанс как процессуальный вид искусства, который реально воплощает в жизнь провозглашенный еще в начале века «принцип инновации», заключающийся в том, чтобы вывести искусство на самую грань реальности и художественного, любыми, но не изобразительными средствами [Гниренко 2000-2009]. А согласно Н.Б. Маньковской, перформанс – это «публичное создание артефакта по принципу синтеза искусства и не-искусства, не требующее специальных профессиональных навыков и не претендующее на долговечность...» Перформанс – это даже не искусство, а «акт ради искусства», «искусство мгновения, балансирующее на грани бытия и небытия». [КЭ 1998] Перформанс стремится стереть грань между искусством и действительностью. Вспомним знаменитое «Show must go on!» из песни Ф. Меркури, солиста британской поп-группы «Queen». Рамки перформанса расширяются, захватывая события, происходящие до самого действия, таким образом «искусство действия» включает в себя и жизненное пространство. И именно размытость границ, отделяющих перформанс от повседневной жизни, является существенной чертой, отличающей его (перформанс) от театральных постановок. Кроме того, театр как искусство настолько прочно вошел в нашу жизнь, что никак не ассоциируется с чем-то инновационным, в отличие от перформанса.

Таким образом, первые варианты значения performance – «действие», «исполнение», а не «представление», более адекватны явлению перформанса: несмотря на кажущуюся театральность перформанса, он избегает зрелищного, с оттенком развлекательности понятия «представления» и концентрируется на «действии» по непрерывному созданию различных вариантов синтеза искусства и не-искусства, соединению несоединимого, или, напротив, их столкновению. Арт-критик К. Бохоров отмечает, что перформанс стал инструментом, с помощью которого осуществляется авангардная экспансия на новые территории [Бохоров 2002]. Современный художник и перформер А. Осмоловский убежден, что «искусство, для того чтобы стать актуальным, должно найти выход в реальный мир – мир политики, шоу-бизнеса, музыки», и именно через «взаимную трансгрессию», «когда искусство вторгается в политику», происходит спасение «искусства от искусства и политики от политики», а «мы получаем новый род деятельности» [Осмоловский 1999]. Среди таких «территорий» оказываются и политика, и экономика, и социология, и лингвистика, которые пытаются извлечь пользу из такого модного явления как перформанс, используя его в своих целях.

Н. Хомскому принадлежит термин языковой перформанс, под которым он понимает применение языковой компетенции в конкретной ситуации говорения, актуальный язык, язык как действительность, противопоставляя его потенциальному языку (языку как возможности) [Приводится по: НФС 2003]. Таким образом, перформанс – это реализация языка в речи (в дискурсе), в процессе коммуникации. Но означает ли это, что любую коммуникацию можно считать перформансом? Вряд ли можно будет согласиться с тем, что люди в речи всегда изобретают способ того, как бы лучше впечатлить собеседника самим процессом коммуникации. По аналогии с тем, что для искусствоведов перформанс является видом искусства, было бы целесообразным для филологии считать его видом коммуникации. Г.Г. Почепцов как раз так и рассматривает перформанс как один из видов коммуникации наряду с визуальной, вербальной, мифологической и художественной. Нам представляется такое деление не совсем обоснованным, но нас интересует именно перформанс. Г.Г. Почепцов считает особенностью перформанса то, что он располагает свое сообщение в пространстве (напр., траурная процессия с телом Джона Кеннеди, с лошастью без всадника, что символизировало потерю первого лица Америки; церемонии прощания и приветствия с особой ролью головного убора, особенно в прошлом. «При встрече с вышестоящей персоной необходимо было снять шляпу, да так низко поклониться, чтобы подмести ее полями пол. Даже письмо от знатного лица, а также по-

слания, где упоминалось имя короля или папы Римского, следовало читать с обнаженной головой» [Почепцов 2001]. В данных примерах четко прослеживаются такие черты перформанса, как театральность и процессуальность, символичность и расположенность в пространстве. Уточняющее определение дает, на наш взгляд, Р. Шехнер, который под перформансом понимает действия одного человека или группы перед другим человеком или группой [Приводится по: Почепцов 2001], т.е. центральной характеристикой здесь становится третье лицо, наблюдатель, зритель, наличие которого кардинальным образом меняет всю процедуру. Английский теоретик театра С. Мелроуз говорит о перформативном поведении с максимальным расходом энергии актера, которая захватывает в поле своего воздействия зрителя [Melrose 1994: 266].

Учитывая все вышесказанное, под перформансом мы будем понимать процессуальный вид публичной коммуникации (дискурсивной практики), обладающий особой энергетичностью и напоминающий театральную форму исполнения, целью которой является воплощение некой идеи (в процессе создания определенного смыслового пространства), что часто достигается выходом перформансера за пределы неких норм. Может включать как элементы режиссуры, так и импровизации. Под публичной коммуникацией мы понимаем коммуникацию перед другим человеком или группой, возможно с их участием.

Как же соотносятся между собой перформанс и перформатив? Еще в 60-х годах XX века Дж. Остин противопоставлял два типа высказываний: констативы (высказывания, выполняющие только функцию описания) и перформативы (высказывания, произнесение которых «является осуществлением действия») [Остин 1999: 27]. В языкознании перформатив трактуется как «высказывание, эквивалентное действию, поступку. Перформатив входит в контекст жизненных событий, создавая социальную, коммуникативную или межличностную ситуацию, влекущую за собой определенные последствия» [БЭС Я]. Из этого следует, что перформатив равен перформансу, реализуемому в конкретной речевой ситуации. То есть каждому перформативу соответствует определенный перформанс. Напр., перформативу «Выходи за меня замуж...» соответствует перформанс предложения руки и сердца. Здесь же возникает вопрос: если перформатив – высказывание, то возможен ли невербальный перформатив? Учитывая тот факт, что высказывание может иметь как вербальный, так и невербальный характер, представляется возможным существование и невербального перформатива. Напр., в религиозном дискурсе наложение крестного знамения священником является

ся действием благословения для прихожан. А подаренное парнем кольцо – перформансом обручения пары. Перформатив обычно содержит перформативный глагол, который обычно стоит в 1-м лице ед.ч. наст. вр. изъявительного наклонения действительного залога («Я клянусь»), хотя возможны и обезличенные формулы («Здесь не курят»). Особенностью перформативных высказываний является то, что, будучи действием, а не сообщением о действии, они не выражают логико-семантическую истину. У. Вирт в качестве примера приводит слова «Да» молодоженов при регистрации брака и всем известную фразу «Объявляю Вас мужем и женой». Они не описывают факты, но они создают социальные факты. Так декларативная формулировка в речи регистратора ЗАГСа приводит к тому, что пара затем уже находится в состоянии брака [Wirth 2002]. Эффективность перформативного акта складывается из обоюдостороннего осознания его обязательного характера и соблюдения определенных существенных условий с интенциональными и институциональными рамками. А именно, говорящий должен вести себя серьезно, а все задействованные в процессе лица должны быть к нему допущены. Поэтому желающие пожениться заранее излагают свою способность к браку, а процедура бракосочетания проводится только уполномоченным на это лицом – работником ЗАГСа, священником или капитаном. В том случае если церемония будет проведена казначеем или церковным служкой, перформативный акт терпит крах и не имеет силы. Т.е. перформанс опирается на систему норм, поэтому имеет нормативные последствия для общества. В этом еще одно отличие перформанса от театра. Инсценировка – не только смена контекста, но и смена прагматической перспективы. Последствия обещания в гражданской церемонии совершенно другие, чем последствия обещания в театральной инсценировке. Итак, перформанс, перформатив и перформативный глагол коррелируют друг с другом следующим образом. Перформатив (перформативное высказывание) сопровождает акт перформанса. С одной стороны, перформативный глагол сам дает описание того, что будет происходить. С другой стороны, план выражения этого глагола есть часть действия, перформанса, описанного глаголом. Факт, выраженный глаголом, служит инициализации процесса действия, в котором выраженное объявление действия уже является частью мер по обеспечению его выполнения. Человека, осуществляющего перформанс, часто называют перформером. Представляется возможным классифицировать перформеров по выполняемым ими ролям. В обществе всегда были определены утрированно-перформансные роли (по Г.Г. Почепцову), поскольку для их выполнения требовалось определенное «отклоняющееся поведение». Это роль юродивого, шута. Юриди-

вый не наказывался за свой тип поведения, поскольку, как считалось, через него может говорить Бог [Почепцов 2001]. В дискурсе типизированная роль проявляется как «коммуникативный типаж» [Карасик 2002: 48-50]. Учитывая тот факт, что перформанс характерен для различных дискурсов, предлагается выделять коммуникативные типы перформеров.

Что же такое перформативность? Четыркина И.В. понимает перформативность как акциональный процесс исполнения, посредством которого осуществляется культурное событие ситуационно и неповторимо [Четыркина 2006]. На взаимосвязь между перформансом и перформативностью указывает Л.А. Романова, которая называет перформативностью формально деятельностное проявление речевых / дискурсивных практик в виде исполнительской реализации определенных, реализуемых по сценарию интеракций, именуемых перформансом, отражающем специфическую форму разрыва с классической нормативной философской методологией и одновременно определенный способ выхода за традиционные дисциплинарные границы «сциентистской» или «когнитивистской» научной парадигмы. С ее точки зрения, перформанс (performance) и перформативность (performativité) как «системы очень схожи в ставшем традиционным смысле измеряемой эффективности отношения input/output, где перформативный осуществляет оптимум перформанса» [Романова 2008]. Учитывая непосредственную связь между перформансом («театр в жизни») и театром, представляется целесообразным провести параллели между терминами перформативность и театральность. Театральность определяется как: 1) специфическое художественное достоинство, которое присуще произведениям театрального искусства и отличает его от др. видов искусства особой эстетической природой, характерными только для него выразительными средствами; 2) особый сценический язык того или иного драматурга, определяющий весь художественный строй пьесы, манеру её исполнения (например, театральность У. Шекспира, А. Н. Островского, А. П. Чехова); 3) открытое использование театральных приёмов, сознательное подчёркивание средств сценической выразительности. Очевидно, что и Четыркина И.В., и Романова Л.А. раскрывают в своих определениях значение перформативности, соответствующее только третьему значению театральности. С нашей точки зрения, под перформативностью следует понимать совокупность специфических свойств перформанса как особого вида коммуникации, характерных только для него выразительных средств, а также их использование в дискурсивной практике. А конкретную исполнительскую реализацию определенных интеракций, именуемых перформансом, мы бы назвали перформацией, также по аналогии с те-

атрализацией, которая означает превращение чего-то в театр, придание феномену, не имеющему отношения к театру, игровых и ролевых черт. Проведенный анализ позволил определить понятия «перформанс» и «перформативность», а также раскрыть значения таких смежных с ними понятий, как «перформатив», «перформация», «перформер», «театр», «театральность».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Рос. энцикл., 2000. – 1456 с.
- Большой энциклопедический словарь. Языкознание / под ред. Ярцевой В.Н. – 2-е (репринтное) изд. – М.: Науч. изд-во «Большая Рос. энцикл.», 1998. – 687 с.
- Бохоров К. Перформанс и видео в современном русском искусстве // Центр культуры и искусства «МедиаАртЛаб», 2002. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mediaartlab.ru/db/tekst.html?id=66>.
- Гниренко Ю. Перформанс как явление современного отечественного искусства // GiF.Ru Информагентство Культура / под ред. Валерия Леденёва. – 2000-2009. [Электронный ресурс]. URL: http://www.gif.ru/texts/txt-gnirenko-diplom/city_266/fah_348.
- Желтухина М.Р. Вербальное медиавоздействие на политическое сознание в кризисной ситуации // Вестник ЦМО МГУ. – 2011. – № 3. – С. 7–12.
- Желтухина М.Р. Роль информации в медиадискурсе // Вестник ЦМО МГУ. – 2010. – № 3. – С. 12–18.
- Желтухина М.Р. Тропологическая суггестивность массмедиаального дискурса: о проблеме речевого воздействия тропов в языке СМИ: монография. – М.: Ин-т языков. РАН; Волгоград: Изд-во ВФ МУПК, 2003. – 656 с.
- Захаренко Е.Н., Комарова Л.Н., Нечаева И.В. Новый словарь иностранных слов: 25 000 слов и словосочетаний. – М.: Азбуковник, 2003. – 784 с.
- Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 476 с.
- Культурология. XX век. Энциклопедия. В 2-х т. Т.2. / под ред. С.Я. Левита. – СПб.: Университетская книга, 1998. – 447 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://psylib.org.ua/books/levit01/txt088.htm#06>.
- Мюллер В.К. Новый большой русско-английский словарь: в 3 т. Около 180 тыс. слов и словосочетаний / под ред. Семенец Ю.И. – М.: Альта-Принт, 2006. – 607 с.
- Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. – 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.

Осмоловский А. Без искусства и без политики – в XXI век // Художественный журнал. – 1999. – № 30–31. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.guelman.ru/xz/362/xx30/xx3002.html>.

Остин Дж. Как производить действия при помощи слов. – М.: Идея-Пресс, 1999. – 332 с.

Постмодернизм. Энциклопедия. / сост. А.А. Грицанов, М.А. Можейко. – Мн.: Интерпрессервис: Книжный Дом, 2001. – 1040 с.

Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 2001. – 656 с.

Романова Л.А. О трактовке перформативности и перформанса в социальной коммуникации // Языковой дискурс в социальной практике. Мат-лы межвуз. науч.-практ. конф. 4-5 апр. 2008 г. – Тверь: ТвГУ, 2008. – С. 336–340.

Романова Л.А. Речевой акт обещания политика // Электронный научный журнал «Мир лингвистики и коммуникации». – Тверь: ТГСХА, ТИПЛиМК, 2008. – №4 (13). – [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tverlingua.ru>.

Фадеева А. Мир искусства и мир перформанса. Традиции отечественного искусства XX века в практике московского перформанса 1970-80-х годов // АРТ-АЗБУКА. Словарь современного искусства / под ред. Макса Фрая. – 2000-2007. [Электронный ресурс]. URL: <http://azbuka.gif.ru/critics/fadeeva>.

Четыркина И.В. Перформативность речевых практик как конститутивный признак культуры: этническая и историческая перспектива: дис. д-ра филол. наук. – Краснодар, 2006. – 287 с.

Melrose S. A Semiotics of the Dramatic Text. – New York: St. Martin's Press, 1994. – 338 p.

Wirth U. Der Performanzbegriff im Spannungsfeld von Illokution, Iteration und Indexikalität // Performanz. Zwischen Sprachwissenschaft und Kulturwissenschaften / hg. v. Uwe Wirth. – Frankfurt (Suhrkamp Wissenschaft 1575), 2002. – S. 9–60.

Желтухина М.Р.

Волгоград, Россия

**ЛИЧНОЕ ВЛИЯНИЕ В
РУССКОЙ, АНГЛИЙСКОЙ И
НЕМЕЦКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ
КОММУНИКАЦИИ**

Аннотация. К важным проблемам, пересекающимся с проблемой личного влияния, принадлежат феномены власти, авторитета, лидерства, манипуляции. В статье рассматриваются виды речевого воздействия, разновидности лидера, типы влияния адресанта в русской, немецкой и английской политической коммуникации.

Ключевые слова: *воздействие, личное влияние, политическая коммуникация, манипуляция, адресат, адресант.*

Сведения об авторе: Желтухина Марина Ростиславовна, доктор филологических наук, профессор, чл.-корр. РАН, профессор кафедры английской филологии / директор / ректор.

Лауреат Международной премии «Foyer des Artistes» (Рим, 2002).

Место работы: Волгоградский государственный социально-педагогический университет / Центр коммуникативных технологий / Школа актерского мастерства Анатолия Омельченко.

Контактная информация: 400131, г. Волгоград, ул. Коммунистическая 9-39. e-mail: zzm@mail.ru.

Zheltukhina M.R.

Volgograd, Russia

**PERSONAL INFLUENCE IN
RUSSIAN, ENGLISH AND GERMAN
POLITICAL COMMUNICATION**

Abstract. Important problems, which intersect with the problem of personal influence, belong to the phenomena of power, authority, leadership, manipulation. The article considers the kinds of speech effect, forms of leadership, types of influence of sender in Russian, German and English political communication.

Keywords: *influence, personal influence, political communication, manipulation, addressee, sender.*

About the Author: Zheltukhina Marina Rostislavovna, Dr. of Philology, Full Professor, corresponding member of the Academy of Natural Sciences, Professor of the Chair of English Philology / Director / Rector.

Winner of the International Premium «Foyer des Artistes» (Rome, 2002).

Place of employment: Volgograd State Social Pedagogical University / Center of Communicative Technologies / Actor's Skill School of Anatoly Omelchenko.

Значительный объем в коммуникативном пространстве занимает политический дискурс, в т.ч. отраженный в СМИ. Массмедиа в русской, английской и немецкой лингвокультурах отражают отсутствие искренности и точности политических высказываний, изобилие уверток и отсутствие истинного смысла в высказывании, обман, введение адресата в заблуждение, что объясняется и поддерживается интереса-

© Желтухина М.Р., 2012

ми партии, власти, страны [Желтухина 2003]. СМИ вольно или невольно демонстрируют узость, ограниченность стремлений и интересов политиков, связанных с борьбой за власть, их безвольность, отсутствие собственного мнения, подчиненность лидерам. Следствием этого выступают потеря авторитета политиков у аудитории и снижение интереса широкой публики к политической жизни страны. Массмедиа в русской, немецкой и английской политической коммуникации открывают внутренний мир политических деятелей (вкусы, привычки, чувства, мысли) через выявление истинных мотивов их поведения при демонстрации образности их речи, особенно метафорических выражений, воздействуют путем пропагандистской деятельности властных структур с целью создания благоприятного, хорошего впечатления. Проговаривание специально составленных текстов с повышенной частотой ценностно-значимых понятий позволяет достигать различные эмоциональные состояния аудитории (от успокоения до возбуждения и агрессивности).

Личное влияние представляет собой свойство индивида, личностное качество, некую сущностную силу человека. Это способность адресанта воздействовать на адресата побуждающим, сдерживающим, успокаивающим либо другим развивающим образом, изменяя при этом не только его поведение, но и его взгляды, мотивы, сознание и даже характер. При этом главным результатом и высшей целью личного влияния становится изменение, происходящее в сознании и душе адресата, а не выгодные для адресанта изменения в действиях объекта, являющиеся следствием нейрофизиологических и психологических изменений. В связи с феноменом воздействия возникает вопрос о соотношении власти и авторитета в исследуемых лингвокультурах. Власть рассматривается только как один из видов успешного контроля, при этом сила, авторитет, влияние или манипуляция не относятся к власти. Получается, что власть – это главный способ обеспечения принятия решений. Обязательным условием власти считается конфликт интересов или ценностей, так как если у субъекта и объекта общие цели, то действия объекта будут добровольными [Ледяев 1996]. Сказанное позволяет сделать вывод, что доминирующим фактором реализации воздействия является авторитет, а не власть. В случае наличия у власти авторитета, данные понятия накладываются друг на друга. Адресант будет влиять на адресата, т.е. осуществлять над ним власть через его желания, страсти, потребности до тех пор, пока он их

не осознает и не поймет, насколько они реальны и истинны. Такая трактовка понятия власти с использованием критерия несоответствия реальных интересов и субъективных намерений подчиняющегося сближает его с понятием манипуляции, как и в случае применения критерия асимметричности отношений. Основания речевого воздействия и его виды дифференцируются в соответствии с проекцией различных классификаций власти по следующим критериям: 1. Источник власти/воздействия [Осипова 1989]: 1) личностное (ум, физическая сила, здоровье, красота, обаяние); 2) институциональное (правовые, экономические, ролевые, военные полномочия). 2. Природа мотивации, интенсивность силы сопротивления, степень контроля [Raven 1990]: 1) премиальное / вознаграждающее (вознаграждение); 2) легитимное (законность, право); 3) референтное / эталонное (идентификация с кумиром); 4) доверительное (уверенность в чьей-либо добросовестности, искренности, в правильности чего-либо, на доверии кому-либо, чему-либо) [Тедески, Неслер 1994]; 5) экспертное / компетентное (мнение эксперта, знатока в определенной сфере); 6) информационное (информация, способная заставить адресата посмотреть на последствия своего поведения в другом свете) [Raven 1990]; 7) антилиберальное / принуждающее (принуждение). Следует отметить, что к понятию «личное влияние» более близка первая категория источников власти, основанная на индивидуальных особенностях, при личном влиянии отсутствует асимметричность отношений. Если же адресант при воздействии на адресата опирается в большей мере на институциональные источники (при этом имеет место асимметричность), то он, бесспорно, осуществляет власть, а не личное влияние. Критерий асимметричности отношений сближает понятие власти в большей степени с понятием манипуляции, чем с личным влиянием. Что касается средств воздействия в проявлении власти, то они также могут быть либо силовыми (менее всего относящимися к влиянию: принуждение, награда, легитимность), либо несиловыми (в тактике влияния: убеждение).

К одной из важных проблем, пересекающейся с проблемой личного влияния в русской, немецкой и английской лингвокультурах, принадлежит феномен лидерства, авторитета. Лидер – это тот человек, который может убедить других людей забыть на время о своих собственных интересах и устремиться к достижению общей цели, которая важна для свободы и благосостояния группы [Hogan etc. 1994: 493]. Существуют следующие разновидности лидера: 1. Внезапный лидер

(доминантность, экстраверсия, честолюбие в достижении цели, способность завоевать престиж, общительность, эмпатия, способность контролировать свое экспрессивное поведение и самомониторинг, честность, ответственность, самопрезентация, самоприемлемость, независимость, уверенность, настроение и эмоциональный контроль, дипломатичность и согласованность действий) [Stogdill 1948; Zaccaro etc. 1991]. 2. Негласный лидер (соответствие интеллекта, ценностей или личностных качеств заранее составленному мнению общественности о лидере). 3. Харизматический лидер (предвидение, использование ключей или информации по выполнению задания в качестве механизма предвидения, коммуникативный стиль поведения [Kirkpatrick, Locke 1996], обаяние, способность внушать благоговение подчиненным, разделяющим его взгляды, большая потребность во власти, создание команды, энергичность, социальная напористость, ориентация на успех, уверенность, самоконтроль). Все перечисленные типы лидера характеризуются различной степенью коммуникативно-личностного потенциала влияния [Куницына и др. 2001], обеспечивающего успех воздействия в общении с другими людьми. Он включает такие свойства, как легкость и навыки общения, адаптивность, уверенность, активная позиция во взаимодействии, мотив достижения, аффилиация, понимание собеседника и социальный интеллект. Учет данных параметров и анализ литературы по проблеме воздействия [Novland 1954; Raven 1990; Fowler 1991 etc.; Блакар 1987; Осипова 1989; Федорова 1991; Ледяев 1996; Сидоренко 1997; Куницына и др. 2001; Желтухина 2010; 2011 и др.] позволяют выделить следующие типы влияния адресанта: 1. Основные (прямые): 1) социальный интеллект (легкость в общении (партнерский стиль), открытость, дружелюбие, внимательность, сердечность, понимание, надежность, хорошая адаптация в любой ситуации, уверенность в себе, удовлетворенность общением и жизнью, высокая адекватная самооценка, хорошая саморегуляция, убеждающие качества, высокая работоспособность, аффилиативная потребность, мотивация помощи, позитивное воздействие на других своим присутствием) – самый распространенный тип: каждый четвертый; 2) личный магнетизм (отличие от первого: более выраженный социальный интеллект, чувство собственного достоинства, высокая степень принятия себя, более высокие показатели влияния, навыки общения, адаптивность, уверенность в себе, удовлетворенность жизнью и общением с близкими людьми, самоуважение, эмоциональная стабильность, само-

регуляция, стремление к самосовершенствованию без выпячивания своих достоинств; дружелюбие, восприимчивость к критике, ответственность, рефлексивность, высокий энергетический потенциал, самообладание и чувство такта, чувствительность к эмоциональным состояниям других, понимание людей и их невербальных реакций, отсутствие агрессии, застенчивость, чувство одиночества) – высший уровень: каждый десятый; 3) фрустрация (общительность, легкое вступление в контакт, быстрое принятие решений, чувство юмора, самоуверенность, импульсивность, риск, ориентация на достижения и результат в значимой деятельности, авторитарный стиль, стремление замкнуть партнера на своих проблемах и эмоциях (эгоцентрическое самораскрытие), низкое самоуважение, отсутствие самообладания, стабильность, рефлексия, неудовлетворенность общением, состояние напряженности и дискомфорта, в котором преобладают агрессия, конфликтность и невротичность, фрустрация, испытываемая после слов: «Это у тебя никогда не получится», «Ты ни за что не сможешь сделать подобное», «Этого тебе не дано», как вызов, побуждение к действию (сильный, авторитарный, однако и неуравновешенный, конфликтный, агрессивный, реактивный, действенный «камень в руке»): каждый шестой; 4) партнерство и доверие на основе эмпатии (скромность, внимательность, понимание, высокая удовлетворенность жизнью, эмпатия, расположение к доверию, помощи, альтруистичность, сильно выраженная аффилиативная потребность, поддержание равноправных, партнерских отношений, рефлексия, потребность в самораскрытии, доверительном общении, сензитивность, высокая истощаемость): каждый пятый в профессиях «человек – человек» и сферах вне риска, решений, ответственности. 2. Компенсаторные (непрямые): 1) манипулятивная адаптивность (хорошие навыки общения, адаптивность и манипуляторские способности: гибкость тактики, дипломатичность, устойчивость, неотвязность, настойчивость в контактах, сензитивность, осторожность в принятии решений, мотивация к избеганию неудач, хитрость, низкая удовлетворенность жизнью, пониженное самоуважение, отсутствие импульсивности, риска, слабые моральные установки, мотивация помощи, недоверчивость, одиночество, интровертность, неспособность поддерживать длительные отношения на доверительном уровне, уверенность, ответственность) – устойчивый тип: в чистом виде встречается редко; 2) ответственность и компетентность (низкий тестовый показатель влияния, очень высокая ответственность,

высокие моральные установки, самоуважение, отсутствие импульсивности, риска, осмотрительность, осторожность в своих действиях, решениях, застенчивость, стремление к стабильности, логичность, терпеливость, кропотливость, доскональность в работе, упрямство, уступчивость, компетентность, авторитет ума, доскональное знание предмета, высокая работоспособность, неспособность быть «душой» компании, очень низкая спонтанная агрессия, выносливость, высокая удовлетворенность жизнью, надежность): в профессиях точности, пунктуальности и повышенной ответственности, «человек – техника»; 3) долг и желание или «воинствующая добродетель» (по К. Наранхо) (авторитарный стиль, высокие моральные установки (обязательность правильного, с соблюдением всех норм морали поведения окружающих), низкая ответственность, трансформация «Я хочу» в «Ты должен», игра на моральном долге, на принятых нормах и стереотипах поведения в обществе, манипулятивность, подчинение слабых с одновременным подчинением сильному, пониженное самоуважение, высокая уступчивость) – чаще как тактика, чем как устойчивый тип влияния.

Рассмотрим уровни речевого взаимодействия от адресанта к адресату: 1. Доминирование: отношение к адресату как к вещи или средству достижения своих целей, игнорирование его интересов и намерений; получить неограниченное одностороннее преимущество, стремление обладать, распоряжаться. Открытое, императивное воздействие (от насилия, подавления до внушения, приказа). 2. Манипуляция: отношение к адресату как к «вещи особого рода», игнорирование его интересов и намерений. Воздействие скрытое, с опорой на автоматизмы и стереотипы, с привлечением более сложного опосредованного давления (провокация, обман, интрига, намек). 3. Соперничество: представление адресата непредсказуемым и опасным, с силой которого приходится считаться; стремление вырвать одностороннее преимущество, переиграть его; учет интересов адресата в зависимости от задач борьбы с ним. «Тонкая» манипуляция, чередование открытых и закрытых приемов воздействия, «джентльменские» или временные тактические соглашения. 4. Партнерство: отношение к адресату как к равному, имеющему право быть самим собой, с которым надо считаться; стремление не допустить ущерба себе при раскрытии цели своей деятельности; равноправные, но осторожные отношения, совместная рефлексия, согласование своих интересов, намерений. Договор как средство объединения, оказания давления. 5. Содружество: отношение

к адресату как к самооценности; стремление к объединению, совместной деятельности, напр. в политике для достижения близких или совпадающих целей. Согласие (консенсус).

В результате исследования языкового материала в русской, немецкой, английской лингвокультурах установлено, что такие уровни, как доминирование и манипуляция, характеризуются крайней несимметричностью отношений, когда адресант властвует над адресатом. На другом полюсе находятся равноправные, симметричные отношения содружества, позволяющие партнерам объединяться для решения возникающих проблем. Сила воздействия на адресата является более грубой и примитивной на уровнях доминирования и манипуляции, постепенно становясь все более мягкой и утонченной при переходе к более симметричным отношениям. Влияние всегда диктуется потребностями человека. По критерию симметричности различаются конструктивные (уподобление партнеров друг другу происходит с их взаимного согласия) и неконструктивные (адресант стремится уподобить чувства или действия адресата своим планам, замыслам, желанием, чувствам или действиям) виды влияния. Среди основных средств влияния в русской, немецкой и английской политической коммуникации используются с разной степенью эффективности убеждение, контраргументация и конфронтация.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Блакар Р.М. Язык как инструмент социальной власти // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М.: Прогресс, 1987. – С. 88–125.
- Желтухина М.Р. Вербальное медиавоздействие на политическое сознание в кризисной ситуации // Вестник ЦМО МГУ. – 2011. – № 3. – С. 7–12.
- Желтухина М.Р. Роль информации в медиадискурсе // Вестник ЦМО МГУ. – 2010. – № 3. – С. 12–18.
- Желтухина М.Р. Тропологическая суггестивность массмедиадискурса: о проблеме речевого воздействия тропов в языке СМИ: монография. – М.: Ин-т языкозн. РАН; Волгоград: Изд-во ВФ МУПК, 2003. – 656 с.
- Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погорельца В.М. Межличностное общение: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
- Ледяев В. Понятие власти // Социологический журнал. – 1996. – №2. – С. 109–125.

- Осипова Е.В. Власть: отношение или элемент системы? // Власть. Очерки современной политической философии Запада. – М.: Наука, 1989. – С. 61–94.
- Сидоренко Е.В. Личностное влияние и противостояние чужому влиянию // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб.: СПбГУ, 1997. – С. 123–142.
- Тедески Дж.Т., Неслер М.С. Основы социальной власти и социального влияния // Иностранная психология. – 1994. – Т. 2. – №2(4). – С. 25–31.
- Федорова Л.Л. Типология речевого воздействия и его место в структуре общения // Вопросы языкознания. – 1991. – №6. – С. 46–50.
- Fowler R. Language in the News: Discourse and Ideology in the Press. – L.; N.Y.: Routledge, 1991. – 254 p.
- Hogan R., Curphy G.L., Hogan J. What We Know About Leadership; Effectiveness and Personality // American Psychologist. – 1994. – Vol. 49. – P. 493–504.
- Hovland C.I. Effects of the Mass Media of Communication // Gardner Lindzey (Ed.) Handbook of Social Psychology. – Addison-Wesley, 1954. – Vol. 2. – P. 1062–1103.
- Kirkpatrick S.A., Locke E.A. Direct and Indirect Effects of Three Core Charismatic Leadership Components on Performance and Attitudes // Journal of Applied Psychology. – 1996. – V. 81. – P. 36–51.
- Raven B.H. Political Application of the Psychology of Interpersonal Influence and Social Power // Political Psychology. – 1990. – V. 11. – P. 493–520.
- Stogdill R.M. Personal Factors Associated with Leadership: a Survey of the Literature // Journal of Psychology. – 1948. – V. 25. – P. 37–71.
- Zaccaro S.G., Foti R.G., Kenny D.A. Self-monitoring and Trade-based Variant in Leadership: an Investigation of Leader Flexibility Across Multiple Group Situations // Journal of Applied Psychology. – 1991. – V. 76. – P. 308–315.

Каджая Л.А.

Пермь, Россия

**СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫЙ
НАУЧНЫЙ ДИСКУРС:
ГИДРОГЕОХИМИЧЕСКОЕ
ОПИСАНИЕ В РУССКОМ И
АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ**

Аннотация. В статье рассматривается содержательно-смысловая и поверхностно-речевая организация русских и английских текстов по гидрогеохимии. Анализируются готовые речевые средства для выражения типовых смыслов в пределах одного гидрогеохимического описания.

Ключевые слова: дискурс, текст, описание, познавательная деятельность.

Сведения об авторе: Каджая Людмила Алексеевна, старший преподаватель кафедры английского языка профессиональной коммуникации.

Место работы: Пермский государственный национальный исследовательский университет.

Контактная информация: 614010, г. Пермь, Комсомольский проспект, д.85, кв. 13.
e-mail: kadzhaya@psu.ru .

Kadzhaya L.A.

Perm, Russia

**SPECIAL-PURPOSE SCIENTIFIC
DISCOURSE:
HYDROGEOCHEMICAL
DESCRIPTION IN RUSSIAN AND
IN ENGLISH**

Abstract. In the paper a content-based and speech organization of the Russian and English texts on hydrogeochemistry is considered. In the framework of one hydrogeochemical description some complete speech units for rendering the typical meanings are analyzed.

Keywords: discourse, text, description, cognitive activity.

About the Author: Kadzhaya Lyudmila Alekseevna, Senior Lecturer of the Chair of the English Language for Occupational Purposes.

Place of employment: Perm State National Research University.

Научное описание представлено большим числом разновидностей, отражающих специфику различных областей знаний. Объектом нашего изучения является гидрогеохимические тексты на английском и русском языке.

Гидрогеохимический дискурс имеет некоторую структуру, определяемую исследовательской традицией в соответствующих научных дисциплинах. Эта структура может быть описана как определённая последовательность коммуникативно-познавательных действий. Состав этих действий охарактеризован в работах по методологии и методике гидрогеохимии.

Например, в учебном пособии по гидрогеохимии В.С. Самариной предлагается описывать подземные воды по следующей схеме:

1. химический состав воды (количество макро-, мезо- и микрокомпонентов);

2. важнейшие интегральные характеристики состава воды, к которым относятся минерализация, концентрация водородных ионов (рН), окислительно-восстановительный потенциал (Eh), жёсткость, агрессивность;

3. геохимический тип воды (гидрокарбонатный, сульфатный и хлоридный типы и их подтипы);

4. происхождение вод (инфильтрационные, седиментационные, ювенальные и воды смешанного генезиса);

5. условия формирования химического состава (растворение и выщелачивание, галогенез, высаливание, смешение, сорбция, и т.д.);

6. особенности залегания и условия динамики [Самарина 1977].

Данная схема гидрогеохимического описания определяет содержательно-смысловую организацию дискурса на русском, английском или каком-либо другом языке и является нормативной для каждого отдельного автора. При этом последовательность описания – нежёсткая, логика изложения допускает варианты. Как справедливо отмечает В.А. Салимовский «в ходе работы над текстом автор-учёный не стремится к полной экспликации цепочки познавательных действий, приведших к итоговому знанию... В большинстве случаев, напротив, коммуникативно целесообразен пропуск частной, второстепенной информации» [Салимовский 2002: 65].

Обратимся к анализу русских текстов.

1.1. *В горах формирование химического состава вод инфильтрационного генезиса происходит в различных породах, которые хорошо отмываются от легко растворимых солей. ... Соли имеют преимущественно гидрокарбонатный, кальциевый, натриевый и магниевый состав. Они формируются под влиянием процессов выщелачивания и растворения карбонатных минералов известняков, доломитов, мергелей и пр. ... Воды смешанные, пестрого химического состава. При слабой агрессивности вод растворение карбонатных минералов сопровождается формированием вод с минерализацией 0,1-0,5 г/л и гидрокарбонатно-кальциевого состава. Они относятся к сульфатно-натриевому подтипу, поскольку формируются в результате окисления сульфидов, рассеянных в составе пород с последующей десорбцией натрия из поглощающего комплекса в обмен на кальций. При этом образуется гипс.*

1.2. *Изучен химический состав маломинерализованных инфильтрационных поверхностных вод р. Дон на 80-ти километровой отрезке*

от хутора Тихий Дон до села Сухой Донец. Обращает на себя внимание устойчивость химического состава по основным макрокомпонентам. Вода мягкая (жесткость колеблется от 2,8 до 3,5 мг-экв/дм³) с невысокой минерализацией (479,5 – 436,5 мг/дм³). Она имеет нейтральную или слабощелочную реакцию (рН 7,0 – 7,5). ... По гидрогеохимической классификации вода р. Дон относится к сульфатно-гидрокарбонатному кальциево-натриевому или гидрокарбонатно-сульфатному кальциево-натриевому классам, причем смена гидрогеохимических классов происходит несколько выше от места впадения в р. Дон правого притока – р. Богучарка.

Нетрудно заметить, что эти тексты имеют аналогичную содержательно-смысловую структуру, которая определяется следующим «репертуаром» познавательных-речевых действий:

- характеристика химического состава воды: Воды смешанные, пестрого химического состава (I.1.); ... устойчивость химического состава по основным макрокомпонентам (I.2.).

- описание основных химических свойств воды: При слабой агрессивности вод растворение ... сопровождается формированием вод с минерализацией 0,1-0,5 г/л... (I.1.); . Вода мягкая (жесткость колеблется от 2,8 до 3,5 мг-экв/дм³) с невысокой минерализацией (479,5 – 436,5 мг/дм³)... (I.2.).

- установление геохимического типа воды: ... сопровождается формированием вод ... гидрокарбонатно-кальциевого состава; (I.1.); ... вода р. Дон относится к сульфатно-гидрокарбонатному кальциево-натриевому или гидрокарбонатно-сульфатному кальциево-натриевому классам (I.2.).

- определение генетического типа воды: В горах формирование химического состава вод инфильтрационного генезиса ... (I.1.); Изучен химический состав маломинерализованных инфильтрационных поверхностных вод ... (I.2.).

- выявление условий (процессов) формирования химического состава воды: Они формируются под влиянием процессов выщелачивания и растворения (I.1.); ... поскольку формируются в результате окисления сульфидов, рассеянных в составе пород с последующей десорбцией натрия ... (I.1.).

Если мы обратимся к английским текстам, то обнаружим эти же познавательные-речевые действия. Ср.:

II.3. *Three chemical types of groundwater in the study area were recognized: calcium-bicarbonate (Ca-HCO₃), calcium-magnesium sulfate-bicarbonate (Ca-Mg-SO₄-HCO₃) and sodium-bicarbonate (Na-HCO₃) types. ... The groundwater of Ca-HCO₃ type shows electrical conductivity of 135~223 \square S/cm and pH of 8.0~8.5 ... The factor analysis of chemical data shows that the variables (Mg, Ca, SO₄ and HCO₃) of factor 1 are mainly controlled by dissolution and oxidation reactions of carbonate minerals and sulfide minerals. The oxidation of pyrite (FeS₂) and dissolution of calcite result in high Ca, HCO₃ and SO₄ concentrations of Ca(Mg)-SO₄(HCO₃) type groundwater, and pH buffer of the range of 7.8–8.2. The constituents (Cl and K) of the factor 2 may be related to the leaching of fluid inclusion and the dissolution of illite.*

II.4. *The chemical composition of water in the intermediate aquifer system is more varied than in the Upper Floridan aquifer. Most inland waters are either bicarbonate-dominated or mixed-ion type waters, with elevated sodium and chloride concentrations compared to inland waters from the Upper Floridan aquifer. Another group of waters is enriched in calcium, magnesium, and sulfate and is very similar to the dedolomitization waters from the Upper Floridan aquifer... Bicarbonate-dominated waters from eastern Sarasota and western Hardee Counties ... had similar chemical compositions. These waters had elevated concentrations of bicarbonate (greater than 250 mg/L), chloride (greater than 75 mg/L), dissolved organic carbon (DOC) (often greater than 3.5 mg/L), and silica (greater than 30 mg/L), and usually had higher PCO₂ values (greater than 10-2.0 atm). The higher bicarbonate concentrations apparently are from more dissolution of carbonate minerals.*

Мы снова фиксируем:

- характеристику химического состава воды: *. Another group of waters is enriched in calcium, magnesium, and sulfate... (II.4.); The chemical composition of water in the intermediate aquifer system is more varied than in the Upper Floridan aquifer (II.4.).*

- описание основных химических свойств воды: *The groundwater of Ca-HCO₃ type shows electrical conductivity of 135~223 \square S/cm and pH of 8.0~8.5 ... (II.3.); These waters had elevated concentrations of bicarbonate (greater than 250 mg/L), chloride (greater than 75 mg/L) ... (II.4.).*

- установление геохимического типа воды: *Three chemical types of groundwater in the study area were recognized: calcium-bicarbonate (Ca-HCO₃), calcium-magnesium sulfate-bicarbonate (Ca-Mg-SO₄-HCO₃)*

and sodium-bicarbonate (Na-HCO₃) types (II.3); Most inland waters are either bicarbonate-dominated or mixed-ion type waters... (II.4).

• выявление условий (процессов) формирования химического состава воды: The constituents (Cl and K) of the factor 2 may be related to the leaching of fluid inclusion and the dissolution of illite (II.3.); The higher bicarbonate concentrations apparently are from more dissolution of carbonate minerals (II.4).

Интересно отметить, что сверхфразовые единства русских научных текстов обычно актуализируют совокупность разных познавательно-речевых операций. Между тем, в сверхфразовых единствах и более крупных текстовых фрагментах английского текста в большинстве случаев круг познавательно-речевых действий сужен.

Стоит отметить, что как в русском, так и в английском языке сложились репродуктивные речевые формы объективации осуществляемых познавательных действий (в результативном плане – смыслов). Согласно В.А. Салимовскому, «типичные коммуникативно-познавательные действия, взаимосвязанные реализацией некоторой целеустановки, совершаются с использованием определённого инвентаря разноуровневых языковых средств, в результате чего создаются жанровые разновидности речевой организации функционального стиля – многообразные жанровые стили» [Салимовский 2002: 204].

Обратимся к анализу репродуктивных речевых средств актуализации типовых смыслов гидрогеохимического описания. В связи с небольшим объёмом статьи ограничимся несколькими примерами.

Познавательная операция **«описание основных химических свойств воды»** в русском языке обычно реализуется с помощью двусоставного именного предложения N1 - Adj (*Вода мягкая*), двусоставного предложения N1 – Vf (*Она имеет нейтральную или слабощелочную реакцию*), или посредством словосочетания, зависимым компонентом которого выступает имя существительное либо в творительном падеже с предлогами **с** (*воды с невысокой минерализацией*), либо в местном падеже с предлогом **при** (*при слабой агрессивности вод*). Часто для краткости исследователи используют количественно-именное словосочетание (*pH 7,0 – 7,5*), которое в предложении может выступать в роли сказуемого или второстепенного члена. Все эти средства характеристики объекта часто совмещаются в одном высказывании, определяя его большую протяжённость.

Ср.: *При слабой агрессивности вод растворение карбонатных минералов сопровождается формированием вод с минерализацией 0,1-0,5 г/л и гидрокарбонатно-кальциевого состава (I.1.); Вода мягкая (жесткость колеблется от 2,8 до 3,5 мг-экв/дм³) с невысокой минерализацией (479,5 – 436,5 мг/дм³. Она имеет нейтральную или слабощелочную реакцию (pH 7,0 – 7,5) (I.2.).*

Аналогичные синтаксические структуры характерны и для английского языка.

Ср.: *The shallow groundwater ... are of the Ca-HCO₃ type with Ca²⁺ concentration of 14~25 mg/l and HCO₃⁻ concentration of 50~97 mg/l. ... (II.3.); These waters had elevated concentrations of bicarbonate (greater than 250 mg/L)... and usually had higher PCO₂ values (greater than 10-2.0 atm) (II.4.).*

При «установлении геохимического типа воды» как в русском, так и в английском языке рассматриваемый типовой смысл выражается с помощью однородных определений, в функции которых нередко используются сложные прилагательные. В лексике текстовой единицы преобладают термины, раскрывающие содержание параметров описания.

Ср.: *Они относятся к сульфатно-натриевому подтипу (I.1.); ... вода р. Дон относится к сульфатно-гидрокарбонатному кальциево-натриевому или гидрокарбонатно-сульфатному кальциево-натриевому классам ... (I.2.).*

Ср.: *The shallow groundwater ... are of the Ca-HCO₃ type...; ... calcium-bicarbonate (Ca-HCO₃), calcium-magnesium sulfate-bicarbonate (Ca-Mg-SO₄-HCO₃) and sodium-bicarbonate (Na-HCO₃) types (II.3.); Most inland waters are either bicarbonate-dominated or mixed-ion type waters ... (II.4.).*

Ещё одна познавательная операция «выявление условий (процессов) формирования химического состава воды» также имеет готовые средства речевой объективации. Во многих случаях – это отглагольные существительные (*растворение, окисление, выщелачивание*) и устойчивые выражения, речевые штампы, которые встраиваются в контур высказывания целыми готовыми сочетаниями (*под влиянием процессов выщелачивания и растворения; в результате окисления и под.*).

Ср.: *Они формируются под влиянием процессов выщелачивания и растворения карбонатных минералов известняков, доломитов, мергелей и пр.; ... поскольку формируются в результате окисления*

сульфидов, рассеянных в составе **пород с последующей десорбцией натрия из поглощающего комплекса в обмен на кальций** (I.1.).

В английском языке этой познавательной-речевой операции также соответствуют отглагольные существительные с предлогом *of*, в русском языке эквивалентной является конструкция родительного падежа имени существительного.

Ср.: *The oxidation of pyrite (FeS₂) and dissolution of calcite result in high Ca, HCO₃ and SO₄ concentrations of Ca(Mg)-SO₄(HCO₃) type groundwater... (II.3.); The higher bicarbonate concentrations apparently are from more **dissolution of carbonate minerals** (II.4.).*

Итак, мы рассмотрели особенности содержательной структуры гидрогеохимического описания и типичные речевые средства актуализации репродуктивных смыслов в русском и английском языке. Практическое значение проведённого исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в практике обучения иностранных студентов и аспирантов-геологов переводу с русского языка на английский и наоборот.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Салимовский В.А. Жанры речи в функционально-стилистическом освещении. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2002. – 236 с.
Самарина В.С. Гидрогеохимия. Учебное пособие. – Л., – Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. – 360 с.

ИСТОЧНИКИ

- Бочаров В.Л., Овсянников М.А. Некоторые проблемы экологической гидрогеологии Богучарского Подонья. / Вестник ВГУ, Серия: Геология, 2003. – № 1 – 144 с.
Рахимов А.И. Особенности формирования подземных вод Таджикистана. / Гидрогеология и карстоведение. Вып.18. Пермь – Оренбург, 2009. – 317 с.
Chan-Но Jeong Mineral-Water Interaction and Hydrogeochemistry in the Samkwang Mine Area, Korea. / Geochemical Journal, 2001. – Vol. 35. – p. 1–12.
Laura A. Sacks and Ann B. Tihansky Chemical and Isotopic Composition of Groundwater, with Emphasis on Sources of Sulfate, in the Upper Floridan Aquifer and Intermediate Aquifer System in Southwest Florida. / U.S. Geological Survey. Water-Resources Investigations Report 9. – Tallahassee, Florida. 1996. – P. 19–20, 25–27.

Казанцева Ю.Н.

Нижний Тагил, Россия
**ИНТЕНЦИОНАЛЬНАЯ
 ОСНОВА ЭМОТИВНЫХ
 РЕЧЕВЫХ АКТОВ В
 ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
 ДИСКУРСЕ**

Kazantseva J.N.

Nizhny Tagil, Russia
**THE INTERNATIONAL BASE OF
 THE EMOTIVE SPEECH ACTS
 IN PEDAGOGICAL DISCOURSE**

Аннотация. В статье представлена классификация групп эмотивных речевых актов, типологизированных интенционально.

Ключевые слова: *эмотивность, эмоции, эмотивные высказывания, дискурс, интенция, речевые акты.*

Abstract. This article has the classification of the groups of the emotive speech acts which are divided based on the intention.

Keywords: *emotivity, emotions, emotive statements, discourse, intention, speech acts.*

Сведения об авторе: Казанцева Юлия Николаевна, бакалавр филологического образования, магистрантка 1 курса Факультета Магистерской Подготовки профиля Языковое Образование Нижнеагильской Государственной Социально-Педагогической Академии.

About the Author: Kazantseva Julia Nikolaevna, Bachelor of Philology, undergraduate of the 1st year of the Department of Master degree Training specialized in the Philological education, The State Social Teaching Training Academy of Nizhny Tagil.

Контактная информация: 622911, Свердловская обл., Пригородный р-он, с. Николо-Павловское, ул. Заречная, 29.
 e-mail: julia_kazancewa@inbox.ru.

Несмотря на то, что проблема эмоций сегодня все больше привлекает внимание лингвистов и ни одно из современных фундаментальных исследований дискурса не обходится без указания на важность изучения этого аспекта, эмотивность остается одним из наиболее неопределенных качеств устной речи.

Изучение особенностей функционирования лингвистической категории эмотивности именно в дискурсе становится актуальным для лингвистики эмоций как особого направления в современном языкознании [Ионова 1998: 42].

Объектом нашего исследования является педагогический дискурс. Вообще, эмотивность является составляющей информационного пространства любого дискурса, но в педагогической практике она несет в себе дополнительную нагрузку – привлечь внимание учеников к учебному материалу [Олешков 2007: 65]. В то же время, следует заметить, что в процессе

обучения возникают различные ситуации, в которых происходит «выплеск» не только положительных эмоций, но и отрицательных, выражающих отношение к сложившейся ситуации [Олешков 2005: 47].

Статус эмотивных высказываний как речевых актов, относящихся к языку выражения эмоций, обуславливает доминирование эмоциональной оценки над рациональной и является результатом взаимодействия синтаксического и лексического уровней языка. Кроме того, фактором, формирующим класс эмотивных высказываний, является их интонационное оформление «ненейтральным» интонационным контуром, что позволяет отграничить эмотивные высказывания от омонимичных высказываний других коммуникативных типов. Четкое выделение класса эмотивных речевых актов является необходимым условием корректного отбора языкового материала для экспериментально-фонетических исследований, посвященных проблеме интонационного выражения эмоций [Пиотровская 2004: 18].

В речи учителя, как правило, эксплицируются речевые акты разной интенциональной направленности. Изучив эмотивный потенциал педагогического дискурса, мы обнаружили корреляцию определенных групп эмотивных речевых актов и адекватных интенций говорящего (учителя).

Акты-пожелания обусловлены интенцией пожелания и направлены на стимулирование и активизацию деятельности учащихся. Они определяют «позитивную» атмосферу занятия, создают положительный эмоциональный настрой, поэтому для них характерен спокойный, доброжелательный, неагрессивный тон, повествовательная интонация: *«Я желаю вам успешного и плодотворного учебного года!»*. Такие речевые акты могут использоваться как в начале урока для создания «рабочей», деловой обстановки: *«Здравствуйте ребята! Я вижу у вас хорошее настроение и желаю вам, чтобы оно оставалось таким же до конца дня»*, так и в конце занятия, например: *«До свидания, всего доброго. Я вас всех благодарю, и счастливых вам каникул!»*. Предложения полные, с прямым порядком слов.

Акты передачи эмоционального состояния влияют на создание единой атмосферы, соответствующей определенной речевой ситуации. Иллокутивное действие подобных высказываний зачастую обусловлено интенциями пожелания, снятия напряжения и даже требования. Эмоциональные переживания, которые возникают в ходе коммуникации, часто создают общий эмоциональный фон взаимоотношений, регулирующий и определяющий весь процесс совместной деятельности. Перед говорящим стоит задача сделать общение с аудиторией эмоционально привлекательным, лично значимым и раскованным. Акты передачи эмоционального со-

стояния мы разделили их на 2 группы: *а) позитивного* и *б) негативного состояния*. Соответственно, акты первой группы передают положительное эмоции: «*Я очень рада, что всем это понятно!*», поэтому для них характерен возвышенный тон, повествовательная либо восклицательная интонация. Предложения полные, нередко распространённые с прямым порядком слов. Речевые акты второй группы передают негативное эмоциональное состояние. Они чаще имеют восклицательную интонацию и содержат в себе оттонок грубости, резкости: «*Да что с вами сегодня такое!? Мне сразу не понравился ваш настрой!*». В высказываниях присутствуют частицы, в том числе отрицательная частица «не».

Использование речевых актов «передачи эмоционального состояния» в коммуникативном пространстве урока во многом зависит от «сиюминутных» настроений учителя.

Акты эмоциональной поддержки содержат в себе намерение воздействия на адресата с целью побуждения его к действию за счёт создания комфортной психологической обстановки: речь идет о повышении уверенности в своих силах, о поддержке намерений или действий учащегося. Поэтому тон высказывания рабочий, ободряющий. Эмоциональная поддержка выражается в виде положительного отношения к адресату. Чаще учитель обращается к ученику лично по имени: «*Пожалуйста, Наденька, не волнуйся, рассказывай, всё верно ведь говоришь*».

Часто ученики не могут выразить свои мысли в полной мере, порой не уверены в правильности хода своих действий, и именно эти «речевые формулы» учителя помогают им сориентироваться в обстановке. В высказываниях такого рода употребляются качественные прилагательные, наречия. Предложения короткие, нераспространённые, иногда неполные.

Акты-предостережения обусловлены интенцией предостережения: «*Не наделяйте хоть в работе над ошибками подобного!*», «*И, пожалуйста, осторожнее в построении фраз*». Цель речевого акта - направить мысли и действия в «нужном» направлении и уйти от возможной ошибки, которая звучит в высказывании: ошибка в имени собственном, в словах-исключениях, в построении фраз и т.д. Высказывания носят предупредительный тон. Акт-предостережение прагматически граничит с требованием, но не содержит в себе категоричности и эмоционально более «мягок». Интонация, как правило, восклицательная. Часто встречается формула: «не» + глагол в повелительном наклонении.

Акты-упреки выражают неодобрения («*Что-то Иван стал смутно рассказывать*»), обвинения («*Эмма, почему сегодня молчим? Опять не*

готова!?)», неудовольствие («Тетрадки нет, ручки нет!», «Ну когда ты уже возьмёшься за учёбу?!»). Используя упрёк во время педагогического процесса, преподаватель хочет подчеркнуть свое отношение к действиям ученика в данной ситуации, либо указать на его бездействие и дать понять учащемуся, что он недоволен его проступком. Интонация может быть как повествовательная, так и вопросительная либо восклицательная. Обычно учитель называет по имени ученика, которому адресован укор. Встречаются неполные предложения.

Акт-оценку мы разделили на 3 категории: **а) комплименты** (*Степа, пересказ у тебя получился очень подробный, как и требовалось!*) **б) похвала** («Так, молодец, Ксюша, очень хорошо», «Умничка, Катя, все, спасибо») и **в) порицание** («Аня снова была невнимательна, ошибки в тетради посмотри, только «три»). Целью речевых актов первых двух групп является эмоциональная поддержка собеседника посредством подчеркивания его положительных качеств. Выражая одобрение, они являются источником передачи положительных эмоций. Отличие между ними в том, что высказывания-комплименты содержат в себе указание на то, что именно заслужило оценку (*пересказал, работал, нашёл верное решение*), тогда как похвала не содержит в себе этот компонент, а состоит только из оценочных единиц (*молодец, умница*). Для этих групп высказываний характерна восклицательная интонация. Употребляется лексика с положительной коннотацией, используется большое количество вводных слов и частиц. Предложения простые, нераспространённые. Положительный заряд комплимента может быть направлен как на отдельного ученика, так и для обозначения симпатии к группе людей.

Акты одобрения мотивируют учащихся к познавательной деятельности посредством её одобрения, обусловлены намерением учителя влиять на течение дидактического процесса. Нами выделено 2 группы: 1) в высказывании учитель произносит прозвучавший правильный ответ ученика, что способствует усвоению, а также повторению и лучшему запоминанию материала для всего класса: «*Запятыеми на письме, верно*», «*Правильно, в винительном падеже*»; 2) в высказывании учителя звучит одобрение и координирующие деятельность единицы: *ещё* (в знач. усилит. част.), *далее, так*. Для высказываний характерна перечислительная интонация, наличие лексики с положительной коннотацией, простые неполные предложения: «*Всё правильно. Записываем*», «*Так, правильно, ещё*», «*Верно. Второе предложение*».

Акты несогласия мы поделили на три группы: а) **прямое несогласие**, б) **возражение** и в) **дополнение**. Речевые акты первой группы содержат в себе прямое отрицание, выраженное при помощи отрицательных частиц, слова «нет», вводных слов и конструкций: «*Нет, ребята, суть не в том*», «*Нет. Так, исправляем*». Как правило, выражениям характерен строгий тон. Однако встречаются и примеры смягченного несогласия путём добавления к обращению уменьшительно-ласкательного суффикса: «*Вот, Пашенька, ты неправильно поставил, давай вот здесь, иначе у предложения будет другой смысл*». **Акты-возражения** содержат прямое либо косвенное указание на ошибку с целью её исправления: «*Ребята, внимательно, это непостоянный признак*», «*Согласны все? Вопрос у меня тогда ко всем вам*». **Акты-дополнения** звучат вопросительно с указанием на неточность и с просьбой дополнения ответа: «*А если коротко очень сказать? Каким словом? Ключевые слова только. Помогите, пожалуйста*», «*Чего мы еще не услышали? А?*») Короткие предложения содержат вводные слова, союзы.

Акты-привлечения внимания интенционально обусловлены необходимостью привлечь внимание. Как правило, в них содержится призыв к сосредоточенной, старательной, активной деятельности: «*Будьте очень внимательны! Вспоминайте! Эту тему синтаксиса мы изучали, ребята, в этом году именно*», «*Так, все смотрим на меня. Внимание*». Тон достаточно требовательный и строгий. По синтаксической структуре предложения чаще всего полные.

Актам-побуждению к действию свойственен активный ободряющий тон: «*Ну-ка, приведите свои примеры, чтобы из прилагательного образовывалось существительное*». В состав высказывания входят глаголы в форме повелительного наклонения, частицы, междометия: «*Думайте, думайте сразу (шепотом)*», «*А ну-ка, кто догадался?*). Встречается повтор слов («*А как коротко это записать? Все думаем. Все-все думаем!*»), «*Сколько разрядов местоимений мы изучали? Быстренько-быстренько*»), неполные предложения. В высказывании обычно звучит обращение: «*Класс, скорее-скорее, помогайте*». Акты-побуждения к действию считаются важным методом воспитания и активизации ученика в учебном процессе.

В целом, можно сделать вывод о том, что общение в педагогическом процессе нельзя ограничивать одной только функцией – информацией. Оно должно включать в себя целый комплекс различных вербальных действий, направленных на регулирование отношений между учителем и учениками. Реализация эмоционально окрашенных речевых актов интенционально

должна быть обусловлена желанием говорящего (учителя) создать позитивный эмоциональный настрой (акты-комплименты и пожелания), снять напряжение или перевести «энергетический потенциал» в область операциональной напряженности (мобилизовать учащегося на оптимальное выполнение задачи), осуществить коррекцию деятельности учащегося (акты-возражения и дополнения), оценить успехи/неуспехи ученика, поощрить или поддержать его (оценочные акты) и т. п. [Олешков 2007: 69].

Итак, экспрессивно-эмотивные речевые акты, обладающие прагматическим потенциалом, содержащие определенные иллокутивные цели и реализующие соответствующие намерения говорящего, могут быть типологизированы интенционально (пожелание, комплимент, требование, эмоциональная поддержка и др.).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Ионова С.В. Эмотивный фон и эмотивная тональность как элементы содержания текста // Языковая личность: вербальное поведение: Сб. науч. тр. / Под ред. Красавского Н.А. – Волгоград: Перемена, 1998. – С. 36–44.
- Олешков М.Ю. Вербальная агрессия учителя в процессе педагогического общения // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2005. – № 2. – С. 43–50.
- Олешков М.Ю. Эмотивность как психолингвистическая категория // Личность, речь, юридическая практика: Межвузовский сборник научных трудов. – Ростов-на-Дону: ДЮИ, 2007. – Вып. 10. Часть 2. – С. 65–69.
- Пиотровская Л.А. Эмотивные высказывания как результат межуровневых взаимодействий // Русский язык: Исторические судьбы и современность. Труды и материалы II международного конгресса исследователей русского языка. – М., 2004. – С. 23–24.

Кобозева М.А.

Ставрополь, Россия

РЕЧЕВАЯ СТРАТЕГИЯ**«РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ****ПРОБЛЕМЫ» С****ПРИМЕНЕНИЕМ****ОПТАТИВНОЙ КОНСТРУКЦИИ****В НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОМ****ДИСКУРСЕ**

Аннотация. Речевая стратегия «Репрезентация проблемы» с применением оптативной конструкции - одна из разновидностей речевой стратегии. Реализация этой стратегии рассматривается на примере научно-популярной статьи из журнала «Техника молодежи».

Ключевые слова: речевая стратегия, маркер ввода темы, высказывание, оптативная конструкция, научно-популярная статья.

Сведения об авторе: Кобозева Мария Андреевна, кандидат филологических наук, сотрудник кафедры межкультурной коммуникации.

Место работы: Ставропольский государственный университет.

Контактная информация: 355005, г. Ставрополь, ул. Тельмана, 103.

e-mail: anna.tro2011@yandex.ru.

Kobozeva M.A.

Stavropol, Russia

THE SPEECH STRATEGY**"REPRESENTATION OF THE****PROBLEM» WITH THE USE OF****OPTATIVE CONSTRUCTION"**

Abstract. The speech strategy «Representation of the problem» with the use of optative construction as a type of verbal strategy. The realisation of this strategy is considered by example of popular science article from the magazine «Technique for Young».

Keywords: The speech strategy, marker of lead-through subject, statement, optative structure, popular science article.

About the Author: Kobozeva Maria Andreevna, Candidate of Philological Sciences, Assistant Lecturer of the Chair of Cross-Culture Communication.

Place of employment: Stavropol State University.

Речевая стратегия «Репрезентация проблемы» с применением оптативной конструкции предполагает использование высказывания, содержащего пропозицию, описывающую желаемое для исследователя положение дел, ставшее следствием решения определенной научной проблемы и имеющее непосредственное отношение к теме статьи, причем желательность такого положения дел выражается посредством оптативной синтаксической конструкции [Бондарко 1992; Алтабаева 2003]. Кроме того, такое высказывание содержит признаки маркера ввода темы в научно-популярной статье.

Рассмотрим реализацию стратегии «Репрезентация проблемы» с применением оптативной конструкции на примере статьи «Ускорители вещества», автор – Анатолий Шибанов, кандидат физико-математических наук, [«Техника

– молодежи», 1974, №5]. Тема статьи – *Ускорение вещества в исследовательских целях с применением орудийных технологий*.

Статья открывается пересказом доклада американских ученых, в котором кратко описываются их эксперименты по разгону вещества с помощью высотных ракет, а также результаты этих экспериментов, далее говорится о неудовлетворительном качестве данных, получаемых с помощью таких экспериментов, затем следует фрагмент:

(1) Попробуй разобраться в пестром калейдоскопе результатов, которые получены на россыпи искусственных «метеоритов», падающих с различными скоростями и в различных направлениях. (2) Кроме того, невозможно нацелить такие неуправляемые «метеориты» на мишень, чтобы изучить механику высокоскоростного удара. (3) Вот если бы удалось разогнать один-единственный осколок, да еще и направить его куда нужно!

Маркером ввода темы в данной статье служит высказывание (3), однако прежде следует сказать, что в высказывании (2) содержится придаточное цели, пропозиция которого описывает одну из частных задач – *изучить механику высокоскоростного удара*, при этом выражение *высокоскоростной удар* на концептуальном уровне связывается с названием статьи «Ускорители вещества». В тоже время высказывание (2) не содержит специальных средств, указывающих на то, что это высказывание – маркер ввода темы статьи, особенно при сопоставлении с высказыванием (3).

Высказывание (3) по своему лексико-грамматическому устройству относится к оппатаивам, которые в теории функциональной грамматики определяется как высказывания, «выражающие желание говорящего, чтобы имела место обозначаемая ситуация» [Корди 1990, 172]. Значение оппатаивности передается при помощи сочетания глагольной формы на –л в сочетании с оппатаивной частицей *вот если бы* [Алтабаева 2003]. Таким образом, можно говорить, что в данном случае автор статьи посредством высказывания-оппатаива выражает желание, чтобы имело место ситуация, отображенная в пропозиции *Один-единственный осколок разогнан и направлен куда нужно*. При этом совершенно очевидно, что здесь автор посредством оппатаива выражает не собственное желание, а целевую установку определенного множества ученых и других причастных лиц, занимающихся ускорением вещества в исследовательских целях.

Если же говорить о собственно проблеме, а не желаемом положении дел, или научной цели, то она может быть сформулирована следующим образом: *Создать специальные устройства [которые позволят разогнать один-единственный осколок и направить его куда нужно]* – так как собственно проблема заключается в выполнении действий, способствующих достижению цели.

Явными формальными признаками высказывания (3) как маркера ввода темы в научно-популярной статье являются, во-первых, выделение описания желаемого положения дел, или научно цели, в отдельное оптативное высказывание; во-вторых, выражение оптативного значения посредством частицы *воп* *если бы*, которая сама по себе, всегда располагаясь в абсолютном начале высказывания, служит эффективным эмфатическим средством, акцентирующим внимание читателя на соответствующем фрагменте дискурса; в-третьих, придание высказыванию статуса восклицательного посредством соответствующего пунктуационного средства (!).

К семантическим признакам высказывания (3) как маркера ввода темы следует отнести определенные нами стандартные признаки: референциальная связь с предыдущей частью дискурса и с названием статьи. Референциальная связь с предыдущей частью дискурса осуществляется посредством имени *осколок*, которое используется при описании результатов экспериментов, проведенных американцами, хотя здесь следует отметить, что в случае с высказыванием (3) следует говорить о гипотетическом референте, поскольку описывается еще не осуществившееся для читателя положение дел в мире [Арутюнова 2007: 193]. Референциальная связь с названием статьи осуществляется посредством того же имени *осколок*, которое как имя видового понятия соотносится с родовым понятием *вещество* в названии статьи, поскольку к моменту прочтения высказывания (3) у читателя уже складывается определенное представление, о каких веществах идет речь. На концептуальном уровне высказывание (3) связано с названием статьи посредством глагола *разогнать*, коррелирующего с существительным *ускорители* по синонимии ядерных компонентов *разогнать* – *ускорить*.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что именно высказывание (3) в приведенном фрагменте выступает маркером ввода темы в научно-популярной статье.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Алтабаева Е.В. Категория оптативности в современном русском языке: Автореф. докт. дис. – М.: Моск. гос. обл. ун-т, 2003. – 35 с.
- Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 384 с.
- Бондарко А.В. (ред.) Теория функциональной грамматики. Субъектность. Объектность. Коммуникативная перспектива высказывания. Определенность / неопределенность. – СПб: Наука, 1992.
- Корди Е.Е. Оптативность // Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. Под ред. А.В. Бондарко. – Л., 1990.
- Шибанов А. Ускорители вещества // Техника молодежи. – № 5. – 1974. – С. 50–53.

Колядин Е. А.

Губкинский, Россия

**ПРОБЛЕМА «ТЕКСТ versus
ДИСКУРС» В ОТНОШЕНИИ
ДРЕВНИХ ТЕКСТОВ**

Аннотация. В статье затрагиваются лингвистические понятия «текст» и «дискурс», описываются современные научные подходы к их изучению, а также правомерность использования термина «дискурс» по отношению к древним текстам как предметам изучения лингвистики.

Ключевые слова: *текст, дискурс, древний текст, лингвистика текста.*

Сведения об авторе: Колядин Евгений Андреевич, преподаватель иностранных языков.

Место работы: Курсы иностранных языков «Лингвистическая Школа» гор. Губкинский ЯНАО.

Контактная информация: 629830, г. Губкинский ЯНАО, микрорайон 9, 14, кв. 16.
e-mail: ekolyad@mail.ru.

Kolyadin E. A.

Gubkinsky, Russia

**THE “TEXT vs DISCOURSE”
PROBLEM IN RELATION TO
ANCIENT TEXTS**

Abstract. The article touches upon the main scientific approaches to the notions of the text and discourse and the appropriateness of usage of the term ‘discourse’ in relation to ancient texts as a matter of linguistic study.

Keywords: *text, discourse, ancient text, text linguistics.*

About the Author: Kolyadin Eugene A., Foreign Languages Tutor.
Place of employment: ‘Linguistic School’ Foreign Languages Courses, Gubkinsky, Yamalia.

Термин «дискурс», как известно, появился в лингвистике сравнительно недавно, в 50-х годах прошлого века, когда его впервые использовал в своей работе Эмиль Бенвенист [Милевская 2002]. Однако широко термин стал употребляться только два десятилетия спустя. В настоящее время термин настолько популярен, что его можно встретить в литературе не только по всем направлениям лингвистической науки, но и многих других социальных учений.

Мы неслучайно говорим о «дискурсе» как о термине. В настоящее время существует настолько большое количество его дефиниций и подходов к его определению, что, когда тот или иной учёный говорит о дискурсе, он обычно очерчивает семантическое поле, в котором употребляет этот термин.

Сложным для определения является и другой термин, широко использующийся, в отличие от дискурса, в науке уже многие столетия. Это понятие текста. Это понятие обладает настолько размытыми границами системных, онтологических и функциональных свойств [Галь-

© Колядин Е.А., 2012

перин 1981: 4], что некоторые учёные предлагают отнести его к разряду понятий «естественных», поскольку «жёсткое» его определение, скорее всего, просто невозможно [Кубрякова 2001: 73]. Сложность определения такого понятия, как текст, объясняется большим количеством разнотипных речевых произведений, всё множество которых очень сложно привести к набору инвариантных черт.

Классическим определением текста в отечественной лингвистике текста очень часто называется формулировка, приведённая И.Р. Гальпериным в его пионерской работе по советской лингвистике текста: «Текст—это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа произведение, состоящее из названия (заголовка), и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединённых разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определённую целенаправленность и прагматическую установку» [Гальперин 1981: 18]. Многие учёные говорят о том, что признаки текста, выделенные И.Р.Гальпериным в данном определении, могут быть оспорены и поставлены под сомнение (см., напр., Кубрякова 2001), что также может служить доказательством сложности и многогранности понятия текста.

Дискурс всегда базируется на тексте. Ранее понятия дискурс и текст понимались как обслуживающие речь в различных её формах существования – устной и письменной соответственно, что, скорее всего, объясняется этимологией понятия дискурс (например, Милевская 2002, Демьянков 2005, Тичер Мейер 2009).

В настоящее время общепринятым в лингвистической науке является разграничение понятий дискурс и текст на основе противопоставления процесса речевой деятельности и её результата. Дискурс понимается именно как процесс речепроизводства, текст ассоциируется как результат этого производства [Кубрякова Александрова 1997: 19].

Однако, любой акт речепроизводства можно записать, то есть перевести в форму текста. Таким образом, дискурс становится текстом. Однако, это не совсем так. Действительно, любой акт речепроизводства может стать текстом, но не любой текст может стать дискурсом.

Т. Милевская предлагает понимать дискурс как «совокупность речемыслительных действий коммуникантов, связанную с познанием, осмыслением и презентацией мира говорящим и осмыслением, реконструкцией языковой картины мира продуцента реципиентом»

[Милевская 2002]. Такой динамический «on-line» подход к дискурсу раскрывает всю сложность данного понятия.

Таким образом, при рассмотрении дискурса мы должны принимать во внимание не только его семантику, но также всю совокупность экстралингвистических факторов, сопутствующих процессу речеворчества, как то, например, социальную обстановку, национальность говорящего, прагматическую установку и потенциал реализации данной прагматики, время и место речепроизводства, социально-культурные факторы и т.д. и т.п. Таким образом, схематично дискурс представляется как текст в тесной взаимосвязи с экстралингвистическими факторами ситуации, в которой он был порождён, или, по широко известному метафоричному определению Н.Д. Арутюновой, «речью, погружённой в жизнь».

Такое понимание дискурса заставляет прийти к выводу о том, что текст – это явление статическое, частично или полностью лишённое экстралингвистической (например, ситуативно-эмоциональной, социальной и т.п.) коннотации, присущей дискурсу. З.Я. Тураева считает, что «как некая объективная реальность текст существует в определённых параметрах вне сознания творящего и воспринимающего его субъекта. В этом смысле он представляет собой закрытую систему, для которой характерно состояние покоя [Тураева 1986: 12].

Изучая древние тексты, исследователь имеет дело в первую очередь с лингвистическим материалом, то есть с физически фиксированным продуктом речемыслительной деятельности автора этого произведения. Несомненно, исследователь, работая с текстом, принимает во внимание такие экстралингвистические факторы, как время создания текста, место его создания, социальные факторы, прагматическую установку и цель создания текста. Однако совершенно очевидно, что, изучая текст, созданный много столетий назад, исследователь не может в полной мере восстановить всю совокупность экстралингвистических факторов, под влиянием которых находился автор текста в процессе создания текста. Следовательно, при лингвистической интерпретации таких речевых произведений мы можем определять их исключительно как тексты, но ни как дискурс.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. – 139 с.
- Демьянков В.З. Текст и дискурс как термины и как слова обыденного языка // Язык. Личность. Текст. М.: Языки славянских культур, 2005. – С. 34–55.
- Кубрякова Е.С. О тексте и критериях его определения. // Текст. Структура и семантика. Т.1. – М.: Высшая школа, 2001. – С. 72–81.
- Кубрякова Е.С., Александрова О.В. Виды пространств текста и дискурса // Категоризация мира: пространство и время. Материалы научной конференции. – М.: Диалог-МГУ, 1997. – С. 15–26.
- Милевская Т. Дискурс и текст: проблема дефиниции. – 2002. [Электронный ресурс]. URL: www.teneta.rinet.ru/rus.
- Тичер С., Мейер М., Водак Р., Веттер Е. Методы анализа текста и дискурса / Пер. с англ. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2009. – 356 с.
- Тураева З.Я. Лингвистика текста. (Текст: структура и семантика). – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.

Кошкарова Н.Н.

Челябинск, Россия

**СТИЛИСТИКА И РИТОРИКА
ПОСЛАНИЯ ПРЕЗИДЕНТА
ФЕДЕРАЛЬНОМУ СОБРАНИЮ:
ОТ Б.Н. ЕЛЬЦИНА К Д.А.
МЕДВЕДЕВУ**

Аннотация. Статья посвящена анализу стилистики и риторики текстов Посланий Президента Федеральному Собранию в аспекте их диалогичности.

Ключевые слова: *Послание Президента, информационный диалог, политический дискурс, речевое воздействие, целевая аудитория.*

Сведения об авторе: Кошкарова Наталья Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры международных коммуникаций.

Место работы: Южно-Уральский государственный университет.

Контактная информация: 454000, г. Челябинск, главпочтамт, до востребования.
e-mail: nkoshka@rambler.ru.

Koshkarova N.N.

Chelyabinsk, Russia

**STYLISTICS AND RHETORICS
OF THE PRESIDENT'S
MESSAGES TO THE FEDERAL
ASSEMBLY: FROM B.N. YELTSIN
TO D.A. MEDVEDEV**

Abstract. The paper is devoted to the analysis of stylistics and rhetorics of the President's Message to the Federal Assembly from the point of view of their dialogue characteristics.

Keywords: *the President's Message, information dialogue, political discourse, speech influence, target audience.*

About the Author: Koshkarova Natalya Nikolayevna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of International Communication.

Place of employment: South-Ural State University.

Практику ежегодных обращений с посланиями к Федеральному Собранию ввел первый президент РФ Б.Н. Ельцин. Первое подобное выступление главы государства состоялось 24 февраля 1994 года, в общей сложности первый президент шесть раз обращался к парламенту с программной речью. Президент России В.В. Путин обращался к Федеральному Собранию восемь раз.

Несмотря на утверждение М.В Гавриловой [Гаврилова 2005] о том, что ежегодное Послание Президента России Федеральному Собранию РФ является воплощением специфики диалогических отношений власти с народом, обращения первого президента Б.Н. Ельцина не являются информационным диалогом в том смысле, который придается данному типу текста в рамках политического дискурса. Поясним причины, по которым мы пришли к этому выводу. Во-первых, каждое из Посланий Б.Н. Ельцина имело собственное название (что скорее свойственно для жанра статьи, а не устного выступления): «Об укреплении Российского Государства» (1994 г.), «О

действенности государственной власти в России» (1995 г.), «Россия, за которую мы в ответе» (1996 г.), «Порядок во власти – порядок в стране» (1997 г.), «Общими силами – к подъёму России» (1998 г.), «Россия на рубеже эпох» (1999 г.). Во-вторых, в преамбуле к каждому из своих посланий Б.Н. Ельцин использовал фразу, свойственную для официально-делового стиля (априори исключающего индивидуализацию и эмоциональность из своих характеристик): «*В соответствии с пунктом «е» статьи 84 Конституции Российской Федерации и исходя из стремления обеспечить более сбалансированный и взвешенный подход при определении основных направлений внутренней и внешней политики; из конституционной обязанности Президента Российской Федерации обеспечить согласованное функционирование и взаимодействие органов государственной власти, направляю Федеральному Собранию Российской Федерации ежегодное послание «Об укреплении Российского Государства (Основные направления внутренней и внешней политики)».* Обращает на себя внимание употребление лексемы «направить» в значении «послать, отправить, дать назначение», что характеризует данный вид текста как руководство к действию, а не как приглашение к конструктивному диалогу (возможному, естественно, в рамках анализируемого жанра). В-третьих, схожая для всех шести обращений Б.Н. Ельцина структура выступлений не предполагает наличие в тексте лингвистического представления как адресата, так и адресанта: композиция выступления чётко выдержана, все пункты пронумерованы, каждый раздел представляет собой самостоятельное обсуждение того или иного вопроса. Так, Послание 1994 г. состояло из шести пунктов, каждый из которых подразделялся на два-три подпункта.

В отличие от обращений первого президента России Послания В.В. Путина стали более конкретными, адресованными присутствующим в зале и всему российскому народу: *Уважаемый Егор Семёнович! Уважаемый Геннадий Николаевич! Уважаемые депутаты Государственной Думы и члены Совета Федерации! Уважаемые граждане России!* (Егор Семёнович Строев – председатель Совета Федерации с 1996 по 2000 гг. Геннадий Николаевич Селезнёв – председатель Государственной Думы – *Н.К.*). *Уважаемые коллеги! Добрый день, уважаемые друзья! Уважаемое Собрание!* Подобные этикетные формулы конкретизируют адресата политического дискурса, способствуя при этом достижению основной цели исследуемого жанра – трансформация информационного и эмоционального состояния целевой аудитории. Следует обратить внимание ещё на одно средство реализации диалогичности в Послании – вопросительные конструк-

ции. Анализ языкового материала позволяет нам выделить несколько функций вопросов в тексте обращения: 1) Оценка проделанной работы, стремление привлечь внимание аудитории к успехам и неудачам в делах: *Удовлетворяет ли нас достигнутое? <...> Удалось ли нам продвинуться в решении этих проблем? <...> Что с тех пор изменилось?* 2) Акцент на наиболее важных моментах, создание чувства сопричастности с аудиторией в решении наболевших проблем: *Готова ли Россия к такой конкурентной борьбе? Способна ли она обеспечить необходимые для этого темпы роста? <...> Между тем бюрократических структур в России, как это ни странно, не больше, а иногда даже больше, чем в других странах. В чем же тогда дело? <...> О чём эти цифры говорят?* 3) Описание конкретного плана действий, поручений тем или иным структурам (лицам): *Что нужно для этого сделать? <...> Какие действия здесь надо предпринять? <...> Какой должна стать налоговая система после завершения реформы? <...> Что мы можем сделать и должны сделать уже сегодня?* 4) Создание эмоционального контакта с аудиторией через уточнение деталей и описание жизненных ситуаций: *А теперь о главном. Что у нас главное? <...> О чем конкретно идёт речь? <...> Согласитесь также, разве можно беспомощно взирать на разрушающиеся мостовые переходы, строительство которых было начато ещё в советские годы, или спокойно подводить печальные итоги количества ДТП, в том числе с летальными исходами?*

22 декабря 2011 г. Д.А. Медведев выступил с восемнадцатым по счёту за всю историю их оглашения Посланием. Для самого Президента это стало четвёртое обращение к Федеральному Собранию. В своей статье «Языковые средства выражения оценки в современном российском официальном политическом дискурсе» М.К. Дементьева [Дементьева 2009] при анализе Посланий двух президентов – В.В. Путина и Д.А. Медведева – отмечает, что преемник Б.Н. Ельцина довольно строго отграничил собственный, «молодой», «динамичный» дискурс от «консервативного» ельцинского, а Д.А. Медведев ставит перед собой задачу показать преемственность собственного дискурса по отношению к путинскому и одновременно сделать его более индивидуальным. На наш взгляд, главной особенностью Посланий Д.А. Медведева является изменение тональности выступления. М.В. Гаврилова [Гаврилова 2005], анализируя Послания Президента В.В. Путина, говорит о нейтрализации напряженного эмоционального фона. Однако, уже при новом президенте В.И. Карасик [Карасик 2010] обращает внимание на то, что риторика Д.А. Медведева ориентирована на сигналы тревоги. Находим этому подтверждение и в Послании 2010 г. Президент

назвал демографическую проблему «*серьезной угрозой*», «*вызовом для всей нашей нации*». Следующая особенность Посланий Д.А. Медведева, проистекающая из изменения эмоционального фона в сторону тревожного, – это некоторая конфликтность подобного текста. К такому выводу мы приходим на основании использования в выступлении такого способа речевого воздействия, как угроза. Как показывает анализ языкового материала, в современных средствах массовой информации наиболее часто используется не угроза, а предупреждение как способ речевого воздействия. Предупреждение, на наш взгляд, также может обладать некоторым агрессивным потенциалом, так как, по мнению Н. В. Хохловой [Хохлова 2004], существует две разновидности данного речевого акта: этикетная и конфликтная. Семантические различия между двумя видами предупреждения автор видит в следующем: эмоциональное состояние автора этикетного предупреждения характеризуется нейтральностью; для автора конфликтного предупреждения первостепенным является карательное действие. Не вызывает сомнения тот факт, что современные политики не эксплицируют свои намерения наказать своих оппонентов за недостойное поведение на политической арене, однако предупреждение о возможных негативных последствиях для несогласных с проводимым главой государства курсом не лишено деструктивного и агрессивного начала. Так, например, в Послании Президента России Д. А. Медведева Федеральному Собранию РФ в 2008 г. докладчик следующим образом выразил свое отношение к недопустимым и безнравственным действиям правоохранительных органов: «*Сегодня легко заработать репутацию, но также легко ее потерять. Восстанавливать её потом придется очень долго. Если это вообще будет как-то возможно*». В данном случае речевое воздействие на адресата и аудиторию осуществляется при помощи предупреждения о возможных негативных последствиях противоправных действий в весьма деликатной, однако не лишенной конфликтного потенциала форме. Предупреждение как способ речевого воздействия осуществляется также при помощи соответствующих лексических единиц, выражающих предостережение, указание на возможное совершение карательных действий в случае несоблюдения тех или иных правил, недопущение антиобщественных действий на территории подчиненного руководителю государства. Д. А. Медведев так выражает свое мнение по поводу дестабилизирующих настроений в обществе: «*Считаю своим долгом предостеречь тех, кто надеется спровоцировать обострение политической обстановки. Мы не позволим разжигать социальную и межнациональную рознь, обманывать людей и вовлекать их в противо-*

правные действия. Конституционный порядок и впредь будет обеспечиваться всеми законными средствами».

Таким образом, несмотря на общую цель Посланий всех трёх президентов (подведение итогов внешней и внутренней политики страны за прошедший год, представление плана действий на будущее), различаются средства достижения наибольшего иллюкутивного эффекта. Однако в любом случае текст Послания представляет собой эффективный механизм речевого воздействия в рамках политической дискуссии. И.А. Стернин [Стернин 2001] указывает, что в активно формирующемся в современном научном пространстве направлении об эффективном общении выделяются следующие основные разделы: – речевое воздействие в публичной речи, адресованной «живой» аудитории; – речевое воздействие в межличностном общении; – речевое воздействие в условиях массовой коммуникации. В анализируемом нами материале с разной полнотой реализуются все три направления речевого воздействия на адресата: политик в формате Послания обращается к живой аудитории; общение происходит в межличностном формате (однако без обмена репликами между коммуникантами); выбранная нами формы общения политика с аудиторией принадлежат к разделу массовой коммуникации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Гаврилова М.В. Лингвокогнитивный анализ русского политического дискурса: дис. д-ра филол. наук. – СПб., 2005. – 468 с.
- Дементьева, М.К. Языковые средства выражения оценки в современном российском официальном политическом дискурсе // Политическая лингвистика. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2009. – Вып. 4 (30). – С. 82–92.
- Карасик В.И. Коммуникативные тенденции: регистры, понятия, тональности, сферы // Дискурс, текст, когниция: коллективная монография. – Нижний Тагил, НТГСПА, 2010. – С. 164–183.
- Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. – Воронеж, 2001. – 252 с.
- Хохлова Н.В. Способы и средства реализации коммуникативной категории угрозы в русском и английском языках: дис. канд. филол. наук. – Самара, 2004.

Магомадова Т.Д.

Волгоград, Россия

**«ВОЕННЫЕ СОБЫТИЯ» КАК
НАИБОЛЕЕ ЧАСТОТНЫЙ ВИД
КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ
МЕТАФОРЫ В СОВРЕМЕННОЙ
ПРЕССЕ**

Аннотация. «ВОЕННЫЕ СОБЫТИЯ» являются наиболее частотным видом концептуальной военной метафоры в современном медиадискурсе. В статье рассматривается фрейм «ВОЕННЫЕ СОБЫТИЯ» с его типовыми слотами. Метафоры характеризуют различные виды столкновений в обществе, серьезные внешние и внутренние конфликтные ситуации, преступления.

Ключевые слова: метафора, сценарий, фрейм, слот, «ВОЕННЫЕ СОБЫТИЯ», медиадискурс.

Сведения об авторе: Магомадова Таисия Дзаиндыевна, заведующая кабинетом кафедры социальной педагогики, соискатель кафедры английской филологии.

Место работы: Волгоградский государственный социально-педагогический университет.

Контактная информация: 400123, г. Волгоград, ул. Титова, 62-98.

e-mail: tay666@mail.ru.

Magomadova T.D.

Volgograd, Russia

**"THE WAR EVENTS" AS THE
MOST FREQUENT TYPE OF
CONCEPTUAL MILITARY
METAPHOR IN MODERN PRESS**

Abstract. THE "WAR EVENTS" are the most frequent type of conceptual military metaphor in the modern media discourse. The article deals with the frame "WAR EVENTS" with its typical slots. Metaphors characterize different types of conflicts in society, serious internal and external conflicts, crimes.

Keywords: metaphor, script, frame, slot, model "WAR EVENTS", media discourse.

About the Author: Magomadova Taisiya Dzaindyevna, Head of the Cabinet of the Chair of Social Pedagogy, Competitor for the Candidate Degree at Philology of the Chair of English Philology.

Place of employment: Volgograd State Social Pedagogical University.

Общая метафоризация человеческого сознания объясняет метафоризацию медиадискурса различных лингвокультур конца XX – начала XXI веков [Баранов 1991: 184–193]. Доминирование модели «война» в современной русской, английской и немецкой прессе обусловлено общей агональностью современного медиадискурса, конфликтностью мышления современного человека в мире информатизации и глобализации, что приводит к серьезным проблемам в восприятии и понимании информации. Военные метафоры – это не столько

вербальная агрессия [Григорьева 2002], сколько мощное средство речевой выразительности, которое реализует положительную или отрицательную оценочность экспрессивности прессы с целью формирования определенного общественного мнения. Обилие военных метафор в печатных СМИ отражает лексическую незамкнутость военной лексики от общелитературного языка и является следствием порождения и тиражирования метафор журналистами.

В рамках фреймово-слотовой классификации военных метафор в современных печатных СМИ с элементами фреймового анализа [Минский 1979; Кубрякова и др. 1996; Баранов и др. 2006; Гусельникова 2009; Желтухина 2000; 2003; 2010; 2011; Желтухина, Магомадова 2011 и др.] применим в нашем исследовании выявленные А.П. Чудиновым характеристики метафорической модели [Чудинов 2001: 44–45]. В **метафорической модели «ВОЙНА»** выделяются следующие признаки:

1) **ИСХОДНАЯ ПОНЯТИЙНАЯ ОБЛАСТЬ** – в терминах теории регулярной многозначности семантическая сфера, к которой относятся охватываемые моделью слова в первичном значении (напр., военная сфера);

2) **НОВАЯ ПОНЯТИЙНАЯ ОБЛАСТЬ** – в терминах теории регулярной многозначности семантическая сфера, к которой относятся охватываемые моделью слова в переносном значении (напр., политика, экономика, спорт, образование, журналистика и др.);

3) **ТИПОВЫЕ ДЛЯ ДАННОЙ МОДЕЛИ СЦЕНАРИИ**, отражающие в большей степени характерные для исходной понятийной сферы последовательности ситуаций (сценарий «войны» предполагает ее подготовку, объявление, ведение боевых действий с использованием разнообразного оружия, возможность ранения (с последующим лечением) и смерти участников боев, победу или поражение и т. п.);

4) **ОТНОСЯЩИЕСЯ К ДАННОЙ МОДЕЛИ ФРЕЙМЫ**, каждый из которых понимается как фрагмент наивной языковой картины мира и структурирующие надлежащую понятийную область (концептуальную сферу), т.е. составляющие сценариев (напр., сценарий «война»: вооружение, виды военных действий, участники военных действий и т. п.).

5) **СОСТАВЛЯЮЩИЕ КАЖДЫЙ ФРЕЙМ ТИПОВЫЕ СЛОТЫ**, то есть элементы ситуации, включающие какую-либо часть фрейма, или аспект его конкретизации (напр., фрейм «вооружение» включает такие слоты, как «огнестрельное и холодное оружие», «боевая техника», «боеприпасы» и т. п.).

6) КОМПОНЕНТ, СВЯЗЫВАЮЩИЙ ПЕРВИЧНЫЕ И ВТОРИЧНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ ОХВАТЫВАЕМЫХ ДАННОЙ МОДЕЛЬЮ ЕДИНИЦ, то есть основание для метафорического использования соответствующих концептов, объяснение, почему понятийная структура сферы источника оказывается подходящей для обозначения элементов совсем другой сферы.

Анализ текстового материала показал, что наиболее частотным **видом концептуальной военной метафоры в современной прессе** является фрейм «ВОЕННЫЕ СОБЫТИЯ» и составляющие его типовые слоты.

ВОЕННЫЕ СОБЫТИЯ (24,2%): метафоры характеризуют различные виды столкновений в обществе, серьезные внешние и внутренние конфликтные ситуации, преступления.

1) «война» – вооруженная борьба между государствами или общественными классами; *перен.* состояние вражды, борьбы между отдельными лицами или группировками.

«революция» – переворот в общественно-политических отношениях, совершаемый насильственным путем и приводящий к переходу государственной власти от господствующего класса к другому, общественно-передовому классу; *перен.* коренной переворот в какой-н. области знания, искусства.

а) «информационная война»

(любое действие по защите собственных информационных функций, независимо от применяемых средств)

«война слов»

«информационная война евро и доллара»

- *Россия и Латвия вступили в затяжную «войну слов», в которой до сих пор не просматривается ни перемирия, ни даже прекращения огня...* (И, 10.03.2005)

- *На наш взгляд, информационная война в финансовой мире в конце XX века стала важнейшим геополитическим фактором, определяющим судьбы стран и цивилизаций. Распад СССР – это следствие первоначального этапа информационной войны Евро и Доллара.* (КаП, 2002)

б) «продовольственные войны»

(о запретах на ввоз или вывоз продовольствия)

- *Но и это, очевидно, еще не точка в продовольственных войнах...* (И, 18.04.2006)

в) «винные войны»

(напр., о запретах импорта вина из Грузии)

- *Вчера президент Владимир Путин впервые за месяц **винных войн** сказал свое веское слово...* (И, 19.04.2006)

г) «коттеджная война»

(о сносе коттеджей в природоохранной зоне)

- ... *взять реванш в **коттеджной войне**, которая уже год продолжается в Подмосковье...* (И, 04.03.2005).

д) «банковские войны»

- *Клиенты могут стать жертвой **банковских войн**.* (КП, 15.03.2005)

е) «ресурсная война»

- *А что касается **войны за ресурсы**, то она представляется неизбежной и уже в разных формах идет.* (КП, 10.03.2005)

ж) «document wars» – «документные войны»

- *Document wars in India – Microsoft vs. Sun & IBM. The war is full blown now. Come September 2, India has to vote for making Microsoft OOXML as an ISO standard. I hope we don't. At the moment Sun and IBM are battling it out against Microsoft. More details in the Economic Times – "MS, IBM-Sun slug it out on standard text format".* (ЕТ, 08.08.2007)

Документные войны в Индии – Microsoft против Sun и IBM. Война сейчас полномасштабна. Приходите 2 сентября, Индия должна голосовать за принятие Microsoft OOXML в качестве стандарта ISO. Я надеюсь, что мы не будем. В настоящее время Sun и IBM борются за это против Microsoft. Подробнее в Economic Times – «MS, IBM-Sun бьются за стандартный формат текста».

з) «бархатная революция»

(мирный, плавный, мягкий, бархатный переход от одного режима к другому, напр., в восточноевропейских странах (Чехословакии и др.), где в 1980-1990 годах произошел бескровный переход от социалистической к либеральной системе)

- *Сегодня телерадиокомпания ВВС сообщает, что в Чехии и Словакии отмечают 20-летие «бархатной» революции, в результате которой в 1989 году коммунистическое правительство Чехословакии отказалось от власти и сложило с себя полномочия.* (АН, 17.11.2009)

- *Бархатная революция на Петербургской сцене. Режиссер Василий Бархатов представит свое прочтение пьесы «Коварство и любовь». ... Действие пьесы «Коварство и любовь» перенесено в современную Европу. Письма заменили смс, костюмы восемнадцатого сто-*

летия – одежда двадцать первого века. ...Режиссер надеется, что новое прочтение пьесы «Коварство и любовь» привлечет в зрительные залы новую публику. Василия Бархатова беспокоит, что его поколение мало интересуется театром, особенно по сравнению с Европой ... (НБ, 28.05.2011)

и) «цветочная война»

(напр., о прекращении импорта цветов из Бельгии в Россию по формальному поводу – из-за трипса (мелкого жучка-вредителя), которого неоднократно выявляли в партиях цветов из Бельгии, разновидность которого имеется и в российских цветочных теплицах)

- Бельгия вступает в цветочную войну (И, 21.03.2005)

к) «революция роз»

(о перевороте в Грузии в 2003 г.)

- Грузия пересматривает результаты «революции роз»...

- Михаил Саакашвили: Мы верны обещаниям «революции роз»...

(ИТ, 2010)

л) «революция тюльпанов»

(переворот в Киргизии в 2004-2005 гг.)

- Революция тюльпанов-2. В Киргизии снова прогнали власть. В Киргизии вчера произошло повторение сценария «революции тюльпанов» 2005 года. Массовые беспорядки в Бишкеке вылились в ожесточенные столкновения с полицией, в результате которых, по данным оппозиции, погибли около 100 человек... (К, 08.04.2010)

м) «васильковая революция»

(неудавшийся переворот в Белоруссии в 2006 г.)

- Сполохи над болотом. Одним из политических аккордов 2010 года стало четвёртое избрание Александра Лукашенко президентом Республики Беларусь. Как и в марте 2006-го, уличные протесты оппозиции привели к масштабным столкновениям, но не переросли в «васильковую революцию» и не изменили ситуацию. Что же помешало «перемоге» белорусских демократов? (НТ, 31.12.2010)

н) «оранжевая революция»

(напр., переворот в Украине в 2005 г.)

- Оранжевая революция в России совершилась. Путин как российский Ющенко. ... «Оранжевая революция» – это совсем не обязательно Майдан и толпы людей с разноцветными ленточками. Это введение в сознание избирателя мотиваций к голосованию, связанных

с негативом к постсоветской системе, к «злосчастным девяностым»... (ПН, 03.12.2007)

- *Отныне украинские пятиклашки не будут изучать историю «оранжевой революции» 2004-2005 годов. Авторы новых учебников расскажут о событиях на Майдане лишь к концу школы – в 11-м классе.* (МК, 19.08.2010)

- *Mr Carr travelled to Ukraine at the peak of December's **Orange Revolution**, where he met his formidable future mother-in-law – the «goddess of the revolution» – and saw her enthral crowds with speeches in Kiev's Independence Square.* (UR, 02.10.2005)

Господин Карр ездил на Украину в разгар «оранжевой революции» в декабре, где он встретился со своей грозной будущей тещей – «богиней революции» – и увидел ее восторженные толпы с речами на площади Независимости в Киеве.

о) «кадровая революция»

(переворот, изменения в кадровой политике, системе)

- *Молодежь поманят кадровой революцией...* (П, 29.04.2005)

2) «war crimes» – «Kriegsverbrechen» – «военные преступления»

Данная стертая метафора частотна в русской, английской, немецкой лингвокультурах благодаря усилению негативной оценки в результате слияния двух негативных сфер («война» + «преступление»).

- *The atmosphere has worsened since the UN's secretary-general, Ban Ki-moon, decided in March to appoint a panel of experts to look into alleged **war crimes**.* (Е, 31.03.2010)

*Атмосфера ухудшилась с тех пор, как генеральный секретарь ООН, Бен Кимун, решил в марте назначить группу экспертов, чтобы изучить предполагаемые **военные преступления**.*

3) «bloody breakup» – «кровавый распад»

- *I had been in danger many times before while covering the **bloody breakup** of the former Yugoslavia for TIME and for the local newsmagazine Vreme.* (Т, 17.04.2007)

*Я был в опасности много раз во время освещения **кровавого распада** бывшей Югославии для «TIME» и для местного новостного журнала «Vreme».*

Рассмотрев языковой материал с точки зрения когнитивной лингвистики (метафорические модели как отражение существующих в

социуме неосознанных представлений о реальности), мы зафиксировали в метафорическом зеркале войны отражение многих понятий современной действительности (политика, выборы, образование, спорт, экономика и т.п.). В результате анализа фактического материала установлено, что «военные события» являются наиболее частотным видом концептуальной военной метафоры в современной прессе, при этом переосмыслению подвергаются «политические события» (6,2%); «экономические события» (6%); «спортивные события» (5,9%); «образовательные события» (2,1%); «журналистские события» (2,25%); «события развлекательного характера» (1,75%). Можно говорить о своеобразной шкале агональности, агрессивности, которая показывает, что наибольшей метафоризации подвергаются понятия из сферы политики, экономики и спорта, как наиболее конкурентные и конфликтные, менее метафорически осмысленными выступают понятия из сферы образования, журналистики, развлечений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Баранов А.Н. Очерк когнитивной теории метафоры // Баранов А.Н., Караулов Ю.Н. Русская политическая метафора: материалы к словарю. – М.: Ин-т рус. языка АН СССР, 1991. – С. 184–193.

Баранов А.Н., Михайлова О.В., Шипова Н.А. Некоторые константы русского политического дискурса сквозь призму политической метафористики ('взаимоотношения бизнеса и власти', 'коррупция'). – М.: Фонд ИНДЕМ, 2006. – 84 с.

Григорьева О.Н. Откуда берется зло // Электронный журнал «Полемика». – 2002. – Вып. 10. [Электронный ресурс]. URL: // <http://www.irex.ru/press/pub/polemika/10/gri>.

Гусельникова О.В. Возможности фреймового анализа // Мир науки, культуры, образования: науч. журнал. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2009. – № 5 (17). – С. 29–32.

Желтухина М.Р. Вербальное медиавоздействие на политическое сознание в кризисной ситуации // Вестник ЦМО МГУ. – 2011. – № 3. – С. 7–12.

Желтухина М.Р. Комическое в политическом дискурсе конца XX века. Русские и немецкие политики: монография. – М.: Ин-т языкозн.; Волгоград: Изд-во ВФ МУПК, 2000. – 264 с.

Желтухина М.Р. Маркеры суггестивного влияния на адресата в современном медиадискурсе. – Волгоград: ШАМ АО, 2011. – 128 с.

Желтухина М.Р. Роль информации в медиадискурсе // Вестник ЦМО МГУ. – 2010. – № 3. – С. 12–18.

Желтухина М.Р. Тропологическая суггестивность массмедиаального дискурса: о проблеме речевого воздействия тропов в языке СМИ: монография. – М.: Ин-т языкозн. РАН; Волгоград: Изд-во ВФ МУПК, 2003. – 656 с.

Желтухина М.Р., Магомадова Т.Д. Типы военной метафоры в современных английских печатных СМИ // Коммуникативные аспекты современной лингвистики и лингводидактики: мат-лы Междунар. науч. конф., г. Волгоград, 8 февр. 2011 г. / сост. А.В. Простов и др.; ВолГУ, ВГПУ. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2011. – С. 247–252.

Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – 248 с.

Минский М. Фреймы для представления знаний. – М: Энергия, 1979. – 152 с.

Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000). – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2001. – 238 с.

Микерова К.Г.

Нижний Тагил, Россия
**ИРОНИЯ КАК СРЕДСТВО
 РЕАЛИЗАЦИИ
 КОММУНИКАТИВНЫХ
 СТРАТЕГИЙ И ТАКТИК В
 ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
 ДИСКУРСЕ**

Mikeroва K.G.

Nizhny Tagil, Russia
**THE IRONY AS A MEANS OF
 REALIZATION THE
 COMMUNICATIVE STRATEGIES
 AND TACTICS IN
 PEDAGOGICAL DISCOURSE**

Аннотация. Статья посвящена анализу роли иронии в реализации коммуникативных стратегий и тактик учителя в рамках педагогического вербального взаимодействия.

Ключевые слова: педагогический дискурс, иронический речевой акт, коммуникативная стратегия, коммуникативно-речевая тактика, интенция.

Abstract. The article intends for the analysis of the irony's role in realization the communicative strategies and tactics of the teacher within the scope of pedagogical verbal communication.

Keywords: pedagogical discourse, ironic speech act, communicative strategy, communicative and speech tactics, intension.

Сведения об авторе: Микерова Ксения Геннадьевна, магистрант кафедры филологического образования Место учебы: Нижнетагильская Государственная Социально-педагогическая академия

Контактная информация: 622911, Свердловская область, с. Николо-Павловское, ул. Совхозная, 70, к. 2.
 e-mail: ksenia_mikeroва@mail.ru.

About the Author: Mikeroва Ksenija Gennad'evna, Master Student of the Chair of the Philological Education Place of studies: Nizhny Tagil State Social Pedagogical Academy

Общение в рамках институционального дискурса осуществляется с определённой целью и «для достижения этой цели (или целей) участники общения выбирают те средства языка, которые кажутся им оптимальными» [Шилихина, 2008: 184]. Это утверждение справедливо и для выбора средств в ситуации педагогического дискурса, который представляет собой общение в рамках статусно-ролевых отношений, строится по определённому трафарету, когда цель речевого взаимодействия коммуникантов определяет дискурсивную тематику и тональность общения в целом. Такая специфика педагогического дискурса обуславливает необходимость употребления учителем как «говорящим» (для достижения главной цели общения и локальных целей конкретного этапа урока) «действенных» средств языка. В качестве одного из таких средств мы рассматриваем иронию.

Иронические высказывания весьма характерны для речевой среды современного школьного урока. Однако в современных лингвистических работах не представлен полный анализ функционирования иронических речевых актов, не осуществлено детальное исследование роли иронии в реализации коммуникативных стратегий и тактик говорящего в рамках педагогического вербального взаимодействия.

В нашем исследовании мы использовали классификацию М.Ю. Олешкова, в соответствии с которой в сфере педагогического дискурса выделяются информационно-аргументирующая, манипулятивно-консолидирующая, экспрессивно-апеллятивная и контрольно-оценочная коммуникативные стратегии. В рамках каждой из стратегий выделяются коммуникативно-речевые тактики («совокупности речевых действий, приемов» [Олешков 2006: 93]).

Обратимся к определению иронии. По мнению И.А. Антонио, ирония – это «семантический механизм переключения между отрицательной и утвердительной модальностями одного и того же высказывания (слова, словосочетания, предложения), или положительной и негативной оценкой объекта высказывания, осуществляющийся при помощи интонации, контекста» [Антонио 2009: 15]. Ввиду того, что ироническое высказывание, как правило, заключает в себе оценку и выражает собственное отношение адресата к объекту критики, в педагогическом взаимодействии учитель особенно часто обращается к иронии в реализации контрольно-оценочной коммуникативной стратегии. Контрольно-оценочная стратегия заключается «в праве давать оценку как событиям, обстоятельствам и персонажам, о которых идет речь в процессе обучения, так и достижениям ученика» [Олешков 2006: 119].

В контрольно-оценочной стратегии ирония «присутствует» в реализации такой коммуникативно-речевой тактики, как эмотивная оценка. Намерение учителя выразить отрицательные эмоции по поводу недопустимых действий учащихся, неприемлемого поведения, усвоения ими материала, отношения к деятельности на уроке может быть реализовано посредством использования иронических речевых актов-порицаний (*Десять ошибок! Молодец! Видимо, хорошо себя проверял*).

Через употребление иронических высказываний реализуется и манипулятивно-консолидирующая стратегия. Иронические речевые акты, используемые при этом, обусловлены интенцией координации деятельности, то есть намерением учителя регулировать учебный процесс, влиять на его протекание. В манипулятивно-консолидирующей стратегии

ирония участвует в реализации таких коммуникативно-речевых тактик, как контроль над деятельностью и контроль над инициативой. В тактике контроль над деятельностью намерение учителя добиться от ученика выполнения необходимого или прекращения нежелательного в данный момент действия может быть реализовано посредством использования иронических речевых актов-требований (1). Посредством использования иронических речевых актов-предупреждений (2) реализуется намерение учителя добиться от ученика прекращения недопустимого в данный момент урока действия учащегося посредством предупреждения о возможном наказании в случае продолжения. Необходимость запрета «взятия» коммуникативной инициативы учащимся в данный момент урока может быть реализовано посредством использования иронических речевых актов-запретов инициативы (3).

(1) *Господин Тимофеев, не соблаговолите ли Вы выйти к доске?*

(2) *Серёжа желает индивидуально позаниматься после уроков. Да, Серёжа?*

(3) *Ты у нас Лена? Лена, отвечай!*

В экспрессивно-апеллятивной стратегии, которая связана «с организацией «рабочей» атмосферы на уроке, толерантной «образовательной среды», а также с эмоциональной оценкой развития коммуникативной ситуации» [Олешков 2006: 110], ирония участвует в реализации таких коммуникативно-речевых тактик, как формирование эмоционального настроения и самопрезентация.

В тактике «формирование эмоционального настроения» посредством некоторых иронических речевых актов учитель может реализовать тактический ход «снятие напряжения», создать благоприятную атмосферу, ситуацию неформального общения на уроке благодаря содержанию в данных актах доброжелательной насмешки над учениками или над собой (в качестве интенции выступает намерение адресанта «существовать» в комфортной образовательной среде). Например, *Стоишь на страже, Илюша? Садись, никто твою тетрадь не украдёт.*

В коммуникативно-речевой тактике самопрезентации некоторые иронические речевые акты участвуют в реализации тактического хода «речевое моделирование»: учитель употребляет яркие иронические высказывания повторно раз за разом при сходных обстоятельствах с интенцией формирования определённого имиджа. Именно повторяемость этих высказываний, при условии их своеобразности, в речи учителя моделирует структуру его имиджа. Примером может послужить ироническая фраза

учителя «формула а-ля Спицын (Петров, Иванов)» в ситуации ошибочного написания учеником на доске формулы.

Почти не используются иронические речевые акты в реализации информационно-аргументирующей стратегии, так как ирония призвана давать оценку уже сложившимся знаниям, а указанная стратегия направлена на усвоение новой информации. В информационно-аргументирующей стратегии используются лишь те иронические речевые акты, которые обусловлены необходимостью инструктажа: они имеют место при реализации такой коммуникативно-речевой тактики, как контроль над пониманием. Здесь намерение учителя указать учащимся на непонимание материала может быть реализовано посредством использования иронических речевых актов-указаний. Например, *А здесь ты зачем запятую поставил, скажи на милость?*

Итак, функциональный потенциал иронии достаточно широк. Использование иронических высказываний позволяет учителю оценить деятельность ученика (учеников), попутно выразить свои эмоции, высказать личное отношение к объекту иронии (учащемуся) и тем самым воздействовать на него, заставить изменить поведение, отношение к учебе, точку зрения на конкретную ситуацию и т.п. Это, в свою очередь, даёт возможность педагогу правильно скоординировать деятельность учеников на уроке. Кроме того, в некоторых случаях ирония помогает учителю сформировать у учащихся необходимый эмоциональный настрой, а также презентовать самого себя как яркую личность. Таким образом, использование учителем иронических речевых актов всегда интенционально обусловлено: учитель употребляет иронию намеренно, с конкретными целями, достижение которых происходит в рамках тех или иных стратегий и тактик. В итоге, ирония становится мощным средством их реализации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Антонио И.А. Терминология исследований комического в лингвистических исследованиях. Опыт интерпретации: Автореф. дис. канд. филол. наук. – М., 2009. – 16 с.
- Олешков М.Ю. Моделирование коммуникативного процесса: монография. – Нижний Тагил, 2006. – 336 с.
- Шилихина К.М. Ирония как способ повышения авторитетности. – Воронеж: Воронежский государственный университет; Издательский дом Алейниковых, 2008. – С. 184–194.

Никифорова Э.Ш.

Костанай, Казахстан

**РЕЧЕВОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ В
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОММУНИКАЦИИ**

Аннотация: Статья посвящена вопросам реализации коммуникативного воздействия в аргументативно-суггестивных текстах.

Ключевые слова: аргументативность, суггестивность, императивность, манипулятивность, модальность, персональность, имперсональность, импликация, аллюзия.

Сведения об авторе: Никифорова Эльмира Шавкатовна, старший преподаватель кафедры иностранной филологии.

Место работы: Костанайский государственный университет.

Контактная информация: 110000, Костанай, ул. Байтурсынова, 47.
e-mail: n.e.sh_1975@mail.ru.

Nikiforova E Sh.

Kostanai, Kazakhstan

**THE INFLUENCE OF SPEECH IN
PROFESSIONAL
COMMUNICATION SPHERE**

Abstract: The article deals with the issues of communicative influence in the texts of argumentative and suggestive nature.

Keywords: argumentativeness, suggestivity, imperativity, manipulation, modality, personalism, impersonalism, implication, allusion.

About the Author: Nikiforova Elmira Shavkatovna, Senior Lecturer of the Chair of Foreign Philology.

Place of employment: Kostanai State University.

Обычно в текстах выделяют такие основные способы речевого воздействия, как убеждение, внушение и побуждение. Остановимся подробнее на этих базовых категориях и их реализации в аргументативно-суггестивных текстах.

Аргументативность основывается на логико-риторических характеристиках текста, реализующих воздействие адресанта на мнения и рациональные оценки реципиента, а также косвенное регулирование его рационального поведения.

Под суггестивностью текста следует понимать те его формальные, структурные и семантические характеристики, которые воздействуют на подсознание читателя посредством активизации ритмических, звуковых, тематических, словесных ассоциаций, вызывая бессознательные эмоции, мысли, образы и формируя бессознательные установки. [Шелестюк 2009: 46].

Императивность связана со способностью текстовых средств выражать явные авторские интенции волеизъявления, которые так же напрямую распознаются в тексте реципиентом. Императивность пред-

полагает присутствие в тексте языковых средств со значением побуждения.

Текстовая категория манипулятивности связана с понятием «манипуляция». Цель манипуляции – принуждение человека к действиям, служащим интересам отправителя сообщения и противоречащим его собственным интересам, стремлениям, намерениям и установкам, причем адресат не осознает, что им манипулируют, а считает, что его действия являются актом доброй воли и осознанного, свободного выбора.

Аргументативность, суггестивность, манипулятивность и императивность, как правило, комбинируются в тексте в зависимости от того, какой эффект должен оказать этот текст на реципиента, в каких условиях он предъявляется и т.п. Как правило, они дают разный перлокутивный эффект. Например, высокие показатели аргументативности могут свидетельствовать о вероятности глубокого воздействия и формирования прочных убеждений, тогда как высокие показатели суггестивности — об интенсивности воздействия и сохранении яркого впечатления, косвенно влияющего на убеждения.

В рамках данной работы нас интересуют аргументативно - суггестивные тексты. Их отличительным признаком, помимо общей прагматической цели - воздействия с помощью речи, является и то, что модус в них не менее значим, чем диктум, то есть субъективное отношение к предмету коммуникации, отношение высказывания к действительности, оценочность, эмотивность и экспрессивность играют не менее важную роль, чем денотативная информация. К числу таких текстов следует отнести большинство текстов публицистического и художественного стилей, тексты судебной риторики, тексты психотерапевтического, воспитательно-педагогического, пропагандистского, рекламного, религиозного, философского дискурсов.

Итак, аргументативный текст представляет собой сложную структуру которая включает различные композиционные, содержательно логические, языковые, стилистические элементы, использование и сочетание которых направлено на достижение аргументативных интенций говорящего.

На сегодняшний день наиболее распространенной схемой аргументации является функционально-компонентная модель, предложенная С. Тулмином. Согласно этой схеме аргументация содержит следующие компоненты: тезис, данные, основание, квалификатор, оговорка, поддержка используемых оснований.

Структурно-композиционный анализ аргументации, в частности анализ отношений между тезисом и доводами, позволяет различать единичную, множественную, сочинительную и подчинительную аргументации.

Приведём пример так называемой сочинительной аргументации. Она состоит из отдельных доводов, которые могут иметь различную аргументативную силу, но составить убедительную аргументацию и обосновать защищаемое положение они могут только в совокупности. Например, “This case is about **the right and duty of a company to protect its workers**. Finally, this case represents **the right of everyone to call on law enforcement when you are faced by crime here in the Unites States, or anywhere in the world.**” Адвокат в данном отрывке, используя комплекс стилистических приёмов, создаёт соответствующий коммуникативный фон, апеллируя к идее правосудия, беспристрастности и равенства всех граждан перед законом. Говорящим вводятся, в общем и целом, три довода в пользу его точки зрения: 1) **the right and duty of a company to protect its workers** (апелляция к праву и обязанности каждой уважающей себя компании защищать своих работников);

2) **the right of everyone to call on law enforcement when you are faced by crime** (апелляция к праву каждого человека, гражданина рассчитывать на вмешательство правоохранительных органов в ситуации, когда гражданин сталкивается с совершением того или иного преступления);

3) **here in the Unites States, or anywhere in the world** (апелляция к тому, что данные права должны реализовываться повсеместно: в любой стране мира)

Суггестивные тексты, в свою очередь, отличаются рядом важных характеристик. Одной из таких характеристик является имплицитность – подтекст, скрытый смысл. С помощью текстовой имплицитности в сознание реципиента косвенно внедряются скрытые установки, выводы (логические пресупозиции, импликации текста). Зачастую импликация строится на аллюзии. Можно сказать, что аллюзия – это обращение к «вечным темам». Логика «вечных тем» проста и на обыденном уровне доступна любому мыслящему человеку. Естественно, участники судебного процесса, в частности адвокаты и прокуроры, часто обращаются к таким темам, например, в той ситуации, когда необходимо охарактеризовать мотив совершения какого-либо

преступления. Приведём пример из речи адвоката С.Л. Арии, который защищал девушку, убившую своего младенца: «Можно ли не учесть весь трагизм её положения, можно ли закрыть глаза на это стечение тяжких житейских бед?! Более ста лет трогательный и нежный образ гётевской Маргариты волнует человеческие души, будя в людях сострадание, боль за разбитую жизнь несчастной девушки.

Но ведь Маргарита убила своего младенца! Почему же поступок её вызывает в нас не гнев, а сострадание? Видимо, люди понимают, что не злая воля, а стечение тягчайших обстоятельств толкнуло Маргариту на преступление. И преступление Маргариты в глазах людей превращается в её трагедию, в её несчастье. Понять – значит простить, и ей прощают, её жалеют». [Ария 2000: 151]

Проводя параллели между гётевской Маргаритой и современной, адвокат пытается донести до слушателей мысль о том, что преступница не является хладнокровной убийцей, что тяжёлое социальное положение толкнуло её на совершение преступления, что она заслуживает определённого снисхождения; причём адвокат не призывает прямо учесть ряд смягчающих обстоятельств в деле: молодость преступницы, отсутствие стабильного дохода, плохие отношения в семье и т.п., а при помощи аллюзии добивается аналогичного, если не большего, эффекта.

Итак, мы видим, что аргументативно-суггестивные тексты, несомненно, обладают мощным воздействием. В реальных коммуникативных ситуациях, на практике понятия аргументативности и суггестивности коррелируют с понятиями коммуникативной стратегии и коммуникативной тактики.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Ария С.Л. Мозаика. – М: Деюре, 2000. – 250 с.
Киселёв Я.С. Речи советских адвокатов. – М: Госюриздат, 1968 – 235 с.
Шелестюк Е.В. Речевое воздействие: онтология и методология исследования. дис. докт филол. наук. – Челябинск: 2009. – 303 с.

Олешков М.Ю.

Нижний Тагил, Россия

**ДИАЛОГ КАК ОБЪЕКТ
ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ***Oleshkov M.Y.*

Nizhniy Tagil, Russia

**THE DIALOGUE AS THE OBJECT
OF LINGUO-PRAGMATICAL
STUDY**

Аннотация. Диалог как функциональная разновидность языка состоит из последовательного чередования стимулирующих и реагирующих реплик (транзакций). Процессы, происходящие в границах транзакции, могут быть проанализированы на уровне речевых фрагментов (реплик, высказываний), которые представляют собой комплекс вербально выраженного стимула говорящего и адекватной реакции адресата.

Ключевые слова: диалог, институциональный дискурс, речевой акт.

Сведения об авторе: Олешков Михаил Юрьевич, доктор филологических наук, профессор кафедры филологического образования.

Место работы: Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия.

Контактная информация: 622031, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57. НТГСПА.

e-mail: oleshkov@rambler.ru.

Abstract. The dialogue as a functional variant of language is a consecutive interchange of stimulating and reacting utterances (transactions). The processes running within the transactions may be analysed at the level of speech fragments (utterances), which are nothing else but verbally expressed complexes of a speaker's stimulus on the one hand and reaction of an addressee on the other hand.

Keywords: dialogue, institutional discourse, speech act.

About the Author: Oleshkov Mikhail Yurjevich, Doctor of Philology, Professor of the Chair of Philological Education.

Place of employment: Nizhniy Tagil State Social Pedagogical Academy.

Диалог как функциональная разновидность языка состоит из последовательного чередования стимулирующих и реагирующих реплик (транзакций). Процессы, происходящие в границах транзакции, обусловлены интенцией говорящего как «хранителя» имеющейся информации, его стремлением передать эту информацию слушающему, фактически, выводя из состояния равновесия его «устойчивую систему», изменяя картину мира реципиента.

Исследование диалогического общения сегодня – важная междисциплинарная задача, сложность решения которой обусловлена неоднозначностью трактовок вербального поведения коммуникантов

ввиду имплицитности реализуемых ими собственных интенций. Другими словами, существующие на данный момент классификации функционально-семантических свойств речевых актов не отражают всего многообразия целей участников коммуникации, достижение которых предполагает использование говорящими конкретных стратегий и тактик.

В рамках институциональных дискурсов анализ диалога представляется более объективным: статусно-нормативное общение с более-менее известной номенклатурой интенций коммуникантов может быть исследовано с достаточно высоким уровнем верифицируемости. Это, в частности, относится и к педагогическому общению на школьном уроке. На основании классификации дидактических дискурсов [Олешков 2006] нами была осуществлена попытка типологизации учебных диалогов, в рамках которой были выделены такие, как информирующий, аргументирующий, инструктирующий, эвристический, аксиологический, консолидирующий, манипулирующий и волюнтаристивный типы. В границах каждого типа диалога коммуниканты посредством выбора определенных стратегий (планов речевого воздействия на партнера) пытаются реализовать свои интенции, что, в итоге, обуславливает их речевое поведение.

Этот процесс «вербализации» интенций может быть проанализирован на уровне речевых фрагментов (реплик, высказываний, коммуникативных ходов и т.п.). Такие речевые отрезки представляют собой комплекс вербально выраженного стимула адресанта и адекватной реакции адресата в условиях ситуации речевого общения.

Пример информирующего диалога:

Учитель: Верный своему методу, Л.Н. Толстой не станет описывать войну от себя, смотреть на нее своими глазами. Он выберет самого, казалось бы, непригодного для этой цели героя, ничего не понимающего в этом деле Пьера – и его непредубежденным взглядом заставит нас смотреть на великое сражение при Бородине.

Ученик: Получается еще страшнее, потому что он не привык к ужасам войны!

Учитель: Да, верно.

Для такого типа учебного диалога свойственны следующие приемы: совмещение «нового» и «старого» (сообщение новой информации с опорой на «фоновые» знания), на субъектный опыт учащихся), иллюстративная конкретизация излагаемого (использование

уподоблений, сравнений), создание эффекта упорядоченного поступательного движения (осуществление постепенного, логического перехода от одной мысли к другой, соблюдение хронологической последовательности в изложении, возможно также использование наводящих вопросов), наличие элементов драмы (экспозиция, завязка, кульминация, развязка) и др.

Информирующий диалог направлен на реализацию говорящим интенции «сообщение информации», которая обуславливает выбор определенных стратегий: информационно-аргументирующая (передача информации, намерение убедить в истинности сообщаемого и контроль над пониманием), контрольно-оценочная (собственно оценка). Коммуникативные задачи учителя решаются посредством коммуникативных актов-информативов и констативов.

Аргументирующий – тип учебного диалога, в основе которого лежит аргументация.

Пример:

Учитель: Семья – самая главная ценность в жизни человека, именно в ней он находит любовь, понимание, покой, защиту и верность. Без семьи человек очень слаб, у него нет точки опоры, тыла, ему некого защищать и некого любить, кроме себя. Одинокая жизнь вряд ли способна дать любому из нас счастье или радость бытия.

Ученик: А если человеку нравится быть одному?

Учитель: Возможно, это только этап в его жизни. Или же ему так кажется. У меня есть тетя, она очень любит одиночество и, когда мы встречаемся, ворчит, что от нас слишком много шума. Однако же после месяца отпуска в деревне, где тетя жила одна, она была очень рада нас видеть.

Аргументация – способ убеждения кого-либо посредством значимых аргументов, обоснование какой-либо мысли или действия, разъяснение с целью формирования определенного мнения о них у реципиента. Аргументация диалогична по своей природе, и это отличает ее от логического доказательства, которое «безлично» и монологично.

В процессе коммуникативного взаимодействия учителя и ученика аргументация, как правило, является важным элементом коррекции языковой картины мира адресата. При этом аргументирующий диалог выполняет свою коммуникативную задачу лишь в том случае, когда содержащаяся в нем информация адекватно воспринимается реципиентом, что

достигается не только определенным построением и оформлением высказываний говорящим, но и отбором языкового материала.

Инструктирующий учебный диалог – тип диалога, главной функцией говорящего в котором является организация совместной эффективной деятельности учителя и учащихся.

Пример:

Учитель: Рассаживаемся по своим местам, открываем тетради и записываем сегодняшнее число.

Ученик: А какое сегодня число?

Учитель: Сегодня у нас двадцать первое апреля. Пришла весна, настоящий весенний день, солнечный и теплый!

В процессе порождения инструктирующего высказывания говорящий для эффективного воздействия на реципиента помимо логических аргументов должен применять различные психологические и риторические приемы, включая и адекватное использование стилистических языковых средств. Важно учитывать, что в условиях дидактической коммуникации адресатом часто является «аудитория» – коллектив учащихся, далеко не всегда пассивный, что необходимо учитывать адресанту.

Слушающий имеет право реагировать на полученную инструкцию и самому выступать в качестве говорящего, что ведет к возникновению диалога. Результаты восприятия, интерпретации и понимания инструкции проявляются адресатом в его реакциях (вербальных или невербальных) или в его действиях.

Для инструктирующего диалога характерно употребление личного местоимения 1-ого лица множественного числа «мы» (*Мы сейчас открываем учебник и читаем текст на странице номер три*), личного местоимения 2-го лица множественного числа «вы» (*Сейчас вы читаете упражнение и начинаете его выполнять*), определительного местоимения «все» (*Все берут листочек вот так и подписывают его в правом верхнем углу*), обращений (*Маша, диктуй, что ты написала, а ребята будут проверять у себя в тетради*), частицы «давайте» (*Давайте посмотрим в окно и понаблюдаем, какая сегодня замечательная погода*), модальных слов: «надо, необходимо» (*А теперь вам необходимо взять в руки цветную пасту и выделить в этом предложении все орфограммы*).

Эвристический учебный диалог – тип диалога, макроинтенцией коммуникантов в котором является совместное выяснение истины.

Пример:

Учитель: Марина, скажи, могла ли Наташа скрыть свою измену от князя Андрея?

Ученик: Нет, думаю, не смогла бы.

Учитель: Давай подумаем, почему?

Ученик: Она не такая, как Элен.

Учитель: Верно, Элен ничего не стоит обмануть человека. А Наташа открытый, искренний человек?

Ученик: Да, она такая светлая, открытая... Она бы потом раскаивалась и все равно рассказала князю Андрею про Анатоля.

Отметим, что одной из самых важных особенностей эвристического диалога является толерантное взаимодействие учителя и ученика, направленное на решение общей задачи, на поиск истины. Знания ученик получает не в готовом виде, а путем размышлений при поиске ответов на наводящие вопросы, он следует за логикой учителя и сам приходит к искомому результату.

Аксиологический учебный диалог – тип диалога, целью говорящего в котором является оценивание знаний учащихся, оценка событий, а также ситуаций, возникающих в процессе дидактического взаимодействия в образовательной среде урока.

Пример:

Учитель: У меня в руках ваши тетради с контрольными заданиями.

Ученики: Какие у нас оценки? Скажите нам оценки!

Учитель: Молодцы, ребята! Вы очень хорошо справились с этой работой, я вами довольна! Все получили хорошие оценки!

Ученики: А вы все три задания проверили, да? Это три оценки в журнал?

Вербализация оценки может осуществляться на различных языковых уровнях. Оценочное значение может передаваться с помощью словообразовательных средств (аффиксальный способ); специальными лексико-грамматическими классами слов (прилагательные, наречия, существительные функциональной природы и др.) и целыми высказываниями.

Необходимо подчеркнуть, что в выражении оценки активно «задействованы» лексические, лексико-грамматические, морфологические и синтаксические средства языка. Так, специализированность в выражении оценочных выражений «хорошо» / «плохо» обнаруживают прежде всего

лексико-грамматические классы качественных прилагательных и производных от них наречий «хороший – плохой» («хорошо — плохо»), а также их экспрессивно-стилистические синонимы «великолепный, превосходный, отвратительный, противный» и т. п. Большую группу оценочных средств составляют имена качества, образованные от прилагательных. Все эти слова реализуют свою функцию оценки только в предложении, активно участвуя в формировании системы предложений с семантикой оценки действия [Маркелова 2004: 69].

Консолидирующий учебный диалог – тип учебного диалога, интенцией коммуникантов в котором является достижение «совместной эффективной деятельности».

Дидактическое общение в образовательной среде урока представляет собой жестко нормированный тип вербального взаимодействия. Оно характеризуется стандартизацией и стереотипизацией коммуникативного поведения его участников (учителя и учеников), высокой степенью социального контроля, стандартными, жестко предписанными устоявшимися сценариями при возможности выбора коммуникативно-речевых стратегий и др. Важной составляющей диалогического взаимодействия при этом является консолидация, основанная на совместном планировании и координации деятельности и «установлении» общей системы ценностей. Как правило, в таком диалоге учитель предстает как носитель определенного знания, и в процессе взаимодействия это знание превращается в коллективный опыт.

«Совместность» деятельности в образовательной среде урока регулируется учителем посредством использования частицы «давай(те)» и формы 1-го лица множественного числа будущего времени глаголов совершенного вида или инфинитива глаголов несовершенного вида.: *Давайте запишем домашнее задание. Давайте приведём примеры.*

Глагол в форме 1-го лица настоящего времени используется при побуждении, но в этом случае он, как правило, употребляется в значении «консолидирующего» императива: *Так, несколько минут мы повторяем, то есть все вместе работаем с учебником.*

В консолидирующем учебном диалоге учитель избирает, как правило, экспрессивную (акты-экспрессивы) и манипулятивную (акты-регулятивы) стратегии.

Манипулирующий учебный диалог – тип диалога, интенцией говорящего в котором является управление на уровне вынуждения, чаще в виде рекомендации или просьбы.

Пример:

Учитель: Сегодня после уроков я бы посоветовала вам прийти на консультацию по контрольной работе.

Ученик: А можно не приходиться?

Учитель: Можно. Но дома ты вряд ли хорошо подготовишься. Я вам дам примерные задания, которые будут в контрольной. Вы их порешаете, а потом обсудим, какие возникли вопросы, все разберем. Приходи, тебе будет куда легче на самой контрольной в среду.

Речевое (языковое) манипулирование – вид речевого воздействия, используемый для скрытого внедрения в психику адресата целей, желаний, намерений, отношений или установок, не совпадающих с теми, которые имеются у адресата в данный момент. Подчеркнем, что принципиальной отличительной чертой речевого манипулирования является сокрытие манипулятором истинной цели воздействия на адресата. Кроме того, в манипулирующем диалоге субъективная точка зрения говорящего преподносится в качестве единственно правильной, выводы «навязываются» адресату в завуалированном виде.

Таким образом, интенцией манипулирующего диалога является управление в форме рекомендации, просьбы. При этом говорящий выбирает коммуникативные стратегии следующего типа (в зависимости от конкретной речевой ситуации): экспрессивную (акты-регулятивы), контрольно-оценочную (акты-структивы), аргументирующую (акты-констативы) и манипулятивную (акты-регулятивы и акты-экспрессивы).

Волеизъявительный учебный диалог – тип диалога, целью говорящего в котором является управление на уровне требования (команда, приказ).

Учитель: Так, Кристина, какие у тебя варианты получились, пожалуйста.

Ученица: «Не замеченная мною ошибка». «Неподметенный»...

Учитель: Стоп. Куда ты побежала? «Не замеченная мною ошибка». Как ты напишешь? Объясни. И давайте будем проговаривать свой пример и комментировать его.

Несмотря на кажущуюся однонаправленность директивных высказываний от говорящего к адресату и несомненный приоритет говорящего, такие речевые проявления имеют общую природу с высказываниями любого другого типа и могут реализовываться только в составе двустороннего акта коммуникации при активном взаимодействии его участников.

В рамках волюнтаривного диалога адресант облекает свою интенцию «управление на уровне требования» в определенную вербальную форму с тем, чтобы убедить собеседника в необходимости или желательности совершения какого-либо действия. Часто говорящий выбирает такую форму, как просьба. Одним из способов повышения силы высказывания являются лексические и синтаксические интенсификаторы – повторение глагола, обозначающего предлагаемое действие, либо объекта этого действия (*Петров! Петров! Ты будешь сегодня слушать или нет!?*), а также специальные усиительные слова: «лучше, живо, быстро, мигом» и частица «же» (*Подойди же сюда!*).

В волюнтаривном диалоге часто используется прием деперсонификации, который заключается в том, что говорящий трансформирует второе лицо (ты, вы) в третье (школьники, учащиеся) при наименовании адресата – исполнителя действия (*Ребята! Учащиеся тоже несут ответственность за сохранность школьного имущества*). Имеет место и «пассивизация» – замена активных структур пассивными (*Пользоваться учебниками во время контрольной работы запрещается!*), когда форма глагола воспринимается не как процесс, а как состояние, данность. Такие приемы подчеркивают нежелание говорящего рассматривать адресата как индивидуума, что, в целом, способствует «увеличению» дистанции между ними и приводит к отчуждению.

Каждый тип учебного диалога предполагает реализацию учителем определенной стратегии для достижения запланированной интенции, что во многом обуславливает коммуникативное поведение как говорящего, так и слушающего. Ученик не только пассивно воспринимает информацию, но и реагирует на нее действием (бездействием) или выражением мнения, согласием или несогласием (речевые акты-контакты, экспрессивы или констатиры). Конечно, помимо этого, в «статусные» обязанности учащегося входит ответ на поставленный учителем вопрос (в частности, речевые акты-информативы и констатиры для аргументированного ответа).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Маркелова Т.Е. Оценочно-предметные высказывания: функционально-семантический и коммуникативно-прагматический аспекты // Педагогическая наука и образование. – 2004. – № 4. – С. 21-26.
- Олешков М.Ю. Моделирование коммуникативного процесса: монография. – Нижнетагильская гос. соц.-пед. академия [и др.]. – Нижний Тагил, 2006. – 336 с.

Полюгова Е.В.

Нижний Тагил, Россия

**ДОКАЗАТЕЛЬСТВО КАК
ФОРМА АРГУМЕНТАЦИИ
(НА ПРИМЕРЕ ТУРИСТИЧЕСКОЙ
РЕКЛАМЫ ИНТЕРНЕТ-
ДИСКУРСА)**

Аннотация. Рассматриваются виды аргументации с точки зрения способов и целей воздействия.

Ключевые слова: Доказательство, тезис, аргумент, аргументация.

Сведения об авторе: Полюгова Елена Владиславовна, старший преподаватель кафедры связей с общественностью и рекламы.

Место работы: Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия.

Контактная информация: 622018, г. Нижний Тагил, ул. Володарского, 11-16.
e-mail: hellener@yandex.ru.

Polugova E.V.

Nizhny Tagil, Russia

**THE PROOFS AS A FORM OF
ARGUMENTATION
(BASED ON INTERNET
ADVERTISING)**

Abstract. The article touches upon the types of argumentation based on the methods and goals of influens.

Keywords: proof, thesis, argument, argumentation.

About the Author: Polugova Elena Vladislavovna, Senior Lecturer of the Chair of Mass Communication and Advertising.

Place of employment: Nizhny Tagil State Social Pedagogical Academy.

Лингвистическая теория общения и теория аргументации, занимающиеся непосредственно речевой деятельностью, затрагивают предметное поле риторики и теории аргументации. Зачастую проблема взаимоотношения риторики и аргументации рассматривается в плоскости «рациональное/эмоциональное», где аргументация соотносится с рациональной составляющей, а риторика – с эмоциональной.

Характеризуя явление аргументации в риторике, одни исследователи приходят к выводу, что именно доказательство представляет центральную часть аргументации, поскольку содержательная, эффективная и целесообразная речь есть только производная от мыслительной деятельности человека. Нельзя построить удачный текст, если логически не сформированы идея и замысел, без логической основы речь становится несодержательной, приукрашенной и производящей впечатление просто глупой. Сначала тренируется сознание, потом, как его производная, тренируется речь [Зарецкая 2007: 12].

Любое речевое доказательство включает три блока: тезис, аргумент и демонстрацию. Речевое доказательство – триединая сущность,

ни один из элементов которой не может быть изъят: все они являются условиями, необходимыми для того, чтобы речевое доказательство было осуществлено, а вместе они при удачном исполнении достаточны для того, чтобы доказательство было осуществлено. Таким образом, каждый из них является необходимым, и только вместе они являются достаточными для доказательства [Зарецкая 2007: 75]. В стандартном определении доказательства используется понятие истины. Доказать некоторый тезис – значит логически вывести его из других являющихся истинными положений. Вслед за А. Ивиным и А. Никифоровым под тезисом в данном исследовании понимается один из элементов доказательства, истинность которого обосновывается в доказательстве [Ивин, Никифоров 1997: 329]. Существуют различные критерии определения видов тезисов, например:

а) по иерархии один текст может содержать тезисы главные и второстепенные;

б) по содержанию тезисы могут быть простыми (когда определяется одно качество в явлении) или сложными (несколько качеств в одном явлении);

в) по свойству информации различаются тезисы фактологические, оценочные и нормативные (возможна их комбинация);

г) по количественному критерию различаются тезисы, приписывающие качество всему классу явления, отдельным членам или отдельному явлению;

д) по экспрессивности различаются тезисы нейтральные и экспрессивные;

е) по модальности различаются тезисы, утверждающие необходимость, необходимость, несомненность, вероятность и проч.;

ж) по очевидности формулировки тезисы могут быть имплицитные и эксплицитные [Майданова: 1992].

Стоит отметить, что к тезису, как правилу, предъявляется ряд требований. Во-первых, тезис должен быть сформулирован недвусмысленно, во-вторых, в процессе убеждения тезис должен оставаться неизменным. О выполнении или нарушении первого требования, однако, можно говорить лишь в тех случаях, когда говорящий представляет тезис в эксплицитном виде. В случае имплицитного введения в текст тезиса рассуждать о его ясности и точности не приходится [Култышева 2011: 47-48].

Аргументом называется мысль, предназначенная для самого доказательства тезиса. Демонстрация же является логической связью между аргументом и тезисом. В том случае, если логическая связь между аргументацией и тем, что доказывается, отсутствует, то само доказательство, безусловно, не получится. Тезис должен быть четко сформулирован. Аргумент должен отвечать требованиям приемлемости, адекватности и достаточности.

Аргументация осуществляется на основе аргументативных схем или типов рассуждений. Задача доказательства как способа аргументации состоит в том, чтобы утвердить обоснованность доказываемого тезиса. Ведь в доказательстве речь идет о полном подтверждении, связь между аргументами и тезисом должна носить логически необходимый характер. Обратимся к классификации рекламных аргументов. Аргументы делятся на две группы: по способу воздействия и по цели воздействия. По способу воздействия выделяются логическая и эмоциональная аргументация [Разработка и технология... 2008: 190].

Логическая (рациональная) аргументация в туристической рекламной сфере – рациональное обоснование выгоды приобретения услуги. В логической аргументации раскрываются внутренние признаки предметов и явлений, доказываются определенные положения. Этот тип речи опирается на логику и умозаключения. Размышление выражает точку зрения автора, вовлекает в речевой процесс читателей, доказывает истинность суждений.

Это приводит к активизации внимания, вызывает интерес к содержанию. Примеры логической аргументации в рекламе туристической сферы:

–Вы точно сможете совместить экскурсионный тур в Мьянму и отдых на море – это возможность не только познакомиться с историей страны, полюбоваться впечатляющими архитектурными и историческими памятниками, насладиться красотой старых дворцов, храмов и древних поселений, но и насладиться расслабленным пляжным отдыхом.

Эмоциональная аргументация построена на обращении к эмоциям и основным мотивам. Эмоциональные аргументы вызывают к чувствам и ощущениям: *Любой путешественник, приезжающий зимой в Санкт-Петербург, может оказаться в вихре светских развлечений, не раз описанных еще в классической русской литературе! Сочетание*

суровой зимы и солнечного радушия петербуржцев только добавит очарования вашим впечатлениям!

Эмоционально написанное рекламное сообщение вызывает живую реакцию читателей. Основными мотивами являются: [Разработка и технологии производства рекламного продукта 2006: 192].

а) физическое благополучие – безопасность, комфорт, удобство, свобода действия и т.п.: *Багаж необременителен, уютные каюты, разнообразное, вкусное питание. Всё в одном – на теплоходе, плавучем доме.*

б) экономические интересы – выгода, прибыль, карьера, профессиональные гарантии и т.п.: *При покупке в нашем агентстве путевки вы получаете скидку на сервисный сбор по оформлению билетов; Какими бы не были Ваши требования, ТА «Селена-Тур» предоставит Вам лучший выбор, лучшие цены, качество и сервис. Индивидуальный подход с учетом всех Ваших пожеланий и возможностей! Все лучшее и только для Вас!*

в) социальные интересы – семья и ее благополучие, хорошая репутация, авторитет, престиж, власть, общественные добродетели, чувство собственного достоинства: *Насладитесь свежим воздухом береговой роши, отдохните в комфортабельных номерах. Сосновый бор, озеро с чистойшей водой, свежий воздух – лучшего места для отдыха вдали от городской суеты просто не найти!*

г) развлечение – игра, соревнование, риск, азарт, отдых, юмор, игра воображения: *Наряду с красотами Рио, не менее привлекательно для меня в Бразилии и умение ее жителей веселиться. Каждое праздничное мероприятие в стране очень красочно и проходит с большим размахом.*

д) истина и справедливость – правда, истина, чувство долга, моральная поддержка, великодушие, сострадание и др.: *Путешествуй с нашим оператором. Честная игра. Честные цены.*

По цели воздействия выделяют утверждающую, диалектическую и порождающую аргументацию.

Утверждающая аргументация – подача аргумента как факта: *Бали - остров наслаждения!*

Диалектическая аргументация – аргументы направлены на частичное изменение мнения потребителя в пользу товара/услуги: *Кокос-тур. Мы докажем – у нас дешевле!*

Порождающая аргументация – уничтожение уже имеющегося потребительского мнения и создание нового: Оформление загранпаспорта – настоящая мука. Наше туристическое агентство избавит от всех негативных впечатлений, чтобы ваш будущий отдых стал чудесным!

Стоит также отметить, что построение аргументации может основываться не только на целом тексте, но и опираться на различные уровни языка: фонетический, лексический, синтаксический [Разработка и технологии производства рекламного продукта 2006: 192].

Главная особенность туристической рекламы – ее нематериальный характер: потребитель не может увидеть, попробовать или как-то иначе оценить ее до тех пор, пока не купит путевку и не ощутит на себе все прелести приобретенного. Т.е. потенциальный или реальный покупатель вынужден верить агентству на слово. Следовательно, со своей стороны, чтобы продать тур, продавец должен убедить, доказать, представить его так, чтобы покупателю он понравился уже с его слов. Эта особенность туристского продукта определяет и специфику его рекламы, которая не только несет основную информационную нагрузку, но и отвечает за истинность, достоверность, интересность продаваемого товара [Реклама... 2008: 114].

Аргументативная составляющая в туристической рекламе оказывается неотделимой от риторических компонентов, что обусловлено спецификой мыслительной деятельности человека, в которой эмоциональность является частью процесса мышления.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Ивин А.А. Теория аргументации. – М.: Гардарики, 2000. – 416 с.
Зарецкая Е.Н. Логика речи. – М.: Дело, 2007. – 424 с.
Култышева Ирина Владимировна Убеждение и доказательство в современной российской предвыборной листовке как жанре агитационного дискурса: дис. канд филол. наук: (10.02.01). – Нижний Тагил, 2011. – 193 с.
Разработка и технологии производства рекламного продукта: учебник / под ред. Проф. Л.М. Дмитриевой. – М.: Экономистъ, 2008. – 639 с.
Реклама: язык, речь, общение: Учебное пособие / Под ред. О.Я. Гойхмана, В.М. Лейчика. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 288 с.

Соловьева А. С.

Екатеринбург, Россия

**«РОЛЬ СМИ В
ФОРМИРОВАНИИ МАССОВОГО
МЫШЛЕНИЯ: ОБРАЗ РОССИИ
В СОЗНАНИИ ЕВРОПЕЙСКОЙ
МОЛОДЕЖИ»**

Аннотация. Исследуется роль СМИ в формировании общественного мнения. Цель – определить, какой образ России сформировался у современной европейской молодежи. Автор приходит к выводу, что стереотипы и манипулятивный потенциал СМИ способствуют формированию негативного образа России.

Ключевые слова: *СМИ, образ, стереотип, Россия, общественное мнение, информация, исследование, воздействие.*

Сведения об авторе: Соловьева Анна Сергеевна, Соискатель кафедры германской филологии, Уральского Федерального университета имени первого президента России Б. Н. Ельцина, учитель английского языка, МБОУ-гимназия № 99.

Место работы: МБОУ-гимназия № 99 (Екатеринбург).

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, ул. Баумана, 17.
e-mail: anna_soloveva87@mail.ru.

Solovyeva A. S.

Yekaterinburg, Russia

**«MASS-MEDIA ROLE IN THE
MASS MENTALITY FORMING:
THE IMAGE OF RUSSIA IN THE
PERCEPTION OF THE
EUROPEAN YOUNG PEOPLE»**

Abstract. The paper deals with the problem of public opinion forming. The aim of the investigation is to define the kind of Russian image formed among representatives of the contemporary young generation of Europe. The author comes to the conclusion that stereotypes and the image of mass-media manipulative potential contribute greatly to the formation of a negative image of Russia.

Keywords: *mass-media, image, stereotype, Russia, public opinion, information, research, affection.*

About the Author: Solovyeva Anna Sergeevna, Competitor for the Candidate Degree at Philology of the Chair of Germanic Philology, Ural Federal University named after B.N. Yeltsin, Teacher of English, Grammar School # 99.

Place of employment: Grammar School # 99 (Yekaterinburg).

Неотъемлемыми компонентами социального бытия современного человека являются средства массовой информации. По мнению исследователей, наша картина мира только на десять процентов состоит из знаний, основанных на собственном опыте. Все остальное мы знаем из книг, газет, радио и телепередач, Интернета. Существуют разные подходы к определению места и роли СМИ в современном обществе. Так, в американских и европейских работах по теории массовых ком-

муникаций противопоставляются концепции «сильного и минимального воздействия» [Дэннис 1997: 249]. По мнению Б.Дефлер и С.Болл-Рокич, масс-медиа оказывают значительное влияние на изменение системы мнений и убеждений человека, концепцию всеобщих средств массовой информации отстаивает немецкая исследовательница Э. Нолле-Ньюманн. Российские исследователи в частности Е.С.Кубрякова и Л.В.Цурикова определяют СМИ как средства разъяснения, популяризации, передачи особым образом обработанной, препарированной и представленной информации особому - массовому - адресату с целью воздействия на него. В этом качестве СМИ отражают определенные структуры знания и оценок мира, ориентирующих адресата на определенное осмысление действительности и, главное, на последующие действия, поведение [Кубрякова 2008: 184].

Кроме того, средства массовой информации играют существенную роль в выявлении и формировании общественного мнения, и являются сильнейшим инструментом манипулирования и насаждения новых ценностей на сознание людей.

В практике СМИ сегодня широко используются методы подсознательного воздействия, когда отношение общества к тем или иным явлениям окружающего мира формируется с помощью стереотипных представлений, которые внедряются в поток новостей, автоматически вызывая в массовом сознании либо положительную, либо отрицательную реакцию на конкретное событие.

Каждая страна стремится к тому, чтобы о ней знали как можно больше, чтобы эта информация была позитивной, способствовала уважению к государству, как на внутренней, так и на международной арене, притоку инвестиций и туристов. Сегодня мы можем с уверенностью сказать, что между Россией, европейскими развитыми странами и США существует непонимание во многих сферах, которое носит скорее исторический и психологический характер и может быть постепенно устранено путем формирования адекватного образа России.

Некогда Россия была сильна в международной торговле благодаря тройке товаров - «мех, мед, пенька». Теперь же в силу исторических и политических процессов образ нашего Отечества зачастую в глазах иностранцев выглядит искаженно.

Так, по оценке журналистов *Би-би-си (BBC)*, Россия не относится к «группе восьми» (G8), и не рассматривается в качестве потенциального партнера. Для американцев образ России в большей мере привя-

зан к историческому прошлому страны. Каждый шестой (17%) ассоциирует Россию с ее коммунистическим прошлым, для 12% доминирующей ассоциацией остается эпоха «холодной войны». Среди положительных качеств россиян американцы отмечают «дружелюбие» и «образованность», среди негативных - «пьянство», «угнетенность», «забитость», «недружелюбие» [Бавин 2003]. Итак, россиянин для американца - человек трудолюбивый, дружелюбный, но материально не обеспеченный, притесняемый государством и склонный к пьянству.

Неадекватно воспринимается Россия молодым поколением европейских стран, о чем свидетельствуют, в том числе результаты проведенного нами исследования в августе 2011 года. Автором статьи было опрошено 113 молодых людей в возрасте от 18 до 25 лет, представителей Германии, Украины, Румынии, Великобритании, Италии, Сербии и Франции. В целом, у молодежи сформирован образ России как сильной могучей державы, но страны несчастливой. Россия ассоциируется со Сталиным (71%), большевизмом (41%), тундрой (62%), войной (30%), лесом (44%), сильной державой (55%), матрешкой (55%), также молодые люди при описании России используют прилагательные «сильная (Россия)» (52%) и «несчастливая (Россия)» (44%). Более 30% молодых людей считают, что географически Россия находится только в Европе. Что касается отношения респондентов к России, то 22% опасаются и боятся нашей страны, и 52% не могут «понять» наше государство. Также молодые люди определяют Россию как огромную страну (99%), некоторые считают, что Россия – богатая страна (46%), а в сознании 38% опрошенных Россия является бедной страной. Наиболее негативно Россия воспринимается молодежью Украины. В анкетах нам встретились такие высказывания: «Я ненавижу Россию», «Мне не нравится Россия». Более позитивно Россия воспринимается молодежью Сербии.

В ходе анкетирования 58% респондентов отметили, что информацию о России они черпают из Интернета, телевидения, прессы, и 17% узнают о России в школе и дома.

Сформировавшийся у западной молодежи образ России, безусловно, тесно связан с понятием «национального стереотипа». Как известно, стереотип – это стандартизированный и устойчивый образ, позволяющий получить обобщенное представление о целой категории однородных явлений или объектов [Липпман 2004: 93]. Являясь устойчивым, он сохраняется на протяжении жизни нескольких поколений. Позитивные и нега-

тивные национальные стереотипы оказывают весьма долговременное воздействие на образ страны [Sergeyev 1993: 27].

Россия все еще остается заложником закрепившегося с исторических времен стереотипа. При Иване Грозном мир боялся непонятно для западного сознания и деспотичного правителя, который в любой момент мог сделать Русь потенциальным врагом [Бавин 2003]. При Сталине мир не получал никакой информации, и Запад жил мифами про медведей, пьющих водку и разгуливающих по Москве. Сегодня у России устойчивый образ «жандарма Европы», а также и агрессора [Холмогоров 2004].

Стереотипы эффективно управляют всем процессом восприятия информации. Процесс восприятия - это всего-навсего механическая подгонка еще неизвестного явления под устойчивую общую формулу (стереотип). Поэтому пресса стандартизирует сообщение, т.е. особым образом “подводит” информацию под стереотип, всеобщее мнение. Человек должен воспринимать сообщение без усилий и безоговорочно, без внутренней борьбы и критического анализа. Стереотипы формируются под воздействием двух факторов: бессознательной коллективной переработки и индивидуальной социокультурной среды, а также, безусловно, при целенаправленном идеологическом воздействии с помощью СМИ.

Как отметил в ежегодной прямой линии с гражданами РФ премьер-министр В.В. Путин, СМИ принадлежит ведущая роль в формировании положительного образа России. «Должна ли что-либо сделать Россия? Да, надо меньше пугать своих соседей, надо избавляться от имиджа империи. А это мешает и Европе, в том числе, с нами сотрудничать» [Путин 2012].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Бавин П. Россия об Америке и американцы о России: сравнительный анализ результатов опросов // База данных ФОМ. Фонд «Общественное мнение», 2003. [Электронный ресурс]: – URL: http://bd.fom.ru/report/cat/fre_an/ra0309.

Дэннис Э., Мэррилл Д. Беседы о масс-медиа. М.: Вагриус, 1997. – 249 с.
Кубрякова Е.С., Цурикова Л.В. Когнитивный аспект исследования языка СМИ \ Язык средств массовой информации. Учебное пособие под редакцией М.Н.Володиной. – М.: Альма Матер, 2008. – 184 с.

Липпман У. общественное мнение. / Пер. с англ. Т.В. Барчуновой. Редакторы перевода К.А. Левинсон, К.В. Петренко. – М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. – 93 с.

Путин В. В. «Разговор с Владимиром Путиным. Продолжение», 2011. Сайт Председателя Российской Федерации В. В. Путина. [Электронный ресурс]. URL: <http://premier.gov.ru/events/news/17409>.

Холмогоров Е. Бескрайняя равнина конца времен. // Перспективы. Фонд исторической перспективы, 2004. [Электронный ресурс]. URL: http://www.perspectivy.info/misl/koncept/beskrainaya_ravnina.htm.

Sergeyev V, Biryukov N. Russia's road to democracy: parliament, communism, and traditional culture. Edward Elgar Publishing, 1993. – P. 27.

Сулименко Н.Е.

Санкт-Петербург, Россия

**ПОЛИСИТУАТИВНОСТЬ В ЕЁ
ОТНОШЕНИИ К
ПОЛИДИСКУРСИВНОСТИ**

Аннотация. При всей близости этих понятий как лингвистических терминов между ними нельзя ставить знак равенства, и лучше всего их различие выявляется при анализе лексической структуры текста. Проблема дискурсивных практик и обслуживающих их текстов «упирается» в необходимость истолкования природы ситуации.

Ключевые слова: лексическая структура текста, полиситуативность, полидискурсивность, ситуация, дискурс.

Сведения об авторе: Сулименко Надежда Евгеньевна, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка.

Место работы: Российский государственный педагогический университет имени А.И.Герцена.

Контактная информация: 191036, Санкт-Петербург, Суворовский пр., 17, кв.12.
e-mail:sulimenko2007@rambler.ru.

N.E.Sulimenko

St.Petersburg, Russia

**POLYSITUATEDNESS IN
RELATION TO
POLYDISCURSIVITY**

Abstract. In spite of closeness of these notions these terms are not the same and the difference becomes apparent during analysis of the lexical structure of a text. The problem of discourse practices and associated tests is “bottle-necked” by the need to explicate the nature of the situation.

Keywords: lexical structure of text, polysituatedness, polydiscursivity, situation, discourse.

About the Author: Nadezhda Yevgheniievna Sulimenko, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Russian Language.

Place of employment: State Russian Pedagogical University named after A.I.Herzen.

При всей близости этих понятий как лингвистических терминов между ними нельзя ставить знак равенства, и лучше всего их различие, как это часто бывает в лингвистике, выявляется при анализе **лексической структуры текста** как произведения речетворческого процесса. Дело в том, что полидискурсивный текст может быть моноситуативен (ср., например, описание грозы в разностильных текстах), а полиситуативный текст – монодискурсивным (например, художественным). Стремление к целостному знанию в гуманитарной сфере побуждает учёных говорить о **сближении разных типов дискурсов**, например, собственно научного и создаваемого художниками слова.

Традиционно ситуацией «называются внеязыковые условия, раскрывающие значение слова», при этом различают «жизненную ситуацию, в которую входят общие жизненные условия, прямой показ и не

которые другие факторы, и текстовую ситуацию, которая подразделяется на текстовое описание жизненной ситуации и общую тему текста» [Арнольд, Банникова 1972: 4]. По словам В.Дорошевского, «в семантическом содержании каждого слова заключены элементы ситуаций, в которых мы употребляли это слово или встречались с его употреблением.

Эти элементы, связанные с воспоминаниями ситуаций, определяют идиоматический характер слов каждого языка, а идиоматичность – это неразрывная связь со средой» [Дорошевский 1973: 102], то есть с системой более высокого ранга, преодолевающей разрыв разных видов информации – лингвистической и нелингвистической, связь с дискурсивными практиками, эту среду обслуживающими. О.Г. Почепцов, говоря о наложении ситуаций на языковую категоризацию, использует понятие ситуационной сетки [Почепцов 1990: 112], а, по словам А.В.Кравченко, «в языке как системе изначально заложена способность приписывания говорящему различных ролей, то есть **ролевые идентификаторы** являются частью когнитивного содержания языкового значения» [Кравченко 2004: 27].

Следовательно, коммуникативные стратегии, определяющие речевое поведение субъекта в той или иной ситуации, предопределены этим когнитивным содержанием языкового (включая лексическое) значения. Е.Г.Беляевская говорит о коммуникативной значимости слова, имея в виду **определённый круг ситуаций коммуникации**, во имя которых создаётся слово, и о теснейшей связи номинации и коммуникации [Беляевская 2000: 14]. **Типология ситуаций** в конечном счёте обусловлена характером национальной культуры и позиционированием партнёров по коммуникации: их статусом и социально-психологической дистанцией. Эта связь объясняет значимость когнитивно-дискурсивного подхода к истолкованию понятия ситуации в собственно лингвистических штудиях.

Ситуация даёт ключ и к пониманию значения «как превращённой формы деятельности субъекта, познающего и преобразующего мир» [Петренко 1997: 18]. Во всех этих случаях интеграция разнообразных факторов (когнитивных, коммуникативных, культурологических, собственно семантических) в определении ситуации и связанного с ней дискурса открывает путь к изучению картины мира, как и жизненного пространства человека, в системе ситуаций.

Отмеченные факторы смыкаются в интересе к приспособительным механизмам, обеспечивающим адаптивность мышления и адекватность, успешность поведения человека. Подобная заинтересованность и включает лингвистику в междисциплинарную область человековедения. "Биологические" концепции бытия, жизнестроительства, житнетворчества поставили в центр внимания исследователей дискурса как когнитивно - прагматического феномена и сделали важным для выделения и квалификации типов дискурса любой аспект суперкатегории бытийности, жизненного пространства человека. Ср.: «Признание «встроенности» когниции, «отелеснённости» разума должно вывести нас на разговор о необходимости изучения биологической обусловленности многих, во всяком случае, базовых, ментальных моделей» [Кобрина, Абиева 2005: 103].

Теория **дискурса**, как и теория вербального представления **ситуации**, отрицает упрощённое и редуцированное понимание языка как системы знаков, не отличающейся от других знаковых систем, и «помещает лингвистику в междисциплинарную науку – **человековедение**, - объектом которой является человек... в *человеческую* (выделено автором – Н. С.) систему языка вработаны социальность и когнитивность» [Ревзина 2004: 12-13]. Если вслед за Н. Д. Арутюновой, понимать дискурс как «речь, погружённую в жизнь» [Арутюнова 1990: 136-137], любое из оснований, связанных с **«жизненными» потребностями субъекта, его жизненным пространством**, результатами его деятельности, может служить отправным моментом для классификации типов дискурсов.

Интегральные концепции языка и его единиц (Ю.С.Степанов, Ю.Д.Апресян, Е.С.Кубрякова, О.Г.Ревзина и др.) позволяют рассматривать дискурс и как системно-речевое, коммуникативное, и как лингвокультурологическое, когнитивное явление (Ван Дейк), как один из возможных миров со своим лексиконом и грамматикой, как "язык в языке" (Ю.С.Степанов), как "текст, погружённый в жизнь", во взаимодействии с экстралингвистическими факторами (Н.Д.Арутюнова), как результат процесса взаимодействия в определённом социокультурном пространстве (Н.Б.Вахтин, В.Головки).

Вслед за М. Фуко и его немецкими последователями, В.Е. Чернявская рассматривает дискурсивный анализ как средство и возможность социально - исторической и идеологической реконструкции "духа времени". Она считает возможным говорить об особой **семан-**

тике дискурса - наряду с семантикой слова, семантикой предложения и семантикой текста: " В фокусе дискурсивной семантики оказывается не столько лексическое значение употреблённых в дискурсе единиц, их узкоконтекстуальное значение, сколько совокупность импликаций, интертекстуальных и интрадискурсивных отношений. Дискурсивная семантика анализирует и сопоставляет значения слов и / или предложений не только из одного текста, но отобранных для дискурсивного анализа из разных текстов, объединённых тематически" [Чернявская 2002: 134].

Понятие *дискурса* в литературе сопрягается с традиционным для стилистики понятием коннотации, контекста и сравнительно новым для языкознания понятием **интертекстуальности**. По Р. Барту, коннотация – это «метка, способная отсылать к предшествующим, последующим или вовсе ей внеположенным контекстам» [Барт 1975: 17]. С семиотической природой знака связывается участие ситуации «текста в тексте» в создании семантики возможных миров на композиционном уровне их организации: «Поскольку любой знак или текст как знак существуют через отсылки к своим референтам, в этом смысле возможные текстовые миры действительно создаются и обладают онтологическим статусом» [Бразговская 2005: 96] и, как известно, своим лексиконом, входя в определённые типы дискурсов. Как видим, понятие ситуации оказалось востребованным как в коммуникативных, функциональных, так и в собственно когнитивных штудиях.

По Ван Дейку, модель ситуации выступает основной формой репрезентации знаний, схема ситуации включает «окружающую обстановку, обстоятельства, участников и их действия или различные свойства этих составляющих», мнения и оценки людей (см. Ван Дейк 1996: 82-87). Ситуативный подход к тексту и дискурсу диктуется самой сущностью процесса понимания, требующего интерпретации события и поведения его участников, учёта языковых и внеязыковых знаний, «вертикального» контекста. К категории языковых относится и знание сфер употребления языковых средств, типовых ситуаций, отражаемых тем или иным стилем и дискурсом. Эти языковые явления и их нормы выступают ориентиром для речевого поведения субъекта: **«в структуре языковых значений содержится компонент, направляющий использование языка и его воздействие на процесс восприятия мира в конкретных ситуациях общения»** [Кравченко 2004: 15].

Ситуация оказывается важной не только как элемент жизненного цикла человека, но и как та среда, хронотоп, в которых опредмечива-

ется, объективируется его деятельность и которые поставляют энергию и информацию, необходимую для человеческой активности. Ситуация понимается и как сложно организованный субъективный образ объективной действительности, как элемент картины мира: «Нельзя описать язык в терминах соответствия между Словом и Миром, если под Миром не понимать картину мира, порождаемую нашим опытом [Кравченко 2004: 15]. По словам В.Б. Касевича, ситуация предстаёт и как семантический фрейм, и как «внутриязыковой способ выделения одного из «кадров» внешней действительности» [Касевич 1988: 27].

«Термин **«дискурс»** на языке современной гуманитарной науки и означает устойчивую, социально и культурно определённую традицию человеческого общения. Духовная культура общества представляет собой ансамбль дискурсов, наделённых различными коммуникативными стратегиями» [Силантьев 2004: 98]. Автор постулирует возможность встречи, пересечения и взаимодействия разных дискурсов в пределах одного текста: «то, что не проходит через интертекстуальный обмен, не удерживается в дискурсе» [Ревзина 2004: 17,18]. Дискурсивная тема находится в центре внимания субъектов мышления и говорения, определяет направление, фокус их речемыслительной деятельности. Ср.: «Фокус эмпатии гармонирует с коммуникативной позицией текущей темы дискурса» [Кибрик 2003: 317]. С фокусом внимания связываются и приоритетные стратегии в описании ситуации, способы интерпретации знания, выступающие в отделении фигуры от фона и эксплицируемые языковыми средствами. Дискурсивная тема важна не сама по себе, а как возможность быть выраженной теми или иными средствами в определённых дискурсивных практиках.

Многие элементы содержательной структуры слов прошли обработку разными видами дискурсивных практик и получили конвенциональное признание, что отражается системой стилистических и – шире – функциональных помет в нормативных толковых словарях. Нарастание культурных смыслов в дискурсе, обогащение конечного результата познания, его голографичность обусловлены, в частности, различием точек зрения субъектов на одни и те же события, в связи с использованием позиции вненаходимости наблюдателей, «своего единственного и неповторимого места вне других людей» [Бахтин 1994: 158]; в художественном тексте эта стереоскопичность видения создаётся **различием хронотопов автора, повествователя, рассказчика, персонажей, их ментальных пространств**. Умело показывают это разли-

чие хронотопов Д. Гранин А. Адамович в своей «Блокадной книге»: *«Нельзя судить Юру взрослым умом, да ещё по логике мирной жизни... Каждый приближался к этому (блокаде – Н.С.), проходил через это своим житейским **маршрутом**, у каждого был собственный **радиус** ленинградской судьбы...». Или: «...Г.А. Князев как бы окидывает заново взглядом свой **плацдарм**. Его перу часто не хватает живописных подробностей, той живой **плоти**, которая украшает дневники людей художественно одарённых или хотя бы имеющих журналистскую сноровку... он не слышит в разговорах окружающих людей характерных выражений, словечек военного времени, на которое быстро и чутко отозвалась народная речь. Его, историка, интересовали прежде всего факты, детали, в которых отражались ход войны, умонастроение, поведение людей».* Текст интересен с точки зрения отражения в нём возрастных характеристик персонажа, и его профессионального статуса, и внешних обстоятельств, и различных типов мышления текстовых субъектов, а также способа концептуализации, функционально-смыслового типа речи авторов текста. Последнее отражается и в построении метафорического поля текста (см. выделенные слова и их сочетаемость, объясняющие нестандартное видение ситуации).

Полидискурсивность художественного текста, как и многообразие ситуаций, в нём отражаемых, связаны с глобальной интертекстуальностью языка, с уровнем языковой и коммуникативной компетенции автора. Сказанное относится к построению **метафорического поля**, организующего композиционно- лексический уровень структуры художественного текста.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Арнольд И.В., Банникова И.А. Лингвистический и стилистический контекст // Стиль и контекст. – Л.: ЛГПИ им. Герцена, 1972. – С. 3–13.
- Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 136–137.
- Барт Р. Основы семиологии // Структурализм: «за» и «против». – М: Прогресс, 1975. – С. 114–163.
- Бахтин М.М. Работы 20-х годов. – Киев: Next, 1994. – 384 с.
- Беляевская Е.Г. О характере когнитивных оснований языковых категорий//Когнитивные аспекты языковой категоризации – Рязань: Рязан. гос. ун-т. – С. 9–14.

- Бразговская Е.Е. Интерпретация текста-в-тексте: логико-семиотический аспект // Критика и семиотика. – 2005. – №8. – С. 91–99.
- Дейк Т.А.ван. Язык. Познание. Коммуникация. Пер. с англ. / Сост. В.В. Петрова. – М.: Прогресс, 1996. – 312 с.
- Дорошевский В. Элементы лексикологии и семиотики. – М.: Прогресс, 1973. – 286 с.
- Касевич В.Б. Семантика. Синтаксис. Морфология. – М.: Наука, 1988 – 311 с.
- Кибрик А.Е. Константы и переменные языка. – СПб: Алетейя, 2003. – 720 с.
- Кобрин Н.А., Абиева Н.А. Наш новый журнал и что мы ждём от него в перспективе // Вопросы когнитивной лингвистики – 2005 – № 1. – С. 102–104.
- Кравченко А.В. Язык и восприятие: когнитивные аспекты языковой категоризации.– Иркутск: ИГУ, 2004. – 206 с.
- Петренко В. Ф. Основы психосемантики. – М.: МГУ, 1997 – 480 с.
- Почепцов О.Г. Языковая ментальность: способ представления мира // Вопросы языкознания – 1990. – № 6. – С. 110–122.
- Райтмар Р. Функциональные и культурно-сопоставительные аспекты прагматических клише // Вопросы языкознания – 1997 – № 1 – С. 15–22.
- Ревзина О. Г. Лингвистика XXI века: на путях к целостной теории языка // Критика и семиотика. – Новосибирск, 2004. – Вып. 7. – С.11–20.
- Силантьев И.В. Текст в системе дискурсивных взаимодействий // Критика и семиотика. – Новосибирск – 2004. – Вып. 7. – С. 98–123.
- Чернявская В.Е. Дискурс и дискурсивный анализ: традиции, цели, направления. // Стереотипность и творчество в тексте. – Пермь: изд-во Пермского ун-та , 2002 – С. 122–135.

Шишкина Т.С.

Екатеринбург, Россия

**НЕФОРМАЛЬНОЕ ИНТЕРВЬЮ
КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ
ФЕНОМЕН**

Аннотация. Статья посвящена прагматическим особенностям неформальной коммуникации, использованию языковых средств в жанре неформального интервью.

Ключевые слова: неформальное интервью речевой жанр, коммуникативная ситуация, коммуникативные тактики.

Shishkina T.S.

Ekaterinburg, Russia

**INFORMAL INTERVIEWS AS A
LINGUISTIC PHENOMENON**

Abstract. The article is devoted to pragmatic peculiarities of non-formal interview, using speech means in the genre of non-formal interview.

Keywords: non-formal interview, speech act, communicative situation, communicative tactics.

Сведения об авторе: Шишкина Татьяна Семёновна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английского языка гуманитарных факультетов.

Место работы: Южный федеральный университет.

Контактная информация: 344034, г. Ростов-на-Дону, ул Кочубея, 44.
e-mail: Rostov-28tanča@yandex.ru.

About the Author: Shishkina Tatiana Semjonovna, Candidate of Philology, Senior Lecturer of the Chair of English Language for the Humanitarian Faculties.

Place of employment: Southern Federal University.

Лингвистическая прагматика, исследующая речевое общение вообще и, в частности, теорию речевых актов, направлена на рассмотрение эффективности диалогического взаимодействия [Yule, 1996: 36–38]. Именно в лингвопрагматическом аспекте, как представляется, возможным оказывается описание рационального и оптимального использования средств языка в жанрах неформальной коммуникативной деятельности.

Прагматическими особенностями неформальной коммуникации выступают:

- анонимность;
- примат эмоций над разумом;
- несистематизированность транслируемой информации;
- аргументация достоверности или отсутствие аргументации;
- личностный характер информации (т.е. касающийся лично от-дельно взятого индивида);
- ориентация на собственный обыденный опыт;
- сиюминутность завершенности информации;

- исчерпывающее (пусть даже ложное) решение;
- нерациональный характер обработки информации;
- сильное влияние социальных стереотипов [Кравченко, 2008].

И.В. Макарова в аспекте социально-философского анализа различает следующие группы неформальной коммуникации:

- неформальные элементы общественного мнения (слухи, толки, байки, молва);
- фальсифицирующие элементы (дезинформация, ложь, обман, доносы, наговоры, клевета);
- интерпретативные элементы (домыслы, догадки);
- фольклорно-ментальные элементы (поверья, легенды, мифы, созданные независимыми от формальных структур субъектами);
- публичные элементы (дискуссии, переговоры, скандалы);
- сатирические элементы (ирония, афоризмы, анекдоты, шутки);
- графические элементы (графити, шаржи, карикатуры) [Макарова, 2003: 11–12].

К принципиальным аспектам понимания речевого жанра неформального интервью можно отнести акцентируемую М.М. Бахтиным идею диалогичности речевого общения. Рассмотрение любого речевого жанра как высказывания в диалоге [Кожина, 1999; Борисова, 2001], а также привлечение внимания к определяющей роли внеязыковой действительности в построении высказывания: «Ближайшая социальная ситуация и более широкая социальная среда всецело определяют – притом, так сказать, изнутри – структуру высказывания» [Бахтин, 1993: 94].

Изучение речевого жанра соотносится с идеями прагматического направления, где язык рассматривается не только в связи с «человеком говорящим», но и непременно в диалогическом контексте коммуникативной ситуации, а также – более широко – в контексте национально-речевой, социальной, духовной культуры, так как рассматриваемый нами жанр направлен на диалогичность. Структура коммуникативной ситуации является одним из ведущих жанрообразующих признаков неформального интервью, именно от характеристик адресата зависит структура жанра.

В неформальном интервью собеседники – журналист (интервьюер) и его партнер (интервьюируемый) – участвуют в информационном обмене для информационного насыщения главного, хотя и незримого, третьего участника коммуникации – аудитории, чьим требованиям и потребностям они должны соответствовать. Наибо-

лее точное определение интервью как вида журналистского творчества дал С.Н. Ильченко: «Интервью – целостный акт коммуникации, предполагающий диалогическое общение журналиста с интервьюируемым в ситуации последовательного чередования вопросов и ответов с целью получения информации, мнений и суждений, представляющих общественный интерес» [Ильченко, 2003: 50].

Неформальное интервью, как создающая мир общность физических и вербальных действий, протекает, стандартным образом, в рамках одного когнитивного сценария. У его участников существует доверие друг к другу, базирующееся на их знании этого общего сценария, делающем их будущие действия более или менее предсказуемыми. Общий сценарий как источник возникновения мира рамирует восприятие: предъявляет ему определенную последовательность видимых картин мира, фиксирующих особенности сосуществования человека с другими людьми, оставляя все картины мира, находящиеся «за рамками», невидимыми [Heritage, 2005: 185]. Такое рамирование, так же как и доверие участников интервью друг к другу в его пределах крайне важно для процесса диалогической коммуникации. Относительно всякого высказывания в жанре неформального интервью уместен вопрос: чего желает добиться интервьюер сообщением данной информации в плане воздействия на респондента? При подобной постановке вопроса оказывается, что диктумная составляющая – в отличие от официального интервью – не является в неформальном общении самой существенной составляющей реплики-стимула. Информация реплики-стимула являет собой в этом случае средство установления фатического контакта со слушающим с целью добиться от него эмоциональной реакции, представляющей собой особый интерес для читательской аудитории. Другими словами, в ходе неформального интервью информация о частной жизни интервьюируемого «добывается» посредством фатического общения, предполагающего воздействие на модус последнего.

Посредством установления фатического контакта интервьюер вынуждает интервьюируемого на реализацию коммуникативной стратегии самопрезентации. Стратегия самопрезентации в той / иной степени присутствует при любых условиях коммуникации в качестве вспомогательной стратегии [Иссерс 2003: 74]. От успешной реализации коммуникативной стратегии самопрезентации интервьюируемого зависит реализация всех остальных его интенций в интервью.

Коммуникативная стратегия самопрезентации интервьюируемого в жанре неформального интервью неоднородна по своему отраже-

нию в коммуникативных тактиках (совокупность практических ходов в реальном процессе речевого взаимодействия). В рамках данной стратегии можно выделить следующие основные тактики:

1) Тактика акцентирования положительной информации о себе. О.С. Иссерс называет эту тактику «игрой на повышение». Суть данной тактики заключается в том, чтобы продемонстрировать себя в наиболее выгодном свете, создать достойный образ, понравиться окружающим. Одним из самых распространенных приемов реализации тактики положительной самопрезентации является выражение жизнеформирующих приоритетов, ценностей, принципов.

2) Тактика акцентирования отрицательной информации о себе («игра на понижение» в терминологии О.С. Иссерс). Тактика направлена на демонстрацию нестандартных индивидуальных качеств личности, призванных привлечь внимание адресата. Реализация данной тактики вызывает огромный интерес у читателей и приносит их адресантам огромную популярность.

3) Тактика акцентирования отрицательной информации о себе близка тактике эпатирования, продиктованной желанием выделиться среди своих конкурентов. Тактика эпатирования реализуется через отрицание привычных схем поведения или отрицание ценностных ориентиров в данном микросоциуме.

4) Тактика привлечения внимания к себе, акцентирующая внимания адресатов на достоинствах и успехах адресантов.

Дискурсивный сценарий жанра неформального интервью можно представить следующим образом:

У интервьюера обнаруживается неречевая цель (добиться от интервьюируемого реализации коммуникативной стратегии самопрезентации). К этой цели могут привести несколько цепочек речевых действий; какая из них будет выбрана, зависит от интервьюера.

Взаимопонимание требует не только проникновения во внутренний мир интервьюируемого, построения его модели мира. Интервьюер в свою очередь должен выдвинуть гипотезу о том, как в реципиенте происходит процесс отражения. В ходе взаимного отражения собеседников рефлексия выполняет задачу той обратной связи, которая способствует не только формированию стратегии поведения участников интервью, но и коррекции понимания внутреннего мира каждым из них.

В основе эмпатического условия понимания лежит мысль о том, что невозможно понять другого человека, не вступив с ним в личные отноше-

ния. С.Л. Рубинштейн отмечал, что в каждом познавательном процессе «...всегда имеется какое-то отношение личности к миру, субъекта к объекту, сознания к предмету» [Рубинштейн, 1957: 341].

Фатический характер общения предопределяет в жанре неформального интервью частные прагматически маркированные составляющие акта языкового воздействия, в качестве которых выступают, например, подстройка, присоединение поведения воздействующего к поведению реципиента; этап перехода, использующий систему вербальных и паралингвистических средств перевода интервьюируемого из его данного состояния в измененное состояние сознания; установление раппорта – состояния особого контакта между участниками интервью, при котором интервьюируемый чрезвычайно чутко реагирует на слова интервьюера. Для достижения цели диалогической коммуникации в неформальном интервью, т.е. для получения личностной информации, интервьюеру необходимо наладить контакт с респондентом, создать благоприятную атмосферу общения, что, как отмечают исследователи, повышает мотивацию интервьюируемого [Лапшина, 2008: 8].

Главным признаком неформальной коммуникации считается неформальный характер источника информации, роль которого выполняют индивиды или группы, не испытывающие заметного влияния со стороны формальных социальных структур. Ключевыми условиями неформальной обстановки являются:

- преимущественный межличностный характер;
- доверительность;
- метафизичность;
- суждения об информации важнее, чем ее содержание [Дмитриев, Макарова, 2003: 17].

В процессе неформального интервью для адекватного восприятия интервьюируемым передаваемой информации должны выполняться следующие условия:

- реципиент должен иметь представление о существенных качествах объекта;
- информация от интервьюера должна быть на данный момент наиболее актуальной для интервьюируемого из всего потока сведений;
- интервьюируемый в процессе восприятия должен суметь сформировать образ из имеющихся в его распоряжении множеств.

Из этого следует, что для взаимного понимания необходимо, чтобы участники неформального интервью обладали хотя бы приблизительно рав-

ными объемами множества смыслов. Наиболее вероятно, что при отсутствии полных совпадений во множествах смыслов собеседников интервьюируемый будет подбирать возможные варианты из имеющихся в наличии. От точности этого подбора и зависит адекватность понимания, степень приближения к тому, что сообщал интервьюер.

Неформальное интервью можно определить как переходную дискурсивную форму, объединяющую в себе признаки жанра официального интервью, являющегося статусно-ориентированным типом диалогического дискурса и жанра беседы, относящегося к личностно-ориентированному типу дискурса. В связи с данными прагматическими особенностями, как представляется, в жанре неформального интервью усиливается прагматическая значимость моделей повествования, нацеленных на сотрудничество с собеседником, получает большое распространение констативный речевой акт на уровне не только реплики-реакции, но и инициирующей реплики. Как показали наши наблюдения, чем выше степень сближения интервью и беседы, определяемая коммуникативными качествами участников общения, тем более частотно употребление в данном жанре указанных речевых актов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // М.М. Бахтин. Собр. соч. в 7 т. – Т. 5. – М.: Русские словари, 1997. – 732 с.
- Гольдин В.Е. Жанровая организация речи в аспекте социальных взаимодействий // Жанры речи. – Саратов: Колледж, 2002. – Вып. 3. – С. 5–18.
- Ильченко С.Н. Интервью в журналистском творчестве: Учебное пособие. – СПб.: СПбГУ, 2003. – 93 с.
- Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 284 с.
- Кожина М.Н. Речевой жанр и речевой акт (некоторые аспекты проблемы) // Жанры речи. – Вып. 2. – Саратов: Колледж, 1999. – С. 52–61.
- Кравченко Я.Ю. Лексико-стилистические и социально-прагматические особенности неформального речевого общения. Автореф. дис. канд. филол. наук. – Майкоп, 2008. – 23 с.
- Макарова И.В. Неформальная коммуникация (социально-философский анализ): Автореф. Дис. канд. филос. наук. – Ростов н/Д, 2003. – 21 с.
- Heritage J. Cognition in Discourse // Conversation and Cognition. – Cambridge – New York – Melbourne – Madrid – Cape Town – Singapore – San Paulo, 2005. – P. 184–203.
- Yule G. Pragmatics. – Oxford University Press, 1996. – 139 p.

Литературоведение, перевод и интерпретация текста

УДК 821.111.1.09 (Диккенс)

Ананьина М.А.

Екатеринбург, Россия

СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СЛОВА В РОМАНЕ Ч. ДИККЕНСА «КРОШКА ДОРРИТ»

Аннотация. Статья посвящена особенностям стилистического анализа художественного текста в аспекте многозначности и гиперсемантизации его единиц. В романе Ч. Диккенса «Крошка Доррит» имеет место гиперсемантизация слова *dingy*, происходит обогащение словарного значения различными коннотациями, что способствует передаче авторской идеи произведения.

Ключевые слова: многозначность, гиперсемантизация, художественный текст, художественное слово, коннотация.

Сведения об авторе: Ананьина Марина Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры германской филологии Института лингвистики.

Место работы: Российский государственный профессионально-педагогический университет.

Контактная информация: 620039, г. Екатеринбург, ул. Донбасская, д. 36, кв. 41. e-mail: AnaninaMA@yandex.ru.

Ananyina M.A.

Ekaterinburg, Russia

PECULIARITIES OF FUNCTIONING OF A WORD OF FICTION IN THE NOVEL “LITTLE DORRIT” BY CHARLES DICKENS

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of the stylistic analysis of a literary text in the aspect of polysemy and the semantic expansion of meaning of its units. In the novel “Little Dorrit” by Ch. Dickens the word *dingy* acquires new shades of meaning, enriches it in many ways which helps to communicate the author’s message.

Keywords: polysemy, hypersemantization, literary text, word of fiction, connotation

About the Author: Ananyina Marina Aleksandrovna, Candidate of Philology, Associated Professor of the Chair of Germanic Philology, Insitute of Linguistics.

Place of employment: Russian State Vocational Pedagogical University.

В данной статье рассматриваются особенности стилистического анализа художественного текста в аспекте многозначности и гиперсемантизации его единиц. Предметом исследования являются оттенки значения слова *dingy* в контексте романа Ч. Диккенса «Крошка Доррит».

Проблема специфики функционирования художественного слова занимает важное место в работах Х.-У. Вейнрейха, В.В. Виноградова, И.Р. Гальперина, Ю.Н. Тынянова. Значительный вклад внесли И.В. Арнольд, Н.С. Валгина, А.Ф. Папина, В.И. Лукин. Известно, что в художественном тексте слово используется в различных значениях, не только буквальном, прямом номинативно-предметном. По замечанию В.В. Виноградова, в контексте художественного текста в целом «слова и выражения, находясь в теснейшем взаимодействии, приобретают разнообразные дополнительные смысловые оттенки, воспринимаются в сложной и глубокой перспективе целого» [Виноградов 1959: 230]. Данная особенность художественного слова реализуется за счет повторов, взаимодействия различных значений при полисемии, влияния ближайшего окружения слова, обращения к внутренней форме слова, взаимодействия прямого и переносного значений при использовании различных экспрессивных средств.

Выбор анализируемой языковой единицы обусловлен, во-первых, её повторяемостью в тексте, а во-вторых, тем, что слово используется автором в типичных ситуациях, для характеристики повторяющихся событий и создания одного образа персонажа. В тексте слово *dingy* реализует значительный стилистический потенциал. Интересен этот пример с точки зрения авторского «наращения смысла» художественного слова.

Установить, в каком значении употреблено слово, не всегда удается со всей определенностью. Более того, по мысли И.В. Арнольд, многозначность слова в сочетании с его повтором в художественном тексте может в пределе выполнять стилистическую функцию игры слов [Арнольд 2005: 176]. Для установления значения следует учитывать весь стилистический контекст, т.е. контекст всего художественного текста.

Слово *dingy* используется в тексте 11 раз, всегда в типичных ситуациях, при описании образа Пэнкса (6 раз), описании дома мисс Уэйд (1 раз), миссис Кленнэм (1 раз), описании слуг на помолвке дочери мистера Миглза (2 раза), создании живописной картины заката, когда миссис Кленнэм призналась Эми в своих злодеяниях (1 раз).

Согласно словарю Ю.Д. Апресяна, слово *dingy* имеет следующие значения: «**а** **1.** тусклый, неяркий; выцветший...**2.** грязный, пропыленный, закопченный; покрытый сажой; **3.** плохо одетый, в поношенной одежде **4.** сомнительный, небезупречный (*о репутации и т.п.*)...» [Новый Большой англо-русский словарь 2000: 571].

В словаре Lingvo 12 выделяются следующие значения: 1) выцветший, тусклый... 2) диал. грязный, запачканный... 3) пошлый, скабрёзный; с запятнанной репутацией, с сомнительной репутацией... 4) поношенный, потрёпанный; неопрятный, неряшливый. Последние два значения в двух словарях занимают разные места, а второе значение в словаре Lingvo отмечено как диалектное.

Согласно словарю Macmillan, *dingy* не является высокочастотным словом и в его значении преобладают семы *dark in an unpleasant way* (темный, мрачный), *dirty* (грязный).

В тексте романа *dingy* употребляется в основном в значениях *темный, мрачный, закопченный, грязный, покрытый сажей, старый (ветхий), пропыленный*. Исследуемое слово используется для создания образа Пэнкса – служителя мистера Кэсби. Пэнкс занимается сбором долгов у бедняков, не испытывая к ним никакого сострадания. Автор уподобляет героя барже, покрытой сажей и тянущей на буксире своего хозяина. Приведем контексты употребления слова и возможный перевод на русский язык.

Dingy complexion – темный цвет лица (грязное лицо). Контекст помогает выделить это значение: *dingy by nature, or very dirty by art; dirty hands, dirty nails, had been in the coals, snorted, sniffed, puffed, steam-engine* [Dickens 1994: 148].

Dingy little craft – покрытое сажей (закопченное) маленькое судно [Dickens 1994: 150].

It was as scrubby and dingy as ever (Pancks's face) – покрытое сажей (грязное, закопченное) [Dickens 1994: 275].

His dingy hull – закопченный (покрытый сажей) корпус [Dickens 1994: 276]. В данном случае автор сам напоминает о метафорическом сравнении внешности Пэнкса с баржей.

Becoming hotter and dingier every moment – еще больше покрываюсь сажей с каждым мгновением [Dickens 1994: 279]. Вновь автор обращается к уже известной метафоре.

He stood dingily smiling – улыбаясь своей закопченной улыбкой. [Dickens 1994: 385]. В данном примере значение слова обогащается разнообразными оттенками: на лице героя сквозь сажу и грязь проступала улыбка. В то же время, возможно, он улыбался тускло. В образе Пэнкса появляются новые черты – он оказывается добрым человеком, слово *dingy* теряет отрицательную коннотацию. Благодаря слову *smiling* (улыбаясь), оно выступает как оценочно нейтральное, т.е. *быть*

покрытым сажей – неотъемлемая черта внешности героя, не связанная с его внутренними душевными качествами.

Слово *dingy* появляется при описании событий, в которых участвуют служащие Министерства Околичностей. А *dingy man (dingy men)* – слуги, нанятые мистером Миглзом вместо симпатичных горничных (*pretty parlour maids*), находящихся в доме в обычное время [Dickens 1994: 207. 208]. С нашей точки зрения, сочетание *dingy men* актуализирует значение *мрачный*. Отрицательная эмоционально-оценочная коннотация отражает негативную авторскую оценку события. Слуги были наняты для празднования помолвки дочери мистера Миглза. На торжестве присутствовали главы Министерства Околичностей – представители семьи Барнакль.

В другом отрывке текста *dingy* участвует в создании образов героев, чьи поступки носят отрицательный характер: миссис Кленнэм и мисс Уэйд [Dickens 1994: 358, 326]. Дом мисс Уэйд можно описать как *мрачный*. В контексте встречаются слова, подтверждающие данный вывод: *dark, black, darkness, faint light, airless*.

Описание дома миссис Кленнэм может быть переведено как *старый, ветхий, запыленный, пропыленный*. Об этом свидетельствует контекст. Однако контекст не допускает слова *мрачный*, поскольку слов употребляется хозяином дома, и вряд ли человек может назвать свой дом *мрачным* и на этом основании отговаривать посетителя осмотреть его.

Интересен еще один, последний в романе, контекст употребления рассматриваемого слова: *dingy* используется для описания оттенка вечернего неба, когда миссис Кленнэм призналась Эми Доррит во всех злодеяниях в отношении её семьи. Небо теряет свой серый оттенок, который тематически связывается с такими словами, как *darkness (темнота), murk (поэт. темнота), enshrouded smoke (окутывающий в саван дым), faded (увядший), the worry of the day (тревоги дня), hurried (спешищий), crown of thorns (терновый венец)*. В контексте присутствует антонимическое по значению слово *brightness (яркость, блеск)*. Это значение поддерживается и развивается такими словами и выражениями, как *plain vista of the street and bridge (четкая перспектива улицы и моста), serene (ясный, безоблачный), beautiful sky (красивое небо), clear steeples of churches (четко видимые шпили церквей), people enjoying the evening (люди, наслаждающиеся вечером), the beauties of the sunset (красота заката), radiant centre (лучистый центр), great shoots of light (большие потоки света), the blessed covenant of peace and hope (благословенный завет мира и надежды), a glory (великолепие; торжество, победа)*. В конце романа раскрывается весь новый ассо-

циативный фон исследуемого слова, связанный со значениями темноты, савана, смерти, дыма, беспокойства, спешки, увядания и, наконец, тернового венца. Контраст данным коннотациям составляют значения, связанные со светом, яркостью, четкими очертаниями, силуэтом, хорошей видимостью чего-либо, спокойствием, вспышками света, благословенным миром и надеждой, небесами и раем.

Таким образом, в романе имеет место гиперсемантизация слова *dingy*, происходит обогащение словарного значения различными коннотациями, которые возникают благодаря контекстуальному взаимодействию искомого слова. Создается ассоциативный фон текста и стимулируется фантазия читателя. Гиперсемантизация позволяет автору выразить свою оценку описываемых событий, образов, создает подтекст, содержит в себе имплицитный смысл. Семантическое обогащение слова в художественном тексте демонстрирует гибкость и приспособляемость языковых единиц к условиям общения, предоставляет большие возможности для более точного и яркого выражения своей мысли тем, кто в совершенстве владеет языком. Следует обучать студентов быть внимательными к повторам языковых единиц и возможным контекстуальным изменениям оттенков их смыслов. Тем более что такой тонкий способ может служить средством экспликации идеи произведения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 384 с.
- Валгина Н.С. Теория текста. – М.: Логос, 2004. – 280 с.
- Виноградов В.В. О языке художественной литературы – М., 1959. – 656 с.
- Новый Большой англо-русский словарь: В 3 т. / Ю.Д. Апресян, Э.М. Медникова, А.В. Петрова и др.; Под общ. рук. Ю.Д. Апресяна и Э.М. Медниковой. – М.: Русский язык, 2000. – Том 1 А–F. – 832 с.
- Тынянов Ю.Н. Проблема стихотворного языка. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 176 с.
- ABBY Lingvo 12 [Электронный ресурс]: английская версия. – Электрон. дан., – 2006. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
- Dickens Ch. Little Dorrit – Penguin Books. A Penguin / Godfrey cave Edition. – 1994. – 826 p.
- Macmillan English Dictionary for advanced learners. International Student Edition. – Oxford, 2006. – 1692 p.

Анашкина Н.Ю.

Екатеринбург, Россия

**КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ
ПРОСТРАНСТВА В
АНГЛИЙСКИХ ФОЛЬКЛОРНЫХ
СТИХАХ NURSERY RHYMES**

Аннотация. Статья описывает концептуализацию представлений об окружающем пространстве в сознании авторов английских фольклорных стихов Nursery Rhymes при помощи систематизации употреблений лексем (существительных) методом тезауруса.

Ключевые слова: языковая картина мира, фольклорные произведения, тезаурус, концептуализация пространства, актуализация в тексте, лексема.

Сведения об авторе: Анашкина Наталья Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации.

Место работы: Уральский государственный университет путей сообщения.

Контактная информация: 620034, г. Екатеринбург, ул. Колмагорова, 66, к. Б0-10.
e-mail: anashkin@k66.ru.

Anashkina N.Y.

Ekaterinburg, Russia

**CONCEPTUALIZATION OF
SPACE IN BRITISH NURSERY
RHYMES, FOLK VERSES**

Abstract. The article describes the conceptualization of the surrounding area in the minds of authors of English Nursery Rhymes, folk verses by systematizing the occurrences of lexemes (nouns) by means of thesaurus method.

Keywords: language picture of the world, folklore, thesaurus, conceptualization of space, actualization in the text, lexeme.

About the Author: Anashkina Natalia Yurjevna, Candidate of Philology, Associated Professor of the Chair of Foreign Languages and Intercultural Communication.

Place of employment: Ural State University of Railway Transport.

Явление английского фольклора представляет большой интерес с точки зрения истории британской культуры. Приступая к его изучению, мы обращаемся к истокам формирования этой нации. Географическая изолированность Великобритании не могла не отразиться на специфическом пути развития культуры страны. Показательными в этом отношении являются произведения фольклора жанра Nursery Rhymes (NR), что в переводе означает «стихи для детской» или «песенки для детской». Разные варианты перевода названия произведений данного жанра объясняются тем, что существовали куплеты, которые действительно пелись и даже в приложение к печатным текстам имели известные традиционные мелодии. Также существовали и стихи, которые читались нараспев или

скороговоркой. Хотя сейчас употребляются названия «песенки, песни» и «стихи» относительно произведений жанра NR как взаимозаменяемые, термин «стихи» вошел в употребление только во второй половине XIX в. Этому способствовал выход в свет сборника “Rhymes for the Nursery” Анны и Джейн Тейлор (1806 г.) [Opie 1997] и опубликование исследовательской работы в этой области Д. Голером (John Gawler) и Б. Кер (Bellenden Ker) “Essay on the Archaeology of Popular English Phrases and Nursery Rhymes” в 1834 году [Eckestein 1968].

С этого времени песни стали называться также и стихами. «Nursery Rhymes» – одна из немногих книг, стихи из которой знакомы каждому англичанину и представителям других стран с детства, не зависимо от того к какому социальному слою они принадлежат. Многие стихи из этого сборника могут быть процитированы наизусть. “Humpty-Dumpty”, “What are the little boys made of”, “Little bird, little bird, fly away home” переведены на разные языки мира. Исследователи жанра Nursery Rhymes [Ples 1989; Eckestein 1968; Opie 1997; Капица, Колядич 2002] отмечают наличие аналогов стихов данного жанра во многих европейских языках: немецком, шведском, датском, норвежском, французском, итальянском, испанском, финском, литовском, венгерском, словацком (большее количество в германских языках). По мнению лингвистов Л. Экештейн и Й. Оупи появление аналогов стихов объясняется происхождением современных германских языков от общего языка-основы, а не более поздними заимствованиями [Eckestein 1968; Opie 1997]. Уникальность этого жанра еще и в том, что и в наши дни он пополняется новыми стихами, неожиданно всплывающими в самых разных уголках планеты.

По своим функциям и происхождению эти песенки или стихи распадаются на многие подгруппы и классы: рифмованные приметы, азбуки, загадки, колыбельные, игры, считалки и дразнилки, скороговорки, пословицы, небылицы, отрывки из баллад и народных песен, присловья и выкрики торговцев, строки, заимствованные из политических куплетов и сатирических листков. Однако нет чёткого разграничения стихов по классам, так как один и тот же стих может быть отнесён одновременно к двум или более классам, поэтому разные составители сборников относят один и тот же стих к разным классам.

Источниками возникновения стихов являются древние ритуалы и обряды, религиозные праздники, молитвы, деятельность правителей, катастрофы и эпидемии, исторические события (войны, восстания),

уличные спектакли и представления, процесс ежедневного труда [Opie 1997; Pies 1989].

Существуют факты, дающие основания полагать, что некоторые произведения данного жанра имели длительный период устного существования (более 1 500 лет) к моменту их записи. Таковыми являются нерифмованные народные песни, имеющие многочисленные европейские эквиваленты; считалки, построенные на ономастике; тексты, сопровождающие детские игры (“The King of the Castle”) и ряд загадок. Сохранились записи стихов, созданных в эпоху Средневековья: загадка “White bird featherless” – X в., стих “Thirty days hath September” – XIII в., стих-игра “London bridge” – XIV в., загадка “I have four sisters beyond the sea” – XV в., “In fir tar is” – XV в., стих-молитва “Matthew, Mark, Luke and John” – XV в., загадка “Two legs on three legs” – XVI в.

Изучение концептуализации представлений об окружающем пространстве в сознании авторов стихов Nursery Rhymes (NR) производилось при помощи тезауруса, составленного на основании употреблений существительных в текстах английских фольклорных стихов.

Лексические единицы для тезауруса английских фольклорных стихов выбраны из текстов стихов NR и предназначены для распределения по дескрипторным статьям (ДС). Единицы одной дескрипторной статьи семантически связаны с дескриптором (основным понятием) данной ДС.

Для формирования корпуса единиц, составляющих тезаурус, был исследован лексический состав текстов 400 стихов NR из сборников «Стихи Матушки Гусыни» К. Н. Атаровой [Стихи Матушки Гусыни 2002] и “Mother Goose” А. Рэкхэма [Mother Goose 1994]. Некоторые стихи были представлены в обоих сборниках в разных вариантах. В данном случае рассматривался один вариант стихотворения по сборнику «Стихи Матушки Гусыни» К. Н. Атаровой.

Корпус лексических единиц тезауруса составили нарицательные существительные в номинативной и атрибутивной функциях, отобранные методом сплошной выборки из текстов стихов. Данная часть речи была выбрана по следующим причинам:

– Имена существительные выполняют логическую функцию языка, особенно значимую при изучении концептуализации окружающего мира и моделировании языковой картины мира методом те-

зауруса, что является целевой установкой настоящего исследования (на материале текстов стихов NR). «Главная функция имён существительных связана с мышлением, ибо именно существительное является средством выражения понятий. Именем существительным может быть обозначено всё, что существует, – предметы действия, свойства» [Кузнецова 1983: 20].

– Существительные являются самой частотной частью речи в стихах NR. Если подсчитать среднее употребление значимых частей речи на одно стихотворение, то получим следующие цифры: в среднем в одном стихотворении употребляется 8,3 существительных, 6,7 глаголов (включая вспомогательные глаголы “to be”, “to have”, “to do”), 1,5 прилагательных.

– В настоящее время стихи данного жанра рассматриваются как «произведения для детей». «Существительные в начальной детской грамматике имеют более «привилегированный статус», чем другие слова, образуя ядро лексикона любого ребёнка (независимо от его отнесённости к разряду референциальных или экспрессивных), и выступают в качестве своего рода опоры, вокруг которой организуются другие части речи, характеризующиеся на этой стадии гораздо меньшей степенью определённости» [Цейтлин 1996: 11–12].

Факт «привилегированного статуса» имён существительных доказывают выводы экспериментальной работы исследователей Т. П. Хризман, Т. Н. Рабоненко [Хризман, Рабоненко 1996]. При создании положительных и отрицательных свободных ассоциаций дети в основном используют существительные: у девочек – 85 %, у мальчиков – 78%.

В 400 стихах общее количество употреблений лексем-существительных составило 3 300 раз.

Лексемы с разным значением, но одинаковой формой (омонимы) были разнесены по разным дескрипторным статьям. Например “*horn*” – *рожок* («Musical Instruments» / «Музыкальные инструменты») и “*horn*” – *рог* («Animal Body» / «Тело животного»).

В тезаурусе лексические единицы представлены в именительном падеже, единственном числе, за исключением слов, имеющих форму только множественного числа, таких как “*news*” – *новости*, “*rags*” – *лохмотья*.

Формы множественного числа и притяжательного падежа не являлись дистинктивными для включения в тезаурус. То есть формы

“horses” (лошади) и “horse’s” (лошадиный) в строках “To see a fine lady upon a white horse” и “A horse’s head where his tale should be” рассматривались как словоформы (грамматически изменённые формы) лексемы “horse”. Основанием для рассмотрения слова и его грамматически изменённой формы как семантически идентичных единиц служит приём лемматизации («сведение текстовых форм слова к исходной, лексикографической») [Караулов 1981: 238; Виноград 1976: 34; Никитина 1994].

Общее количество лексем в тезаурусе, отвечающих вышеуказанным требованиям, составило 1 000 единиц.

Дескрипторная статья «Landscape» / «Ландшафт» относится к периферии центральной зоны тезауруса (количество употреблений единиц, составляющих ДС – 249 раз, 7,5 %; количество лексем – 56, 5,6 %). Таким образом, по количеству употреблений лексем в стихах NR, ДС «Landscape» / «Ландшафт» занимает пятую позицию после дескрипторных статей «People» / «Люди», «Animal world» / «Животный мир», «Buildings, Constructions and Household» / «Постройки, сооружения и домашнее хозяйство», «Feelings, States, Actions and Activities» / «Эмоциональное и физическое состояние и деятельность».

Посредством лексем, составляющих ДС, обозначена концептуализация пространства в сознании авторов стихов NR.

Для анализа лексического состав данной ДС, как области исследования языковой картины мира в английских фольклорных стихах, представляют интерес результаты независимого этимологического анализа английского слова “world”/«мир», проведённого Ю. С. Степановым, А. А. Уфимцевой. Ю. С. Степанов называет этимологию или «исходную форму» слова «сжатой до основных признаков содержания историей». «Исходная форма» наглядно показывает аспекты концептуализации внеязыковой действительности, которые фиксируются в системе языковой картины мира [Степанов 2001: 84].

В древнеанглийском языке для обозначения внеязыковой действительности, «мира» существовало слово *middan-geard* (букв. «среднее огороженное место»), означавшее «место, пространство, где живут люди, ограниченное от внешнего пространства». М. Леман полагает, что в данном слове отражается членение мира по вертикали на верхний (место обитания богов), нижний (подземный – обиталище демонов, чудовищ), средний – мир людей. Другие учёные (Г. С. Проску-

рин, Г. С. Кнабе) связывают германское слово «митгард» с горизонтальным делением мира, где «серединой части, обжитой и населённой людьми противопоставляются отдалённые, неизвестные и пугающие миры «утгард», обиталища богов и демонов» [цит. по Степанов 2001: 92–94; Уфимцева 1962]. Аспект концептуализации – «место».

В среднеанглийский период в значении «мир» входит в употребление слово *werold*, *weorold* (букв. «человеческий век»), которое заменило древнеанглийское слово *middan-geard*. С изменением представлений об окружающем мире, аспект концептуализации «место» меняется на новый аспект «человек», окружающий мир концептуализируется не относительно места проживания, а относительно человеческого общества. Данные изменения развивают тенденцию антропоцентричности языка, которая предопределяет особое положение имён лиц: «они всегда находятся в центре системы языка и внимания говорящих» [Зайнуллина 2002].

Лексический состав ДС «Landscape» / «Ландшафт» подразделяется на три парцеллы «Location» / «Местонахождение», «Natural Landscape» / «Природный ландшафт», «Parts of the World» / «Части света». Единицы первой парцеллы называют локус, созданный человеком (*home/дом* – 42, *town/небольшой город* – 25, *market/рынок* – 16, *street/улица* – 7, *way/дорога* – 6, *kingdom/королевство* – 5, *city/крупный город* – 3), т. е. связаны с концептуализацией пространства относительно человека, имеют наибольшее количество употреблений в текстах стихов (124), что свидетельствует о наибольшей значимости понятий, обозначенных данными единицами. Концепт «пространство», представленный единицами ЯКМ стихов NR, соответствует категориям позднего среднеанглийского периода.

Однако, опираясь на дистрибутивный анализ лексических единиц парцеллы «Natural Landscape» / «Природный ландшафт» (всего 113 употреблений), можно установить в стихах NR обозначение концептуализации пространства относительно определённого места «по вертикали», что является отражением донаучных представлений раннего периода о членении мира. Проследим употребление слов *sky/небо*, *ground/земля* в стихотворении, описывающем продажу барана на рынке в Дерби.

*The wool upon his back, sir
Reached up into the sky,
The eagles built their nest there,
For I heard the young ones cry.
The wool on this ram's belly, sir,
It grew down in the ground,
The Devil cut it off, sir,
To make himself a gown.*

*Шерсть на его загривке, сэр,
Росла до облаков;
Орлы в ней свили гнёзда, я слышал
писк птенцов.
А с брюха шерсть спускалась
Под землю, прямо в ад;
Её настриг сам дьявол
И смастерил халат.*

[Стихи Матушки Гусыни 2002: 59, 194].

Наиболее частотная лексема в парцелле «Natural Landscape» / «Природный ландшафт» – *sea/more* (26 употреблений), представляющая особенность природного ландшафта Великобритании – окружение со всех сторон морем («ни одна точка острова не удалена от моря более чем на 80 миль» [Колесникова 2001]). Тексты стихов сохранили древнюю «англосаксонскую метафорическую номинацию морского пространства», выраженную лексемой *one-strand river* (дословно «река с одним берегом») [Orie 1997: 223].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Виноград Т. Программа, понимающая естественный язык – М. – 1976 – 140 с.
- Зайнуллина Л.М. Контрастивное исследование концептов национальных концептосфер // Человек. Язык. Искусство (памяти профессора Н. В. Черемисиной): Материалы Международной научно-практ. конф. – М.: МГПУ, 2002. – С. 188.
- Капица Ф.С., Колядич Т.М. Русский детский фольклор. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 320 с.
- Караулов Ю.Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. – М.: Наука, 1981. – 363 с.
- Колесникова Л.Н. Языковая личность в аспекте диалога культур. – Орёл: Орёл, 2001, – 286 с.
- Кузнецова Э.В. Язык в свете системного подхода. – Свердловск: Изд-во УрГУ, 1983. – 93 с.
- Никитина С.Е. Тезаурус языка фольклора в машинном ракурсе // Фольклор. Проблемы тезауруса. М. – 1994. – С. 27–47.
- Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры: Изд. 2-е. – М.: Академический проект, 2001. – 990 с.

- Стихи Матушки Гусыни: Сборник / Сост. К.Н. Атаровой. – На английском и русском языках. – М.: Изд-во «Радуга», 2002. – 384 с.
- Уфимцева А.А. Опыт изучения лексики как системы. – М.: Издательство АН СССР, 1962. – 268 с.
- Хризман Т.П., Рабоненко Т.Н. Особенности ассоциативного речевого мышления у мальчиков и девочек // Материалы межвуз. конф. «Проблемы детской речи – 1996». – СПб. – 1996. – С. 9–10.
- Цейтлин С.Р. Ранние стадии усвоения морфологии // Материалы межвуз. конф. «Проблемы детской речи – 1996». – СПб. – 1996. – С. 11–12.
- Eckenstein L. Comparative Studies of Nursery Rhymes. – Detroit, 1968. – 231 p.
- Ples N. The restoration of Cock Robin. Nursery Rhymes and carols restored to their original meaning. – London: Robert Hall, 1989. – 220 p.
- Mother Goose. – Ware: Wordsworth Editions Limited Cumberland House, 1994. – 123 p.
- Opie I. The Oxford dictionary of Nursery Rhymes. – Oxford: Oxford University Press, 1997. – 559 p.

Бортников В.И.

Екатеринбург, Россия

**ОБ ОЩУЩЕНИИ ПРОСТРАНСТВА
МИЛЬТОНОВСКИМ САТАНОЙ
(«ПОТЕРЯННЫЙ РАЙ», ПЕСНЬ
ПЕРВАЯ, В ПЕР. 1777 Г.)
СРАВНИТЕЛЬНО С
ФОНВИЗИНСКИМ
ЗЛОДЕЕМ ЛЕОНАДОМ
(«КАЛЛИСФЕН», 1786 Г.)**

Аннотация. «Прахронотоп» как идея дочеловеческого мира способен стать ключом к трактовке художественного образа в аспекте «злодей/незлодей». Мысль об измерении того, как ощущает пространство изнутри Сатана, известный герой Дж. Мильтона, приводит к построению пространственных цепочек – лексемно-фразовых репрезентаций, стыкующих локус и эмоцию. Почти полное отсутствие таких стыков у фонвизинского Леонада и выявляет качественное отличие данного схематически изображенного персонажа (типа) от более «во-человеченного» Сатаны.

Ключевые слова: категории текста, контрастивное (сравнительное) переводоведение, латинизм, лексическая семантика, перевод, пространство, семантика контекста, тематическая цепочка, хронотоп, эмотивная семантика.

Сведения об авторе: Бортников Владислав Игоревич, магистрант II курса специальности «Филология» по направлению «Русский язык».

Место работы: Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, ЦКО ИГНИ.

Контактная информация: 620083, г. Екатеринбург, К-83, пр. Ленина, 51, ауд. 306, кафедра русского языка и общего языкознания.
e-mail: octahedron31079@mail.ru.

Bortnikov V.I.

Ekaterinburg, Russia

**SATAN'S CONSCIENCE OF
SPACE (IN J. MILTON'S
PARADISE LOST, BOOK ONE,
RUS.TR. 1777) AS COMPARED TO
THAT OF LEONAD
(D. FONVIZIN'S CALLISTHENES,
1786)**

Abstract. “Pre-chronotopos” as an idea to depict the pre-human world, can be analyzed as a key to a text character (from the point of the opposition “criminal/non-criminal”). The question of measuring Satan’s locative sensualization (in J. Milton’s epic Paradise Lost) is replied by means of building locative chains – lexical-and-syntactic representations to connect locus with emption. D. Fonvizin’s character Leonad having very few such emotive reflectors, this differentiation turns out to be a basic one between the “type” (the very general character) and the “human-like” Satan, who very much resembles a man in his orations.

Keywords: text category, comparative theory of translation, Latinism, lexical semantics, translation, location, locus, contextual semantics, thematic chain, chronotopos, emotive semantics.

About the Author: Bortnikov Vladislav Igorevich, 2-nd year student of master-degree course “The Russian Language”. Place of employment: The Ural Federal University named after the First Russian President Boris Eltsin (The Centre of Classical Education).

Хронотоп как «формально-содержательная категория литературы» [Бахтин 1979: 235] двойственно антропологичен: в своей зависимости от авторского замысла и относительной свободе вокруг/ внутри действующего лица. Если пространственный компонент осмысливается как фантастический, логично предполагать его отличия от реального и, как следствие, ставить проблему сравнения в ракурсе биографическом. Однако ирреальность локуса не означает ирреальности темпоральной, откуда следует, что течение времени в любом пространстве может, как обычно, раскладываться на отрезки типа минут и секунд. Итак, мы можем «приписывать длительность, а следовательно, и форму существования, аналогичную нашей, изолированным <...> системам» [Бергсон 2006: 47]. К изоляции наукой (научными системами) в философском осмыслении настоящего изыскания мы прибавляем изоляцию художественную, т.е. категориальное «закрытие» хронотопа природой произведения искусства, отличной от научной формы знания – познания.

Несовпадение научной и художественной картины мира имеет следствием области, где художественному изображению подвластно то, что неподвластно научному. Так, некое «пред-время», когда был создан мир в своем устройстве, в научном свете гипотетично, а в художественном – утверждено (или, если говорить о длительности ХТ, утверждается в продолжение развивающегося сюжета). Достоверность «прахронотопа», основанного на легендарном пространстве и времени, находит подтверждение через тот же антропоцентрический дуализм: эксплицитно – через слова автора и имплицитно – через ощущение обеих категорий героем.

В настоящей работе нас интересует пространство в свете имплицитности как формы «автоматизированного знания, усвоенного языковой системой» [Ермакова 2010: 4]. Это означает, что мы попытаемся описать не пространство в монологах Сатаны (поэмы Дж. Мильтона «Потерянный Рай»), а о щ у щ е н и е этого пространства – иными словами, сатанинскую эмотивную рецепцию окружающего локуса. Знающему Песнь первую указанного произведения несложно предугадать, что перед нами (глазами героя) появится «предпространство» – Ад, существовавший и до появления земного мира. Хронотопическая связь данного локуса характеризуется той самой легендарностью, которая, как сказано выше, должна предстать в семантике категории через призму имплицитного выражения.

Первый монолог «главного злодея» тяготеет к дифференциации эмотивных и пространственных указателей: к локативному элементу

добавляется эмотивно окрашенное определение либо частица-усилитель. Рассмотрим первое и второе предложение (пер. 1777 г.):

но коль (эмотив.) падиши (локатив.) – во блаженном (эмотив.) царствии (локатив.) – одеян (локатив.) превосходящую (эмотив.) лучезарностью (локатив.) – в какой (эмотив.) ров и с каковыя (эмотив.) высоты (локатив.) – проклетия достойных (эмотив.) стрел (локатив.) [Мильтон 1777: 4 – 5] (1)

В одном звене данной цепочки проявляется синтез локативного и эмотивного значения: *одеян превосходящую лучезарностью* – все три формы подчеркивают эмотивное преклонение перед тем, что было ранее (полное местоименное окончание прилагательных), при пространственной семантике всех трех компонентов (ср. *восход* в морфемной структуре слова *превосходящую*). Та же синтетичность проявляется далее в пространственной цепочке:

излить на нас – во внешнем сиянии – твердую – отложил – глубокое – возбужденное во мне – устремило – влещи за собою на сечу тьмочисленные полки духов – на гладких полях неба – противу – поставили – в сражении – потрясли трон [Мильтон 1777: 5] (2).

Как видно, третье, довольно длинное (14 строк: I, 105 – 118), предложение тематически посвящено переходу от бывшего блаженства к случившемуся сражению. Середина перехода (с третьего, *твердую [мысль]*, по шестой, *устремило*, компонент) относится к внутреннему пространству героя (в связи с *мыслью* и *негодованием*). Седьмой компонент цепочки (2), однако, синтаксически зависим от шестого, см. всё придаточное:

...которое устремило меня воевать Всесильного и влещи за собою на лютую сечу тьмочисленные полки вооруженных духов... [Мильтон 1777: 5]

Поэтому из 12 компонентов цепочки (мы не говорим «слов» или «словосочетаний» ввиду разной протяженности «компонентов») пять (с третьего по седьмой) содержат в себе пространство имплицитное:

– свойство «*твердость* мысли» умозрительно (пространственное свойство тел присваивается мысли метафорически);

– *отложить, возбудить* в ком-то «негодование», равно как и измерить его *глубину* (а сказать, что оно *глубокое*, можно только после некоторого эмотивного измерения), можно также с известной метафоричностью, свойственной непрямому выражению эмоций вообще.

Благодаря этому, эмотивному, воздействию персонажа на локус, пространство теряет свою известную черту – выразить «порядок одновременно сосуществующих объектов» [Зиновьева 1984: 30]. Роль времени при этом смещении, конечно, полностью не перечеркивается; однако экстериоризация внутреннего пространства на седьмом звене цепочки только подразумевает привлечение времени (то есть в темпоральном аспекте реализуется имплицитно). Аспект эмотивного «скрепления» двух составляющих хронотопа – это тема, требующая отдельного исследования.

Следующие три предложения содержат лишь пространственный компонент «поле» (и сожаления по поводу «потери» последнего), после чего локус вновь претерпевает интериоризацию:

...непобедимая воля, жадность к мести, бессмертная ненависть, непокоривый и во веки непреклонный дух, и естли чтолибо еще есть во мне необоримое, при мне осталось. [Мильтон 1777: 5]

Все единицы со значением «эмотивное качество» (*воля, жадность* и пр.) прикрепляются к говорящему через действительные *во мне, при мне*. Цепочка пространства продолжается так:

от меня не исторгнет – метания – метания пред ним – коленопреклонением – десницы – <о> своей державе – уничтожительно – в бездну упада – определению – приключения – не умаляя – ратоборныя крепости – возвысил...

Внутреннее осмысление Сатаню пространства эволюционирует от отрицательного к положительному вместе с логическим переходом темы: «Господь нас не победил → Мы не проиграли → Мы можем победить». Локативный эвфемизм *приключения* вместо поражения – это как бы предвосхищение того акта «"форматирования" жилища» [Бортников 2010: 68], что наступит после пятого монолога.

Окончание цепочки пространства таково:

брань – противу – сопостата – в избытке радости – одержит владычество неба (конец 10-го предложения) [Мильтон 1777: 6]

Тематически пространство монолога распадается, таким образом, на темы:

- прошлое/нынешнее (временная оппозиция);
- внешнее/внутреннее (оппозиция по интериоризации, имеющей, как было показано, выход на имплицитность);
- своё/чужое (требует изыскания в плане имен собственных).

Фонвизинский злодей Леонад (повесть «Каллистен», 1786 г.) отнюдь не столь многоречив, как Сатана. Участие его в двух диалогах

– с Александром и с Каллисфеном (тот и другой собеседники пострадают по вине Леонада), – сюжетное появление на сцене после завязки, а также ряд близких мотивов делают возможным сопоставление Леонада и Сатаны в плане внутреннего локативного осмысления.

Мы не будем дробить пространственную цепочку в словах фонвизинского злодея, а приведем ее полностью:

В друзья – великодушия – при свидетелях – Вселенная – из ребят – вышли ; приписано... достоинству ; из Аристотелевой книги – проповедь [Фонвизин 1959: 32; 33; 34].

Два последних звена участвуют в хрестоматийно известных словах Каллисфену: Из какой бишь *Аристотелевой книги читаете вы проповедь?* Как видно, единственная интериоризация пространства происходит здесь в слове *великодушия*, когда Леонад поздравляет Александра с приобретением *в друзья* философа. Почти полное отсутствие пространства в инвективах, обращенных к Каллисфену, по-своему опустошает злодея в наших глазах, в то время как локативная ориентированность Сатаны, наоборот, прибавляет к речениям мильтоновского героя человеческий облик говорящего.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
- Бергсон А. Творческая эволюция. – М.: Жуковский: Кучково поле, 2006. – 383 с.
- Бортников В.И. Дом в художественной картине мира переводного текста (о русскоязычных эквивалентах латинской лексики концепта домашнее в переводе 1835 г. поэмы Джона Мильтона «Потерянный Рай») // Коды русской классики: «дом», «домашнее» как смысл, ценность и код. Материалы III межд. науч.-практ. конф., посвящ. 90-летию со дня основания и 40-летию со дня возрождения Самарского государственного университета: В 2 ч. Ч.1. – Самара: Издательство «СНЦ РАН», 2010. – С. 65–69.
- Ермакова Е.В. Имплицитность в художественном тексте. – Саратов: Издательство Саратовского университета, 2010. – 200 с.
- Зиновьева А.Ф. Контекстная семантика функции речевых форм // Контекстная семантизация лингвистических единиц: сб. науч. тр. – М.: МГПИИЯ им. Мориса Терезе, 1984. – Вып. 238. – С. 27–39.
- Мильтон Дж. Потерянный Рай: переводчик с англиского В. Петров. – М.: Вь типографіи, 1777. – 107 с.
- Фонвизин Д.И. Собр. соч. в 2 тт. – М.,Л.: Государственное издательство художественной литературы, 1959. – Т. 2. – 743 с.

Гендлер И.В.

Тюмень, Россия

**ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ В
РУССКОМ РОМАНСЕ**

Аннотация. На материале конкретных произведений выявляются мужские и женские стереотипы, посредством которых создается картина любовных отношений в русском романсе.

Ключевые слова: *гендерные стереотипы, русский романс, семантика, стилистика, интерпретация*

Сведения об авторе: Гендлер Ирина Васильевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры общего языкознания.

Место работы: Тюменский государственный университет.

Контактная информация: 625003, г. Тюмень, ул. Семакова, 10, к. 322.
e-mail: otiumlatinum@yandex.ru.

Gendler I.V.

Tyumen, Russia

**STEREOTYPES OF GENDER IN
RUSSIAN ROMANCE**

Abstract. The article reveals man and woman stereotypes which create the image of romantic relationships in Russian romance.

Keywords: *stereotypes of gender, Russian romance, semantic, stylistics, interpretation.*

About the Author: Gendler Irina Vasilievna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of General Linguistics.

Place of employment: Tyumen State University.

Русский романс – один из традиционных и наиболее популярных жанров русской музыкальной культуры. Как правило, и традиция, и популярность связаны с непререкаемым возникновением стереотипов, зачастую не имеющих ничего общего со смыслом и содержанием того или иного культурного феномена. Возможно, именно поэтому стереотипы очень прочно укрепляются в сознании, так как они упрощают понимание любого явления: как писал М.Л. Гаспаров, «расплата за популярность - упрощенность».

Романсу приписывают женское звучание, истоки которого видят в эмоциональности, ориентированности на женскую аудиторию. Даже экзальтацию, характерную, кстати, для цыганского романса, который является лишь одним из многочисленных направлений романсной лирики, причём отнюдь не только женским даже по составу исполнителей, также относят к женскому миру, к женскому творчеству. Б.В. Асафьев иронически замечает, что «при эмоционально интимной чуткости и впечатлительности этого (женского. – И.Г.) творчества» это всего лишь «эмоционализированная сказка, экзотические экскурсы, экзальтированные вспышки, а рядом неподвижно-монотонные страницы мечтаний» [Асафьев 1968: 89].

Тем не менее в романском тексте о любви так или иначе присутствуют и мужской, и женский образ. Причиной гендерной свободы в исполнительской традиции романса является значимость собственно любовного чувства – независимо от того, мужчина или женщина его переживает. Неслучайно лирического героя романса сравнивают с Владимиром Ленским, а героиню – с Татьяной Лариной: главное для романсного героя – умение любить достойно, благородно и благодарно, и этим искусством в романсе равно владеют и мужчина, и женщина. Именно поэтому романс называют школой благородства чувств [Харченко, Хорошко 2005: 134].

Женские образы в русском романсе кажутся основными потому, что традиционно любовь является прерогативой женщины, ее предназначением и единственно возможным способом самореализации, что проповедовали, например, противники женской литературы в XIX веке [Савкина 1998: 86]. На самом деле романс утверждает необходимость искренней любви для любого человека – и в этом мудрость романсных шедевров.

Романс аккумулирует определенные культурные коды, сохраняя специфику любовного языка, тонкости этикета любовных отношений, культуру любовного чувства. Женский образ в этом контексте равноправен с мужским, женщина не играет в романсных любовных отношениях ведущей роли, не является носителем какого-то особого знания, она всего лишь чувствующий человек, поэтому круг женских образов в русском романсе достаточно широк.

Ю. М. Лотман пишет о том, что конец романтической эпохи создал три литературно-бытовых стереотипа женских характеров: нежно любящая женщина, жизнь и чувства которой разбиты, демонический характер, разрушающий все условности созданного мужчинами мира, и женщина-героиня, сила которой противопоставлена духовной слабости мужчины [Лотман 2011: 65-72].

Мужские образы в русском романсе также соответствуют известным стереотипам. Это повеса, не задумываясь разбивающий сердца, искренне любящий человек (и в таких образах гендер, как правило, не важен и неясен) и любящий безнадежно. Мужские образы так или иначе раскрываются в контексте чувства любви и сюжета, с ним связанного.

Образ женщины-героини в романсе соотносится с демоническим характером. Хотя как таковой демонический характер не свойствен романсу, нестандартность, способность поступать так, как считаешь нужным, быть смелой и твердой в своих решениях, пожалуй, во многом являются порождением этого характера.

Такой предстает героиня романа «В вагоне поезда» (слова М. Карелиной, музыка И. Жака) из репертуара К.И. Шульженко. В культуре русского романа далеко не редка ситуация, когда композитор-мужчина пишет музыку к произведению женской поэзии, проявляя при этом удивительную чуткость к женскому переживанию – например, романсы А.С. Даргомыжского на стихи Ю.В. Жадовской, И. Голубева на стихи М. Лохвицкой, А. Вертинского и С. Прокофьева на стихи А. Ахматовой и т.д.

Текст романа «В вагоне поезда» написан М. Карелиной, речь ведется от первого лица. Описывается беседа в дороге, когда героиня слушает рассказ попутчика о его несчастной любви. В качестве рефрена романа используется парадокс: «Я Вас любила в этот странный вечер за Вашу яркую любовь к другой».

Тема любви раскрывается на традиционном для старинного романа жанрово-сюжетном фоне дорожной песни. Дорога дает возможность подумать и поговорить о жизни, вновь пережить прошлое в воспоминаниях. Мужской образ выражен опосредованно, через аллюзии: «Я слушала *волнующий рассказ*», «в *Вашем голосе дрожали боль и ласка*, и той, другой, завидовала я», «*Вы к ней ушли, и Вас со мною нет*». В романсе несколькими штрихами, очень деликатно, выписан и образ возлюбленной героя: «В разноголосом грохоте вокзала *мелькнул неясный женский силуэт*. Быть может, *та, другая*, Вас тогда *встречала*».

В лексической репрезентации этого образа актуализируется сема «неясность, зыбкость». Особенно это проявляется в первой фразе, в лексемах *неясный, мелькнул, силуэт*, в упоминании акустических образов вокзала (*разноголосый грохот*): хотя героиня наблюдает картину встречи из окна и слышать шум не может, акустический образ усугубляет уже упомянутую закрытость любовных отношений. Все это вписывается в этику и эстетику романа: любовь должна оставаться загадкой. Романс апеллирует к чувствам, а не к фактам, и всякая конкретика строго дозирована либо отсутствует.

Характерным для романа оказывается также и то, что при всей сложности женского образа мужские персонажи достаточно схематичны и однозначны: сердцеед, романтик, циник, «ухарь-купец» (в романах, написанных в стилистике ямщицких песен). Наиболее традиционным для романа является стереотип романтика – памятью об аналогии с Владимиром Ленским. В качестве примера можно вспомнить романс «Капризная, упрямая...» А. Кошевского.

В этом тексте сила любовного чувства заведомо не равна: женский образ приобретает скорее мужские черты стереотипа сердцееда, лишь прини-

мающего любовь. Романс начинается эпитетами *капризная, упрямая*, обозначающими скорее особенности поведения по отношению к герою, нежели характера. В начале дается конкретная информация о героине, актуальная для данного контекста: *«Я старше Вас, дитя мое, стыжусь своих я слез»*.

Слезы традиционно, с точки зрения гендерных стереотипов, признак женского поведения, мужчина не имеет права на подобные сантименты. «Женскость» мужского характера в этом романсе проявляется и в типичной противоречивости действий героя: например, он просит возлюбленную уйти, на самом деле боясь расставания, задает «романсный» вопрос «Зачем я Вам?», который в данном случае является риторическим, поскольку какой бы то ни было ответ на него героине страшен. Здесь мужской персонаж, в чьем характере проявляются стереотипные черты женского поведения, воплощает стереотип женщины в любви как потерпевшей стороны, как жертвы.

Образ безнадежно влюбленного в этом романсе усугубляется разнообразной интерпретацией темпоральных метафор, в частности, метафоры осени: *последняя весна моя, осенью окованный, над сердцем правлю тризну я* (здесь темпоральность имплицитно выражена через семантику слова *тризна*), *вы ласточка весенняя средь мраморных колонн, жизнь мою осеннюю, как ладанку, отдам*.

Примечательно, что о чувстве героини мы можем судить лишь по словам героя, характеризующим его состояние, и по одной ее фразе *«Мой юноша седой, Вы у меня единственный, один лишь Вы такой»*. Оксюморон в сочетании со штампами создает картину изящной легкой светской речи, которая призвана скорее скрывать какие-либо чувства, поэтому героиня фактически закрытый персонаж. Получается, что текст романса андроцентричен: романс посвящен поздней любви, но фактически основное содержание текста – переживание героя, представляющее собой романтическую любовную клятву, некий отголосок рыцарской поэзии.

Образ героя-циника не слишком типичен для романса, но он особенно ярок в немногих произведениях этого жанра, тем более что цинизм – важная составляющая мужского стереотипа. В этом отношении необычайно интересны романсы А.Н. Вертинского «Без женщин» и «Рафинированная женщина». Эти произведения ценны также яркой и остроумной интерпретацией женского стереотипа. Оба романса пародийны. Интересно, что ирония и сатира в обоих произведениях касаются стереотипа «демонического характера», правда, эти пародийные женские персонажи претендуют

скорее на роль женщины-героини или нежно влюбленной – в зависимости от ситуации.

«Рафинированная женщина» - своего рода стихотворный вариант рассказа Н. Тэффи «Демоническая женщина». Романс начинается с риторического вопроса *«Разве можно от женщины требовать многого?»*, который своей емкостью, ассоциативной и семантической полнотой уже подготавливает слушателя к восприятию дальнейшего текста. К тому же, вопросу предшествует заголовок и устный эпиграф, которым Вертинский всегда предварял исполнение этого романса: «Рафинированная, конечно, в кавычках». Таким образом, за счет вариативного повтора, утверждается приоритетная ироническая интонация произведения.

Женщина в тексте видится глазами мужчины: перечисляется «джентльменский набор» необходимых внешних характеристик женского стереотипа, замешенных, главным образом, на требованиях светского образования. Написанный в 1933 году романс показывает, насколько мало меняются эти требования и этот стереотип: *«Вы так мило танцуете, в Вас есть шик», «от Вас и не ждут поведения строгого», «играть в загадочность», «Ваша порядочность – это только кокетливый фиговый лист», «Вас воспитали чуть-чуть по-странному: я б сказал, европейски – фокстрот и пляж»* и т.д. Перечисляются и необходимые атрибуты стереотипа «рафинированной женщины»: *«муж-старик», «любовник – один студент», «фокстерьер Люлю»*.

Мужской образ имплицитно выражен через посредство женского образа. Характер циника проявляется в остроумных и метких определениях, в ироническом принятии правил игры – надо полагать, в том числе игры в стереотипы. Герой упоминает смехотворные пункты завещания, предписывающего *«шляпки и платья раздать учащимся, а dessous (нижнее платье) сдать в музей прикладных искусств»*. Ирония по поводу благотворительности – традиционный прием, достаточно вспомнить чеховские образы дам из высшего общества.

Упоминание о завещании также укладывается в рамки романтической традиции восприятия смерти как единственного для героини способа быть понятой и по достоинству оцененной. Ирония мужчины-циника касается и этого момента: *«А потом я и муж – мы вдвоем потащимся покупать Вам на гроб сирени куст»*. Высмеивается и классический символ чистоты – сирень. В отношении данной героини его семантика бессмысленна, хоть и вписывается в содержание стереотипа.

Завершается романс анафорическим повтором и циничным выводом: *«Разве можно от женщины требовать многого? Там, где глупость божественна, ум – ничто»*. В одной фразе сосредоточено основное содержание гендерного стереотипа, актуальное во все времена независимо от эмансипации. Глупость, если она женская, *божественна* – неслучайно используется традиционный эпитет, характерный, например, для мужских светских комплиментов в адрес женщины. Ум как мужская прерогатива, якобы уничтожается, при этом вещи названы своими именами. Кроме того, здесь очевидна и самоирония: циник, при всем своем уме и проницательности, следует правилам, продиктованным «божественной глупостью».

Романс «Без женщин» можно назвать программным мужским романсом, сочетающим иронию и самоиронию. Стереотипные признаки женского поведения сопровождаются предлогом *без*: *«Как хорошо без женщины, без фраз, без горьких слез и сладких поцелуев, без этих милых, слишком честных глаз, которые Вам лгут и Вас еще ревнуют», «без театральных сцен, без пылких, «благородных» объяснений, без этих истерических измен, без этих запоздалых сожалений»*. Стереотипность, шаблонность проявляется в том, что действия выражены существительными: актуализируется статичность этих способов поведения, их абсолютная повторяемость и безликость, которой невозможно поверить.

Скрытая в «Рафинированной женщине» аллюзия на игру здесь абсолютно прозрачна. В романсе «Без женщин» используется развернутая метафора *«смешной, нелепой игры»* с *«партнерами-шулерами»*, *«где проигрыш велик, а выигрыш ничтожен..., а выход... невозможен»*. В романсе превалирует тема театральности, притворства. Этому миру противопоставляется мир мужской дружбы (*«с приятелем вдвоем сидеть и пить простой шотландский виски»*), романтика *«холостяцкого флэта»*. Ирония по поводу мужчин здесь проявляется в демонстрации не меньшей претенциозности этого мира, что тонко передано стилистически (*простой виски, флэт*).

Мир мужчины в «мужских» куплетах гораздо теснее связан с миром женщины, нежели в «женских», где дама поглощена собой и своими переживаниями. Мужчина, даже если речь идет о *холостячком флэте*, так или иначе апеллирует к женщине, либо обсуждая ее с приятелем, либо убеждая себя, *«что Вам не нужно никому давать отчеты»*. Находит себе место в этом романсе и стереотип «мужчины-охотника»: *«А чтобы проигрыш не-много отыграть, с ее подрукою затеять флирт невинный»*.

С иронической откровенностью обозначается причина и цель всех названных мужских переживаний: «*И как-нибудь уж там застраховать простое самолюбие мужчины*». Ирония также в том, что эпитет *простой* используется по отношению и к *шотландскому виски*, и к *мужскому самолюбию* – заметим, что и тот, и другой штамп входят в гендерный стереотип мужчины. За счет эпитета эти оксюмороны фактически отождествляются, подчеркивая закрытость и непонятность мужского мира, еще больше отгороженного стереотипными представлениями.

Гендерные стереотипы в русском романсе представляют очень пеструю картину. Благодаря им создаются сложные образы. Способы их репрезентации могут варьироваться от перечисления фактов, действий и характеристик до использования всевозможных тропов и семантико-стилистической интерпретации языковых средств. Мужские и женские образы раскрываются друг через друга, благодаря чему создается полная и яркая палитра отношений. Романс использует гендерные стереотипы не в качестве иллюстрации определенного культурного слоя или характеристики социальных явлений. Гендер в романсе не важен сам по себе. Романсу интересны тонкости и нюансы любовных отношений, а интерпретация гендерных стереотипов является важным способом раскрытия и понимания этих переживаний.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Асафьев Б.В. Русский романс XIX в. В кн.: Русская музыка. – Ленинград: Музыка., 1968. – 376 с.
- Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII- начало XIX века). – СПб: Искусство, 2011. – 413 с.
- Савкина И. Провинциалки русской литературы (женская проза 30–40-х годов XIX века). – Wilhelmshorst: Verlag F. K. Gopfert, 1998. – 223 с.
- Харченко В.К., Хорошко В.Ю. Язык и жанр русского романса. – М.: Изд-во Литературного института им. А.М. Горького., 2005. – 167 с.

Голованов И.А.

Челябинск, Россия

**ЯЗЫК И ОБРАЗЫ ФОЛЬКЛОРА
В ТВОРЧЕСТВЕ А. ПЛАТОНОВА**

Golovanov I.A.

Chelyabinsk, Russia

**LANGUAGE AND IMAGES OF
FOLKLORE IN THE WORKS
OF A. PLATONOV**

Аннотация. В статье раскрывается роль языковых средств и образов фольклора в произведениях А. Платонова. В качестве главного объекта анализа выступает сатирическая драма «Дураки на периферии».

Ключевые слова: А. Платонов, фольклорный образ, фольклорный мотив, сюжет, языковая игра.

Abstract. This article expands the role of language and images of folklore in the works of A. Platonov. As the main object of analysis is a satirical drama “The Fools on the periphery”.

Keywords: A. Platonov, folklore image, folklore motive, plot, language game.

Сведения об авторе: Голованов Игорь Анатольевич, доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики преподавания литературы.

Место работы: Челябинский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 454003, г. Челябинск, ул. С. Юлаева, 17-В, кв. 18.
e-mail: ligol@csu.ru.

About the Author: Golovanov Igor Anatolyevich, Doctor of Philology, Professor of the Chair of Literature and Teaching of Literature.

Place of employment: Chelyabinsk State Pedagogical University.

Языковые средства и образы фольклора занимают важное место в художественно-поэтической системе А. Платонова. Благодаря осмыслению действительности в русле фольклорного сознания (см. [Голованов 2009]) платоновский текст обретает емкий, универсальный характер.

В рассказах и пьесах писателя постоянно воспроизводятся мотивы и образы русского фольклора, а также характерные для устной народной поэзии средства языковой выразительности. Так, в рассказе «Иван Жох», где дается авторское осмысление пугачевского бунта, Платонов многократно использует не только традиционный легендарный мотив «далекой земли» – Беловодья (что позволяет избежать подробной характеристики времени и места происходящих событий), но и фольклорные мотивы узавания, возвращения избавителя, военного предводительства, мудрого суда, одаривания, необходимые для создания образа «народного заступника», «мужицкого царя». Фольклорная канва произведения усиливается за счет введения в повествование цитат и других интертекстуальных элементов из народных преданий и легенд о царе-избавителе.

Язык и развитие сюжета сатирической пьесы Платонова «Дураки на периферии», написанной в 1928 году, также тесно связано с фольклором. Название произведения, разворачивающиеся в нем события содержат прямую отсылку к сказочным текстам о дурнях, благодаря чему абсурдность создаваемой на сцене ситуации получает свое яркое художественное обобщение. Рассмотрим фольклорные реминисценции на уровне языка и сюжета данной пьесы более подробно.

Место действия – уездный городок Переучётск, события происходят в 20-е годы XX века. Завязка пьесы определена нежеланием счетовода Ивана Павловича Башмакова нести расходы в связи с возможным рождением ребенка его женой, Марьей Ивановной: «Чего я желаю? – Я желаю – не родить. Я уже родил свою норму. А без комиссии нельзя сделать аборта, на основании обязательного постановления» [Платонов 2011а: 14]. Итак, перед нами раскрывается реальная жизненная коллизия: «дети всегда не вовремя», социальные условия не позволяют их «завести» (такова «мудрость» обыденного, мещанского сознания).

По ходу разворачивания действия становится зримой связь главного героя пьесы с Иваном-дураком из социально-бытовой сказки. Как и сказочный дурень, Иван Павлович не вписывается в социальные условия новой эпохи. Всё, что он мог совершить как мужчина и отец, он сделал в «дореволюционный период»: «От первой жены в дореволюционный период у меня есть трое детей». Он, как и все мещане, живет в прошлом и настоящем. Платонов в присущей ему манере – через языковую игру, широко используемую в народной драме и райке – подчеркивает несоответствие Ивана Павловича задачам эпохи: «Мы живем в настоящие времена, а не в будущее» [Там же]; «В свое время [подчеркнуто нами. – *И. Г.*], а именно до революции, я родил троих детей» [Там же: 16].

Комиссия охматмлада («охрана матерей и ихних младенцев») в узком составе приходит в дом Башмаковых для «обследования материяльного положения» и вынесения решения на месте. Абсурдность ситуации делается очевидной через отдельные ремарки автора («Члены держат в квартире себя, как татары в Древней Руси» [Там же: 18]) и реплики персонажей: **Евтюшкин**. Говори чохом и без утайки. А то предадим суду за бюрократизм [Там же: 20]. **Иван Павлович**. Товарищ председатель, убедительно прошу, не заставляйте родить. Лучше я куда-нибудь пожертвую. Родить я никак не могу. Я не хочу увели-

чивать основные кадры беспризорников. Я свою активность потеряю. У меня бюджет лопнет. Непосредственно умоляю вас [Там же: 21].

На сцене перед зрителями постепенно разыгрывается комическая ситуация (исполненная вполне в традициях народного театра) «скрупулезного» обследования и допроса комиссией свидетелей и «прочих заинтересованных лиц». В итоге «охматмлад» приходит к выводу: «Комиссия постановляет... Пиши... Комиссия, состоящая... перечисли нас... постановляет... Гражданке Башмаковой, М. И. – родить! Точка. Ввиду необнаружения к данному делу препятствия» [Там же: 23]. **Иван Павлович.** <...> (*Громко – комиссии.*) Не губите жизнь, не родите детей! <...> [Там же: 24]. Оксюморонное звучание последней реплики героя построено на использовании традиционного сочетания из жестокого романа.

Ситуация усугубляется тем, что отцом ребенка считает себя присутствующий при разбирательстве Глеб Иванович Рудин, письмоводитель милиции. Марья Ивановна, долгое время равнодушно смотрящая на всё, после принятия комиссией решения останавливает секретаря Ащеулова Василия Степановича словами: «Васька, голубчик, мой милый, ребеночек-то ведь твой!» [Там же: 24].

Кажется, что пьеса приобретает анекдотический характер, чего стремился избежать Платонов-драматург. Любовь, коварство, измена – не более чем банальность, у автора же другая цель, другая сверхзадача. В 1937 году в статье «Общие размышления о сатире – по поводу, однако, частного случая» писатель замечает: «Забавность, смехотворность, потеха сами по себе не могут являться смыслом сатирического произведения, нужна еще исторически истинная мысль и, скажем прямо, просвечивание идеала или намерения сатирика сквозь кажущуюся суету анекдотических пустяков» [Платонов 2011б: 165]. «Просвечивание идеала» невозможно для А. Платонова без «мысли народной», которая обнаруживается в фольклорных аллюзиях и реминисценциях, но не только. «Истинная мысль» писателя-драматурга раскрывается в пьесе через народно-поэтические образы и мотивы.

Ключевая роль в развитии сюжета рассматриваемого произведения принадлежит теме разбойников (что подчеркнуто включением в текст мотивов удалой, разбойничьей песни «Из-за острова на стрежень...»). Эта тема в творчестве А. Платонова постепенно обретала свои очертания. Так, в нескольких стихах из сборника «Голубая глубина», датированных 1921 годом, обнаруживаем своеобразные поиски

героя эпохи. В стихотворении «Небо вверх голубое...» лирический герой соотносит свое внутреннее мироощущение и переживания с двуединым «царем и разбойником» [5. С. 473], а в стихотворении «Сказка» строки: *Мальчик вырос в атамана, / Сжег деревню, мать-отца / И ушел на лодках рано / У земли искать конца* [Платонов 2009: 475] предлагают вариант обретения героем своего предназначения («восстановление утраченной справедливости»).

Именно с разбойничьей темой в пьесе входит фольклор на уровне цитации. В конце 1920-х годов тема разбойников, точнее – народных заступников, в творчестве А. Платонова приобретает новые оттенки смысла. Теперь это уже не художественное решение проблемы социальной справедливости, где «благородные» разбойники (заметим, что одноименная пьеса Ф. Шиллера активно ставилась на театральных подмостках России начала 1920-х годов) грабят богатых и раздают «злато» бедным. В пьесе А. Платонова тема разбойников контрастирует с реализацией гоголевских мотивов мертвенности мира, который существует по нормам и правилам чиновников и бюрократов, а также мотивов «духоты» (по Ф. М. Достоевскому), «внутренней несвободы», экзистенциального одиночества и тупика.

Общая картина неблагополучия жизни подчеркнута судьбой Марьи Ивановны: «Уйду я от вас, чертей, в разбойники, в леса, в атаманы, в батьки и матки» [Платонов 2011a: 17]. Слова об уходе в разбойники станут лейтмотивом пьесы, ритмически организующим действие, только ритм этот не приводит к возникновению марша жизни, а сродни похоронному маршу: хоронят мечты, надежды людей, которые погрязли в «болоте» быта, а в конце концов похоронят и будущее – родившегося ребенка.

Для А. Платонова оказываются значимыми традиции русской народной драмы о разбойниках («Лодка», «Шайка разбойников» и др.). В соответствии с сюжетом народной драмы, но в «снятом», завуалированном виде перед нами предстают *атаман* Евтюшкин – председатель комиссии Охматмлада, его неперемный спутник и помощник, *есаул* Ащеулов – секретарь комиссии, фамилия которого созвучна популярному персонажу казачьего фольклора, воспроизводятся также черты и функции других действующих лиц.

Марья Ивановна – это первопричина событий и ее реплики-вздохи – фон для разворачивающихся действий. Образ Марьи Ивановны – сложный, понять его можно лишь в многоаспектном ком-

плексе мифологических универсалий, литературных архетипов и фольклорных констант, во взаимодействии смыслов языческой, христианской и авторской мифологии: Марья Ивановна – это и архетип Хаоса, и мать-сыра земля, и богородица (Мария).

Кажется, что в пьесе сатирически «обыгрывается» христианский миф о непорочном зачатии, но упреки в неверности отсутствуют, соитие Марии с многими, по Платонову, не блуд, а поиск гармонии в разъятом, разрушенном мире. «Старая» семейная мораль разрушена, а «новая» (по А. Коллонтай) не прижилась, так как противоречит изначальной сути русской женщины, предназначение которой – быть не просто женой, подругой, но прежде всего матерью. В русском фольклорном сознании сформировалось два типа женских персонажей: в текстах волшебных сказок это Василиса Премудрая и Елена Прекрасная. Но, как видим, Платонову важна не абсолютная мудрость (пусть даже царственная – Василиса), не идеальная красота (Елена), а способность быть (бого) матерью.

Писатель вводит в текст пьесы строки из известной народной лирической песни: «Э-эх, ва субботу, да в день ненастный, нельзя в поле работать...», что позволяет ему выразить «мнение народное» о ситуации в городе, а через нее и в стране в целом. В одном из вариантов текста данной песни есть значимый фрагмент:

*Не про нас ли, друг мой милый,
Люди бают, эх,
Люди бают, говорят?*

*Тебя, молодца, ругают,
Меня, девицу, эх,
Меня, девицу, бранят?..*

Картина «ненастного дня» является символическим выражением эмоционального состояния героев. В сюжете лирической песни после картины непогоды говорится, что возлюбленные пойдут гулять «в зеленый сад», где им будет петь соловей – в фольклоре не только певец любви, но и вестник разлуки. Отметим, что и «зеленый сад» в народной лирике – тоже амбивалентный образ, это не только символ радости и счастья, но и печали, будущего расставанья (ср. *сад – досада*). Принцип аналогии между миром природы и внутренним миром

человека, близкий художественному мироощущению А. Платонова, лежит в основе большинства способов выражения лирического начала. В нашем случае немаловажно подчеркнуть и другой значимый аспект поэтики фольклорного текста – «выражение определенного *отношения* к этим фактам и явлениям, в показе богатства народных мыслей, чувств, переживаний (разрядка наша. – *И. Г.*)» [Лазутин 1989: 106].

От частного случая автор – через песню – поднимается до обобщения: неустроенность жизни героев связана с нерешенностью проблемы семьи и брака в советском обществе 1920-х годов в целом. Мы понимаем, что Платонов явно поддерживает прежнюю, так называемую «крестьянскую мораль» и традиционное представление о семье и противопоставляет свою художественную позицию новой морали, идеологами которой были А. Коллонтай и М. Горький (см. комментарии к пьесе [Платонов 2011а: 687-688]).

Финал пьесы трагичен: пока все «судили-рядили», кому забрать ребенка, с кем будет жить Марья Ивановна, оказалось, что «мальчик мертв». Все комиссии-суды, разговоры-споры бессмысленны и ничемны, если утрачен ребенок. Тема смерти в творчестве А. Платонова предстает и как философская (онтологическая), и как аксиологическая проблема. Факт смерти героя часто ставит точку в размышлениях автора и читателя о сути происходящего, «по плодам» мы постигаем истинный смысл существования человека. Нельзя не обратить внимание на количество смертей в произведениях Андрея Платонова, что уже отрефлектировано и выражено исследователями: «За редкими исключениями, смерть человека не является в мире Платонова событием. Но есть существо, гибель которого всегда стоит в центре трагически напряженной жизни и событием которой выносятся последняя оценка делам человеческим. Это существо – ребенок» [Исупов 2010: 555].

В заключение отметим, что именно фольклорные образы (дурней из социальной сказки, неудачливых влюбленных из лирической песни и др.) и мотивы (разбойничьей удали, предводительства, жестокой гибели и др. из прозаического и лирического фольклора) становятся тем ключом, с помощью которого приоткрывается многомерная концептуальная организация авторского мировидения, выявляется сложное переплетение в тексте эстетических принципов и художественных приемов фольклора и литературы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Голованов И.А. Константы фольклорного сознания в устной народной прозе Урала (XX–XXI вв.). – Челябинск: Энциклопедия, 2009. – 251 с.
- Исупов К.Г. Судьбы классического наследия и философско-эстетическая культура Серебряного века. – СПб.: Русская христианская гуманитарная академия, 2010. – 592 с.
- Лазутин С. Г. Поэтика русского фольклора: учеб. пособие для вузов. – М.: Высшая школа, 1989. – 208 с.
- Платонов А. Дураки на периферии: Пьесы. Сценарии / сост., подготовка текста, комментарии Н.В. Корниенко. – М.: Время, 2011. – 720 с.
- Платонов А. Усомнившийся Макар: Рассказы 1920-х годов; Стихотворения / вступ. ст. А. Битова. – М.: Время, 2009. – 656 с.
- Платонов А. Фабрика литературы: Литературная критика, публицистика / сост., комментарии Н.В. Корниенко. Подготовка текста Н.В. Корниенко и Е.В. Антоновой. – М.: Время, 2011б. – 720 с.

Доброва С.И.

Воронеж, Россия

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ
ФЕНОМЕНА СТЕРЕОСКОПИИ
ФОЛЬКЛОРНОГО ТЕКСТА***Dobrova S.I.*

Voronezh, Russia

**CONCEPTUAL GROUNDS FOR
THE PHENOMENON OF
STEREOSCOPY OF A FOLKLORE
TEXT**

Аннотация. Статья посвящена анализу особого феномена символической стереоскопии фольклорного текста, который обладает рядом особенностей – структурных, символических, семиотических, аксиологических и концептуальных.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, концепт, средства вербализации концепта, символический концепт, концептуальные признаки, конструкция параллелизма.

Сведения об авторе: Доброва Светлана Ивановна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории, истории и методики преподавания русского языка и литературы.

Место работы: Воронежский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 394043, г. Воронеж, ул. Березовая роща, 52, к. 8.
e-mail: svetdobr@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the analysis of the symbolical stereoscopy, which is viewed as a specific phenomenon typical of a folklore text. This phenomenon has different features, among of which there are structural, symbolical, semiotic, axiological and conceptual features.

Keywords: cognitive linguistics, concept, means of verbalisation of a concept, symbolical concept, conceptual characteristics, figurative parallel constructions.

About the Author: Dobrova Svetlana Ivanovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of the Theory, History and Teaching Methodology of the Russian Language and Literature.

Place of employment: Voronezh State Pedagogical University.

Предметом научного исследования нами избран особый феномен символической стереоскопии фольклорного текста, выявленный в ходе изучения заговорных текстов и предположительно имеющий аналоги в других фольклорных жанрах. До сих пор в научной литературе это уникальное явление не получило терминологического обозначения. На наш взгляд, очевидна необходимость определить его особый статус и отличить от сходных построений, поскольку стереоскопия фольклорного текста обладает рядом особенностей – структурных, символических, семиотических, аксиологических и концептуальных.

1. Стереоскопия фольклорного текста формируется на особых структурных основаниях. Необходимые условия создает построение формул параллелизма сравнений с образами мира природы и мира че-

ловека: ...пусть я, раба Божия, буду краше красного солнышка, белей светлого месяца, румяней зари утренней и зари вечерней, краше всего света белого, всего миру православного... Как глядят все православные христиане на красное солнышко, на белый свет, так смотрели бы все добрые молодцы на меня, рабу Божию, и почитали бы меня, и возносили бы ... (Сав., 231) [Савушкина 1993].

В структурном отношении формула параллелизма сравнений представляет собой часть конструкции и входит в состав более крупного построения: как правило, «идентифицирующе-усилительной конструкции как..., так пусть...» (термин В.Н. Топорова) [Топоров 1995: 23].

Как месяц и солнце не всходят, так и у рабы божьей (ангина) исходит. (Проценко, № 10) [Проценко 2010]. Как кровать молчит, так и младенец будет молчать. (Ан., 34) [Аникин 1998].

Термин параллелистическая формула введен в научный обиход Н.Ф. Познанским [Познанский 1995]. Смысл такого построения текста заговора пояснил В.П. Петров: «Сущность заговоров-сравнений заключается ... в уверенности, что подобная при помощи параллелистического сравнения сопоставленность явлений должна повлечь за собою осуществление данного тождества в действительности» [Петров 1981: 123].

Именно такое более крупное построение с учетом многократного по форме дублирования и разрастания его символической части на содержательном материале различных миров (образов мира природы и мира человека) и составляет основу исследуемой целостной формулы «идентифицирующе-усилительной конструкции как..., так пусть...» с включенной в ее состав формулой параллелизма сравнений: «как рыба без воды, как младенец без матери... не может жить, так пусть раб, такой-то, без рабы, такой-то, не может ни жить, ни быть, ни пить, ни есть» (Сав., 230).

Разрастание символической части без параллелизма миров (исключительно на материале мира природы) не формирует стереоскопический эффект изображения образов заговорного мира:

И как рыбы в море играют, птицы в деревьях и звери в дубравах и в полях, так бы начальник возрадовался мне, рабу Божию имярек. [Топорков 2010: 461-462].

2. В символическом плане стереоскопия заговорного текста представляет собой многовариантное сопоставление явлений на материале различных миров (реальных – мира природы и мира человека,

ирреальных – языческого и христианского, перевернутых антимиров) и многоуровневое параллельное формирование символических связей в рамках одной (часть – целое) модели фольклорного текста.

Сложный стереоскопический эффект символического представления образов в заговорном тексте достигается двойным вариантом сопоставления субъектно-объектной (реже – функциональной) частей приема. Уникальный феномен стереоскопического эффекта в бинарных построениях обеспечивает объемное, рельефное изображение объектов заговорного мира, при котором (как писал В.Н. Топоров) заговор в пределах одного текста «работает в двух режимах одновременно...», превращая «хаотическое в организованное и «космологизированное», сложное в простое, иррациональное в уместимое, невыразимое в вербализуемое» [Топоров 1995: 8-120].

3. В заговорном тексте с символической стереоскопией образов формируется особый параллелизм на уровне семантического инварианта: сопоставление осуществляется не по линии прямых соответствий, как в песне (кукушечка кукует – девица горюет, деревце гнется – сердце рвется) [Доброва 2004], а на уровне глубинных традиционных смыслов с очевидной доминантной процессуальности, действенности, суггестивности.

В системе символических связей в образах внешнего мира опредмечивается идеальная динамическая субстанция: разнообразные, как правило, скрытые процессы как пульсирующая динамическая категория: изгнание (исчезновение), воздействие словом (слово и его опредмеченные суггестивные свойства), любовное переживание, ощущение радости, восприятие в положительном или негативном аспекте, антипроцессуальность как лишение возможности говорить, слышать, двигаться. Опосредующая символическая конкретика заговора не цель, а инструмент символизации явлений на более высоком уровне абстракций и обобщений.

Для заговорной картины мира характерно восприятие болезни (любовь также воспринимается в качестве ее разновидности) как чуждого, пришедшего из иного мира, отвлеченного, недоступного опыту начала, которое в то же время имеет очевидные, наблюдаемые, материально выраженные симптомы и последствия. Ирреальность болезни связана с гипотетическим воздействием на человека (сглаз, порча, прилука), в результате которого она возникает. Специфическая, пограничная на стыке миров и модальностей природа болезни обуславлива-

ет опосредованный характер символического сопоставления образов в структуре параллелистических заговорных формул. Сглаз, урок, порча, прилука в заговорном мире имеют двойственную природу: это и процесс воздействия, и его результат. Данное обстоятельство весьма существенно для интерпретации феномена стереоскопии образов. Выстраивание миров в символическую параллель опосредовано целым рядом символических процессов с учетом двойственной природы символизируемой субстанции.

Сопоставление на уровне глубинной семантики обусловлено стойкой прагматической направленностью заговора на изгнание болезни. Это формирование процесса на уровне мотива, мыслительной программы с условием ее обязательной реализации. Объективация программы диктует поиск необходимых для ее осуществления инструментов, конструкторов. Функцию таких конструкторов выполняют образы внешнего мира. Манипуляция с конструкторами аналогична манипуляции с болезнью, которую необходимо изгнать. В результате латентное становится материально выраженным, физически ощутимым и доступным для наблюдения. По сути заговорный текст отражает уникальный процесс познания природы, статуса и эволюции болезни.

При символизации процесса магического воздействия с помощью заговорного слова стереоскопические образы формул параллелизма символизируют не только физически ощутимые результаты магического воздействия, но и сам процесс суггестии.

Выявлены два типа формул параллелизма сравнений со стереоскопией образов: с разными субъектами в частях приема и с одним общим для двух параллелей субъектом.

Первый тип формул представляет конструкция с разными субъектами в частях приема.

По специфике формирования символической связи можно выделить две разновидности таких конструкций.

Первую отличает множественный стереоскопический вариант представления как субъектного, так и объектного уровня сопоставления компонентов в частях приема.

Анализируемые конструкции представляют процесс программирования внутреннего переживания. Семантический инвариант «процессуальная интенсивность и динамика внутреннего переживания» реализуется на уровне компонентов «субъект как носитель состояния и объектная параметрика процесса внутреннего переживания».

Как рыба без воды, и мало дитя без матери, как сажа сохнет на потолке, так бы тот раб Божий сох о мне, рабе Божьем ... (Сав., 330).

Субъект представлен эксплицитно и стереоскопически: рыба, дитя, сажа – имярек в основной и более крупной модели приема; рыба, сажа – дитя в формуле параллелизма сравнений. Объектная параметрика процесса внутреннего переживания также представлена эксплицитно и стереоскопически: вода, мать, потолок – раб Божий в более крупной модели; вода, потолок – мать в формуле параллелизма сравнений. Функциональный компонент имплицитен в символической части. Однако стереоскопия наблюдается и на функциональном уровне: сохнет (сажа на потолке); сохнет (рыба без воды) – сохнет (дитя без матери): сохнет – теряет влагу; погибает при отсутствии влаги как естественной среды; страдает.

Стереоскопическое представление субъектного и объектного уровней приема становится инструментом объективации в системе символических связей скрытого для наблюдения процесса внутреннего переживания.

Вторую разновидность отличает стереоскопическое представление только субъектного уровня компонентов.

Семантический инвариант «имитативное изгнание или насылаание болезни» реализуется на уровне компонентов «субъект (болезнь, носитель или источник болезни) и обстоятельства его исчезновения (как правило, локус или время, реже – причина)». Формула параллелизма сравнений представляет собой часть конструкции «как (разойдутся, разлетятся, разнесутся) природный объект или человек по локусу изгнания, так пусть разойдутся уроки (сглазы)».

Пусть разнесутся сглазы Иванки как пыль по дороге, как туман над Дунаем, как женщины, выходя из церкви, как мужчины от налогов, как невесты из хоровода, как девицы из белильни... (СБНУ. Кн. 5. С. 115-116) [СБНУ 1889 – 1994]. ... пусть разойдутся и разлетятся они (уроки, сглазы) как птенцы из гнезда, как девушки из хоровода, как овцы из загона, как пыль по дороге, как пена по морю... (СБНУ. Кн. 4. № 2. С. 102; СБНУ. Кн. 11. № 2. С. 90).

Субъект – болезнь, носитель или источник болезни – представлен эксплицитно и стереоскопически: пыль, туман, женщины, мужчины, невесты, девицы – сглазы в основной модели; пыль, туман – женщины, мужчины, невесты, девицы – в формуле параллелизма сравнений. Функциональный компонент (разнесутся, разлетятся) имплицитен

в символической части. Обстоятельства исчезновения (локус или время, реже - причина) представлены только в параллелистическом сравнении и оснащают дополнительными характеристиками исключительно символические субъекты, реальный же субъект (уроки, сглазы) такими показателями не наделен. Акцентируемым в таких формулах является даже не сам факт изгнания болезни, а именно способ и динамика осуществления этого процесса, процессуальная сторона события.

Второй тип формул параллелизма сравнений представляет конструкция с общим для обеих частей приема субъектом. В таких построениях формируется ярко выраженный стереоскопический параллелизм только объектов сравнения.

По специфике формирования символической связи можно выделить две разновидности таких конструкций.

Первую отличает стереоскопический вариант представления объектов в частях приема и указание на наличие у них дополнительных характеристик.

Анализируемые конструкции представляют процесс внутреннего (в том числе любовного) переживания в его суггестивно-императивной ипостаси. Семантический инвариант «процессуальная интенсивность и динамика внутреннего переживания» реализуется на уровне компонентов «объект и его характеристики (временные или локальные)».

Как возрадовался раб Божий (имя рек) и зрил и смотрил, что солнце, и любил бы, имел, что душу в теле, как крест на церкви, не мог ни жить, ни быть без меня раба Божьего... (Сав., 330). ... чтобы тебе порадоваться как причастию на Великий день, как ягненку на Георгиев день и как меду на Ильин день (СБНУ. Кн.3. № 1. С. 142).

Субъект (имярек) и функциональный компонент (радуется, любит и др.) являются общими для двух частей приема, объект представлен в двойном стереоскопическом параллельном воплощении (крест, душа – раб Божий; ягненок, мед, причастие – раб Божий в основной модели параллелизма; крест – душа; ягненок, мед – причастие в параллелизме сравнения), характеристики объектов единожды выстраиваются в параллель только в структуре параллелизма сравнений (крест на церкви – душа в теле; ягненок на Георгиев день и мед на Ильин день – причастие на Великий день).

Анализируемые конструкции также представляют процесс восприятия в его суггестивно-императивной ипостаси. Семантический инвариант

ант «процессуальная заданность и интенсивность восприятия» реализуется на уровне компонентов «объект и его уникальные свойства».

По анализируемой формуле строится параллелизм с указанием на уникальные свойства здорового и привлекательного человеческого тела, которые программируются для восприятия их другим человеком.

И показался бы всем судьям и начальникам краснее солнца, светлее месяца, наипаче частых звезд, милее свету вольного, милее отца, матери и милее своего детища... (Сав., 332; 329; 216; 231).

Вторую разновидность, как и первую, отличает стереоскопический вариант представления объекта, но уже без введения его дополнительных характеристик.

Семантический инвариант «процессуальная суггестивность магического слова» реализуется на уровне компонентов «суггестивный объект»: ...прострелите, мои слова, пуще вострого ножа и рысьего когтя. (Сав., 218)

В формулах сопоставляются только объекты – природный (коготь рыси) и артефакт (нож) – при указании на общие у них действие (прострелить) и свойство (сила).

4. В заговорах наиболее четко вырисовываются стереоскопическое представление образов и многогранность процесса параллелирования как структурообразующие свойства заговорного текста, обеспечивающие его суггестивность. При этом в типологии исследуемых моделей системно реализуется принцип перевернутой пирамиды, ступенчатого сужения образа до параллелизма-бинома. Наиболее многогранно в системе символических связей представлен объект воздействия, именно он оказывается в фокусе основного внимания. Согласно теории систем, жизненно важные подсистемы дублируются [Кретов 2011: 23]. Дублирование объекта воздействия в системе символических связей, его множественное, вариантное, стереоскопическое (с запасом прочности) воплощение на материале различных, выстраиваемых в параллель миров выявляет его особую значимость в системе ценностей фольклорно-языковой картины мира, представленной в заговорном тексте.

5. В концептуальном плане феномен символической стереоскопии фольклорного текста отражает процесс познания тайн бытия, которые не только касаются внутреннего мира человека непосредственно, но и опосредованно влияют на него. В заговорных формулах с символической стереоскопией образов на уровне глубинных смыслов

реализуется стремление материализовать воздействие, осмыслить природу, статус и потенциальную эволюцию суггестивного начала.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Амроян И.Ф. Сборник болгарских народных заговоров. – Тольятти: ТГУ, 2005. – 138 с. (Сборник за български народни умотворения. Т. 1 – 60. 1889 – 1994).

Доброва С.И. Эволюция художественных форм фольклора в свете динамики народного мировосприятия: монография. – Воронеж: ВГПУ, 2004. – 175 с.

Кретов А.А. Аксиологемы греческой ментальности по данным словаря // Проблемы изучения живого русского слова на рубеже тысячелетий: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. А.Д.Черенкова, В.А. Черванева. – Воронеж: ВГПУ, 2011. – С. 23–31.

Петров В.П. Заговоры // Из истории русской советской фольклористики. – Л.: Наука, 1981. – 215 с.

Познанский Н.Ф. Заговоры. Опыт исследования происхождения и развития заговорных формул. – М.: Индрик, 1995. – 173 с.

Проценко Б.Н. Заговоры, обереги, поверья, приметы: духовная культура донских казаков. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 283 с.

Русские заговоры / сост., предисл. и примеч. Н.И. Савушкиной. – М.: Пресса, 1993. – 368 с.

Русские заговоры и заклинания: материалы фольклорных экспедиций 1953–1993 гг. / под ред. В.П.Аникина. – М.: Издательство МГУ, 1998. – 480 с.

Русские заговоры из рукописных источников XVII – первой половины XIX в. / составление, подготовка текстов, статьи и комментарии А.Л. Топоркова. – М.: Издательство «Индрик», 2010. – 832 с.

Топоров В.Н. О древнеиндийской заговорной традиции // Малые формы фольклора. – М.: Восточная литература, 1995. – С. 8–120.

Дорофеева В.А.

Барнаул, Россия

**ТЕКСТ: ДИСКУССИОННЫЕ
ВОПРОСЫ***Dorofeeva V.A.*

Barnaul, Russia

TEXT: DEBATING POINTS

Аннотация. Статья посвящена различным подходам к изучению текста. Кроме того, обосновывается необходимость исследования текста с точки зрения его структурно-позиционных особенностей.

Ключевые слова: *текст, лингвистический подход, психолингвистический подход, категории текста, структура текста, позиция.*

Abstract. The article is concerned with the different approaches in researching of the text. The author proves the necessity of text analyzing in the context of its positional structure.

Keywords: *text, linguistic approach, psycholinguistic approach, categories of the text, text structure, position.*

Сведения об авторе: Дорофеева Валерия Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры естественных и гуманитарных дисциплин.

Место работы: Алтайский филиал Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина.

Контактная информация: 659330, Алтайский край, г. Бийск, пер. Красноярский, 30/2, к. 83. e-mail: dvaleria@mail.ru.

About the Author: Dorofeeva Valeria Alexandrovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of Humanities and Natural Sciences.

Place of employment: Altai Branch of Leningrad State University named after A.S. Pushkin.

Текст, будучи одним из объектов лингвистики, исследуется в самых разных аспектах. Так, можно говорить о лингвистическом подходе к тексту, при котором текст рассматривается как «совокупность предложений (реже одно предложение), связанных по смыслу и с помощью лексико-грамматических средств» [Лосева 1980: 4]. В рамках психолингвистического подхода к изучению текста во внимание принимаются вопросы текстопорождения и восприятия его носителями. «Текст в психолингвистическом аспекте может быть представлен как продукт и средство реализации коммуникативной задачи, возникающей одновременно перед обоими участниками коммуникативного акта: адресантом (автором) и адресатом (реципиентом). У обоих формируются собственные прагматические установки: у первого - на адекватную передачу информации, у второго - на адекватное ее понимание. Столкновение этих установок определяет содержательную структуру текста и иерархию тех компонентов, которые составляют эту структуру, делая текст инструментом коммуникации» [Шахнарович 1995: 84].

При этом акцент с категории связности переносится на категорию целостности текста. Данные текстовые категории активно исследуются в современной лингвистике. Однако предпринимаемые в литературе попытки разграничения этих понятий нельзя назвать последовательными. Так, ряд исследователей отмечает неразрывный характер связности и целостности: «цельность текста проявляется в его связности и обособленности» [Каменская 1990: 43].

Ю.А. Сорокин вслед за А.А. Леонтьевым предлагает разграничить два эти понятия, настаивая на том, что цельность – это категория психолингвистическая, связность текста – лингвистическая: «С психолингвистической точки зрения цельность или целостность есть латентное проекционное (концептуальное) состояние текста, возникающее в процессе взаимодействия реципиента и текста, в то время как связность есть некоторая рядоположенность и соположенность строевых и нестроевых элементов языка речи есть некоторая дистрибуция, законы которой определены технологией соответствующего языка (с этой точки зрения вообще не может быть несвязных текстов)» [Сорокин 1985: 8]. А.А. Леонтьев подчеркивает, что целостность текста, прежде всего, соотносима с коммуникативной интенцией [Леонтьев 1979: 29].

В работах Л.В. Сахарного отмечается, что связность имеет синтагматическую природу, цельность же всегда парадигматического свойства: «Понятие цельности, как феномена, связанного с речемыслительной деятельностью человека, не может быть строго операционально сформулировано в рамках современной лингвистики.<...> Цельность – это психолингвистический феномен особого рода» [Сахарный 1989: 121]. Что касается связности, то ее сущность, с позиций автора, состоит в «преодолении противоречий между структурированной цельностью (одновременной, или симультанной в восприятии) и отображающими эту цельность членимыми текстами (неизбежно рассчитанными на последовательное, или сукцессивное восприятие)» [Сахарный 1989: 123]. Следовательно, главной задачей связности является адекватная передача симультанной структуры целостности различными языковыми средствами в сукцессивной структуре. То есть при лингвистическом подходе к тексту актуализируется последовательный переход от предложения к предложению и другим более крупным синтаксическим единицам, а при психолингвистическом – объектом является целостный облик воспринятого текста.

Несмотря на ряд исследований, посвященных целостности текста, данная категория не может считаться изученной в силу того, что анали-

зируются отдельные речевые произведения. При этом в центре внимания находится связность, поскольку «от цельности можно перейти к связности, от связности к цельности – нельзя» [Лукин 1999: 42]. Целое всегда больше суммы частей и не сводимо к ним. Необходим системный взгляд на целостность, учитывающий как лингвистические особенности целостности (связность), так и психолингвистические – реализацию некоторого общего замысла текста (собственно цельность). Решение данной проблемы представляется возможным в случае, когда любой текст рассматривается в кругу других текстов как один из многих.

С точки зрения И.Р. Гальперина, Н.С. Болотновой наряду с цельностью и связностью важными категориями являются членимость текста и взаимосвязанная с ней категория интеграции (интегративности): «интеграция задана самой системой текста и возникает в нем по мере развертывания. Она является неотъемлемой категорией текста. Именно интегрирование обеспечивает последовательное осмысление содержательно-фактуальной информации» [Гальперин 1981: 124]. При этом «результатом интеграции частей текста является его цельность» [Гальперин 1981: 51].

Многообразие направлений в изучении текста необходимо сводить к инвариантным закономерностям его организации и функционирования. Учет индивидуальных жанрово-стилистических, сюжетных, тематических и прочих качеств текста, безусловно, представляет интерес с точки зрения накопления фактов о специфике разных текстов, однако, затрудняет интеграцию всех этих разрозненных сведений на единых основаниях. Разработка общей теории текста как синтезирующей разнородные сведения представляется наиболее перспективной. В связи с этим актуальным является рассмотрение текста как системы взаимосвязанных элементов.

Решение задач такого уровня реализуется в русле системного подхода к тексту, позволяющего оценить сложный объект как целое. В статье Н.А. Манакова и Г.Г. Москальчук подчеркивается, что «...общая теория текста, только целостное представление об его организации и функционировании может служить фундаментом нового синтеза в лингвистике. К сожалению, существующие теории текста не могут быть базой для синтеза накопленных лингвистикой фактов и сведений, поскольку они слишком разнородны концептуально и фрагментарны по исполнению» [Манаков, Москальчук 2001: 57].

Любая система обладает рядом свойств, перечень которых во многих работах различается. Мы разделяем позицию тех исследователей, которые выделяют следующие признаки системы: *целостность*, *эмерджентность* – свойство системы, при котором целое всегда больше составляющих его частей и обнаруживает качества, отсутствующие у компонентов системы. Изучение любого объекта как системы возможно через описание ее *структурных особенностей*. Под структурой понимается «совокупность устойчивых *связей* объекта, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе, сохранение основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях, инвариантный аспект системы» [ФЭС 1989: 629].

Подход к тексту с точки зрения его структурных особенностей продуктивен в силу того, что позволяет описывать целое как таковое. Представление текста с системно-структурной точки зрения способствует также пониманию его природы и закономерностей организации. Текст как целостный объект рассматривается в кругу других текстов, что и позволяет выявлять общность в их структурной организации. С введением в язык описания онтологии текста понятий синергетики были получены результаты, подтверждающие общность текста и других природных объектов. Это позволило, в свою очередь, считать текст динамической системой. Следовательно, текст обладает таким качеством, как процессуальность.

Исследование и описание любого динамического объекта неизбежно предполагает использование статических элементов. Структура текста, будучи статичным представлением и результатом процесса, как раз и позволяет зафиксировать отдельные этапы развития. Под развитием понимается «необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов. Только одновременное наличие всех трех указанных свойств выделяет процессы развития среди других изменений» [ФЭС 1989: 537]. Охарактеризуем каждое из перечисленных свойств в отношении текста.

Направленность проявляется в том, что процесс становления и развития текста осуществляется от начала к концу. То есть, заданы определенные границы, которые позволяют исследовать различные элементы системы в строго заданных условиях, тем самым текст отделяется от среды своего бытования. Только время выявляет направленность развития, а потому фактор необратимости оказывается связанным тесным образом с предыдущим свойством. Реальный процесс

создания текста необратим во времени, однако исследователь, если речь идет о письменном тексте, всегда имеет дело с результатом, с текстом как продуктом речевой деятельности. Поэтому, условно говоря, он может сугубо в целях анализа «выключать» фактор времени. При этом текст «не теряет совсем связи со временем: начало текста отмечается исследователем как предшествующее, середина – как последующее, а конец – как самое позднее во времени. По сути, наделение текста пространственным существованием создает условия для обратимости времени» [Белоусов 2002: 101].

Таким образом, текст существует в конкретный промежуток времени. Проблема измерения времени в тексте решается в русле изучения целого через систему позиций. Позиция является мерой внутритекстового пространства-времени. Четкая позиционная локализация того или иного явления в тексте важна, поскольку определяет «порядок поступления событий для слушателя / читателя, воспринимающего текст либо синхронно со временем его порождения (устная речь), либо отсроченно (письменная речь)» [Москальчук 1998: 29]. Основным в данном случае становится пропорциональный критерий, который позволяет выделять позиции в тексте, которые сопоставимы с другими аналогичным образом выделенными позициями. Вводится точный «адрес» позиции, поскольку традиционное выделение позиций базируется на интуитивном определении границ той или иной позиции.

В основу позиционного членения текста легли идеи «золотого сечения» как пропорции оптимальности, существующей в природе. Так, в тексте был найден гармонический центр (далее – ГЦ), соответствующий пропорции «золотого сечения» и определяемый коэффициентом 0,618 от размера целого. На большом статистическом материале доказано, что эта позиция текста является кульминативной на смысловом, интонационном, ритмическом и других уровнях текста. А.Ю. Корбут также подчеркивает, что гармонический центр – «это точка, в которой содержится концептуально важный смысл, после которой наблюдаются содержательные и ритмические изменения (ускорение ритма, смена точки зрения, содержательное противоречие, главное из мнений или событий и т.д.). То есть в ГЦ взаимодействуют эстетическая, эмоциональная и концептуальная информация» [Корбут 2000: 35].

На основании динамики размещения повторяющихся единиц в полярных дискурсах – диалектной речи и художественной прозе – был получен инвариант структуры текста, который «объективно отражает фундаментальные закономерности распределения единиц разных уровней в целом произведении и является репрезентантом его формы и важнейших

смыслов текста, фиксируемых темой» [Москальчук1998: 60]. Инвариант структуры текста демонстрирует тяготение лексико-синтаксических повторов к определенным местам текста. Так, была выявлена структурно-функциональная иерархия сильных позиций (гармонические центры) и абсолютно слабых позиций. Высокая вероятность повторов является показателем сильной позиции, низкая – слабой позиции. Периодичность изменения вероятности повторов свидетельствует о таких зонах текста, в которых возможно появление элементов симметрии.

Таким образом, были уточнены границы традиционных композиционных частей текста: начало – 0,382 от объема целого, зачин и конец – 0,146, был найден гармонический центр начала текста (далее – ГЦн) – пропорция 0,236. При этом значимы оба гармонических центра, поскольку они являются «областями разнообразия, проявляющегося на всех структурных и содержательных уровнях текста как закономерность» [Москальчук1999: 53]. Абсолютно слабые позиции (далее – АСП 1и АСП 2) располагаются на равном расстоянии от ГЦ и определяются той же числовой пропорцией, что и ГЦн. Абсолютно слабые позиции были выделены в структуре текста, исходя из падения частотности повторов в указанных точках, что позволило считать основной функцией данных позиций - делимитативную. Синхронное падение количества повторов на одинаковом расстоянии от ГЦ, таким образом, четко обозначило границы зоны середины текста.

Полученные позиции членят текст на пропорциональные отрезки - интервалы. Так, выделяются позиционные интервалы, обладающие объемом, производным от размера целого текста [Москальчук 1998]:

Зачин	пред-ГЦн	пост-ГЦн	пред-ГЦ	пост-ГЦ	конец
0,146	0,09	0,146	0,236	0,236	0,146

Таким образом, под *позиционной структурой текста* мы понимаем совокупность устойчивых связей между позициями и межпозиционными интервалами, возникающих в процессе становления текста как целого.

Последовательность позиционных интервалов отражает процесс развертывания и становления текста как целого от начала к концу. Позиционная синхронизация текстов позволяет выявлять статистические закономерности в их организации. Интервал как результат пропорционального членения текста серией пропорций золотого сечения может быть изучен посредством различных лексических, семантических, синтаксических, композиционных и других типов отношений с другими участками структуры текста, выделяемыми аналогичным образом. Исследование процесса становления текста

через анализ его структурных особенностей позволяет предположить, что каждый интервал представляет собой законченный (условно) этап этого процесса и содержит в себе потенцию к дальнейшему развитию (исключая фазу конца текста).

Смена этапов процесса, соответствующая различным позиционным интервалам, отражает динамику спонтанной упорядоченности текста от зачина к концу. Каждый интервал позиционной структуры обладает различным объемом, что, безусловно, необходимо учитывать при изучении динамики распределения любых языковых единиц в тексте. Решение данных проблем представляется важным с точки зрения исследования целостности текста, а также восприятия его структуры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Белоусов К.И. Внутреннее время текста // Языковая ситуация в России начала XXI века. – Кемерово, 2002. - Том 1. – С. 100–107.
- Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 140 с.
- Каменская О.Л. Текст и коммуникация. – М.: Высш. школа, 1990. – 152 с.
- Корбут А.Ю. Лингвистический анализ художественного текста. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2000. – 78 с.
- Леонтьев А.А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации // Синтаксис текста. – М.: Наука, 1979. – С. 18–36.
- Лосева Л.М. Как строится текст. – М.: Просвещение, 1980. – 94 с.
- Лукин В.А. Художественный текст: Основы лингвистической теории и элементы анализа. – М.: Ось-89, 1999. – 192 с.
- Манаков Н.А., Москальчук Г.Г. К основаниям текстосимметрии // Лингвосинергетика: проблемы и перспективы. / Под общ. Ред. В.А. Пищальниковой. – Барнаул, 2001. – С. 57–63.
- Москальчук Г.Г. Структурная организация и самоорганизация текста. – Барнаул, 1998. – 240 с.
- Москальчук Г.Г. Форма текста как природный объект // Культура. Образование. Духовность. – Бийск, 1999. – С. 156–161.
- Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. – 184 с.
- Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста. – М.: Наука, 1985. – 168 с.
- Философский энциклопедический словарь. – М.: Совет. энцикл., 1989. – 815 с.
- Шахнарвич А.М. Общая психолингвистика. – М. Изд-во РОУ, 1995. – 96 с.

Ермолова М.В.

Череповец, Россия

**ОБРАЗ ЗАХОДЯЩЕГО СОЛНЦА
В РАССКАЗАХ РЭЯ БРЭДБЕРИ
«ПОГОЖИЙ ДЕНЬ» И «БЕРЕГ
НА ЗАКАТЕ»**

Аннотация. В статье анализируются языковые средства и раскрываются структура и функции образа заходящего солнца в рассказах Рэя Бредбери «Погожий день» и «Берег на закате».

Ключевые слова: художественный мир, художественный образ, языковые средства.

Сведения об авторе: Ермолова Марина Викторовна, старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин.

Место работы: Институт менеджмента и информационных технологий Санкт-Петербургского государственного политехнического университета.

Контактная информация: 162600, Вологодская обл., г. Череповец, пр. Победы, 109, к. 41.

e-mail: hirundo_8@mail.ru.

Ermolova M.V.

Cherepovets, Russia

**THE IMAGE OF THE SETTING
SUN IN THE SHORT STORIES “IN
A SEASON OF CALM WEATHER”
AND “THE SUNSET HARP” BY
RAY BRADBURY**

Abstract. The paper analyzes the linguistic means and discloses the structure and functions of the image of the setting sun in the short stories “In a Season of Calm Weather” and “The Sunset Harp” by Ray Bradbury.

Keywords: fictional world, image, linguistic means.

About the Author: Ermolova Marina Victorovna, Senior Lecturer of the Department of General Educational Disciplines.

Place of employment: Institute of Management and Information Technologies of St. Petersburg State Polytechnical University.

Имеющаяся научно-критическая литература о творчестве Рэя Бредбери исследует широкий круг проблем как литературоведческого, так и лингвистического характера. Нас привлекают особенности художественного мира писателя. Как отмечает В.В. Литвинова, ядром художественного мира Рэя Бредбери является концепт «природа» [Литвинова 2009]. Соглашаясь с такой точкой зрения, отметим, что, по нашему мнению, образ солнца – одна из наиболее важных составляющих этого художественного концепта. Данная статья посвящена описанию одного из проявлений этого целостного образа. Материал для исследования отобран по принципу идентичности построения образа и его функции. В обоих рассказах образ солнца строится за счет двух основных компонентов – пути и цвета; в обоих рассказах солнце выступает в качестве проводника в то особое состояние души, которое мы условно назовем «чудо». Разберем подробно структуру образа за-

ходящего солнца и языковые средства его создания в этих рассказах.

Рассмотрим первый компонент – путь. В рассказе «Погожий день» (In a Season of Calm Weather) на песчаном берегу французского курортного города Биарриц на закате происходит встреча великого художника Пикассо и его почитателя – американца Джорджа Смита из Огайо. Джордж, бредящий картинами Пикассо, застаёт своего кумира за творением мимолетных шедевров на песке опустевшего пляжа. Время жизни причудливой ленты образов, воссозданных легким росчерком простой палочки от мороженого в руках гения, досконально отмерено: до последних лучей заходящего солнца, далее – темнота и неразличимость линий, а затем и разрушение волнами прилива. Брэдбери обращает взор читателя к солнцу пять раз. Первый раз он сигнализирует наступление вечера и окончание практического применения солнечного света – для загара: *now cool people who at last, with the sun's decline, their bodies all lobster colors and colors of broiled squab and guinea hen, trudged for their wedding-cake hotels* [Брэдбери 2005: 23-24]. Второй раз отмечен момент, когда бредущий по опустевшему пляжу, погруженный в свои мысли художник замечает на песке палочку и его посещает вдохновение: *glancing about, he saw his aloneness, saw the waters of the lovely bay, saw the sun sliding down the late colors of the day, and then half-turning spied a small wooden object on the sand* [там же: 24]. Третий раз солнце оживляет, окрашивая в причудливые цвета, воплощенный на песке вымысел художника: *along the shore in a never-broken line, the hand ... scribbled, ribboned, looped around ... as if this travelling bacchanal must flourish to its end before the sun was put out by the sea* [там же: 26]. Четвертый раз показан миг, когда пребывающий в восхищении Джордж осознает, что еще пара минут и солнце исчезнет, погружая картины во мрак и небытие, отдавая их на растерзание волнам: *George Smith whirled to face the sun ... The sun was half underwater, and, as he watched, it sank the rest of the way in a matter of seconds* [там же: 28]. Пятый раз солнце дает время Джорджу обратиться в память то, что его восхитило: *He walked a long way, looking down at the free-running bacchanal ... He kept doing this until there was no more light in the sky, or on the sand, to see by* [там же: 28].

Схожий прием с детальным описанием заходящего солнца мы наблюдаем в рассказе «Берег на закате» (The Shoreline at Sunset, или The Sunset Harp). Двое уже немолодых мужчин – романтический Том и практичный Чико – зарабатывают на жизнь отловом монет, оставлен-

ных туристами на пляже курортного города. Однажды они находят на берегу без сознания выброшенную волной удивительную девушку-русалку. Путь солнца отмечен автором четыре раза. Первый раз это происходит, когда мужчины впервые видят девушку: *The setting sun was ten minutes above the sea ... They looked at the woman lying there* [там же: 273]. Во второй раз солнце упоминается, когда Чико ломает голову, как можно заработать на такой диковинке и, наконец, решает бежать в город за машиной, оставляя Тома и еще двоих мальчишек сторожить тело от надвигающегося прилива: *the sun was touching the horizon now* [там же: 277]. В третий раз Том и мальчишки с грустью любуются красотой девушки, отмечая, как с каждой волной она уходит от них все дальше: *now Tom and the two boys were left with the lonely woman by the North Rock and the sun was one-fourth of the way below the western horizon* [там же: 277]. В четвертый раз о солнце говорится после того, как волны уносят девушку обратно в море: *The next wave ... came in and went out and the sand was empty ... The last of the sun was gone* [там же: 279].

Следует отметить, что солнце в этих рассказах не просто упоминается несколько раз – автор фиксирует внимание читателя именно на поэтапном погружении солнца. Основное средство – описание взаимодействия солнца с горизонтом, часто с указанием времени: *the sun was half underwater, the setting sun was ten minutes above the sea, the sun was touching the horizon, the sun was one-fourth of the way below, the last of the sun was gone*.

Следующий компонент исследуемого образа – цвет. В рассказе «Погожи день» солнце является со-участником творческого процесса, со-творцом, окрашивая картины Пикассо, да и самого художника, в причудливые оттенки красного: *and the sand, in the dying light, was the color of molten copper on which was now slashed a message; he [Picasso] was deeper tanned, his close-shaven head dyed almost mahogany by the sun; the little man with the sun-dark skin* [там же: 26; 24; 27]. Интересно также сравнить загар обычных людей и загар художника: *lobster colors and colors of broiled squab and guinea hen*, с одной стороны, и *mahogany*, с другой. Использованный автором прием метафоры (обыкновенные лобстеры, зажаренные голуби и цесарки в противовес дорогому благородному красному дереву) противопоставляет обычное и необычное.

В рассказе «Берег на закате» у обнаруженной на берегу девушки

есть все, что отличает ее от обыкновенных девушек, таких, которые иногда живут в доме Тома и Чико. У нее длинные зеленые волосы, которые волны разметали на песке наподобие арфы, рыбий хвост, жабры и сияющее, переливающееся на солнце тело. Лучи заходящего солнца окрашивают нежданную гостью, песок и лица людей в бронзу и золото: *the sides of the boys' faces were bronze-pink from the sun; their eyes were a bronze color; the sand and the woman were pink-gold* [там же: 277]. Идею автора можно интерпретировать так: мужчины ищут и собирают монеты, но эта девушка дороже золота.

Еще один важный момент: солнце присутствует в рассказах не просто как сторонний наблюдатель – оно взаимодействует с героями рассказа. Взаимодействие реализуется через один из любимых приемов Рэя Брэдбери – глаза: *George Smith whirled to face the sun. It burnt faintly on his face, his eyes were two small fires from it* [там же: 28]; *The sides of the boys' faces were bronze-pink from the sun ... their eyes were a bronze color* [там же: 277]. Солнце отражается в глазах героев, благодаря чему неразрывной нитью связываются в одно целое человек и природа и человек приобщается к тайнам природы. Оно создает особое настроение – то, что мы назвали чудом.

В общем и целом, солнце не только мерило времени, но создатель чуда. Это чудо – осознать, насколько хрупко и неуловимо прекрасное. Заходящее солнце сопровождает чудо, а чудо не может длиться вечно. Автор отводит ему десять минут на пляже и человеческую жизнь в памяти Джорджа, единственного свидетеля мимолетного порыва вдохновения великого художника, и в памяти Тома, Чико и мальчиков, сумевших узнать и почувствовать красоту и сопутствующую ей грусть и тайну. Неуклонное движение солнца вниз и ограниченность времени реализуют дихотомию созидания и разрушения, разрушения и сохранения и, в конечном итоге, одну из основных дихотомий Рэя Брэдбери – жизни и смерти.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Брэдбери Р. Клубничное окно и другие рассказы: На англ. яз. – М., Айрис-пресс, 2005. – 384 с.
- Литвинова В.В. Индивидуально-авторские концепты в структуре художественного мира Рэя Брэдбери: дис. канд. филол. наук – Краснодар, 2009. – 234 с.

Замашанская Е.С.

Бийск, Россия

**РОЛЬ НАЧАЛА КАК СИЛЬНОЙ
ПОЗИЦИИ В ПОЗИЦИОННОЙ
СТРУКТУРЕ ТЕКСТА**

Zamashanskaya E.S.

Biysk, Russia

**THE ROLE OF THE BEGINNING
OF THE TEXT AS A STRONG
POSITION IN POSITIONAL TEXT
STRUCTURE**

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению начала текста как сильной позиции. Анализируются основные подходы к изучению сильных позиций. Автор представляет результаты анализа выборок текстов и экспериментов, подтверждающих значимость начала текста при его восприятии.

Ключевые слова: текст, сильные позиции, структура текста, пропорция, позиционная теория текста.

Abstract. The article describes the text beginning as a strong position. The main approaches of strong positions study are analyzed. The author presents the results of texts analysis and gives information on experiments to prove the significance of the text beginning in the process of its perception.

Keywords: text, strong positions, text structure, proportion, Positional text theory.

Сведения об авторе: Замашанская Елена Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков.

Место работы: Бийский технологический институт (филиал) ГОУВПО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова».

About the Author: Zamashanskaya Elena Sergeevna, Candidate of Philology, Associated Professor of the Chair of Foreign Languages.

Place of employment: Biysk Technological Institute of the Altay State Technical University named after I.I. Polzunov.

Контактная информация: 659302, Алтайский край, г. Бийск, ул. Кутузова 11/1, кв. 29.

e-mail: delen07@mail.ru.

В исследованиях, посвященных тексту, особый интерес представляет теория сильных позиций, которая сформировалась на материале значительного массива художественных (проза, поэзия), фольклорных, учебных, рекламных текстов, кроме того, изучены тексты сочинений и изложений, переводы, вторичные тексты (аннотации) (И.В. Арнольд, Н.В. Черемисина, Г.Г. Москальчук, А.Ю. Корбут, К.И. Белоусов, Н.А. Блазнава, В.А. Дорофеева, Е.С. Замашанская, М.Б. Ионова, Е.А. Коржнева, Н.В. Солодянкина и др.).

Основные задачи, решаемые лингвистами, состояли в определении сильных позиций, построении классификаций, анализе их функции, изучении влияния сильных позиций текста на характер его восприятия и пони-

мания, создании универсальной модели текста, которая отражает общие закономерности текстообразования.

Посредством сильных позиций выдвигается значимая для читателя информация, в связи с этим необходимо знать места в тексте, которые приобретают особый функциональный статус: заглавие, эпиграф, пролог, эпилог, первые и последние строки произведения [Арнольд 1978: 23]. Н.В. Черемисиной было предложено рассматривать в качестве сильных позиций текста языковые факты, такие как сравнения, повторы, метафоры, имена собственные, стандартные языковые средства (этикетные формулы) и др. [Черемисина 1983, 1986]. Кроме того было введено понятие о гармонических центрах текста, основанных на пропорции золотого сечения [Черемисина 1989].

В работах Г.Г. Москальчук и ее учеников понятие гармонического центра получило разноаспектное описание. Гармонический центр текста определяется по пропорции золотого сечения (0,618 от целого). «Сильные позиции текста рассматривается как сопряжение формальных, функциональных и прагматических параметров целого текста, касающихся его порождения и восприятия» [Москальчук 2003: 39].

Многие исследователи не поддерживают идею признания начала и конца текста в качестве сильных позиций текста, что обусловлено полученными данными в ходе экспериментов, проведенных Ю.А. Сорокиным [Сорокин 1985]. Однако методика позиционного анализа, разработанная Г.Г. Москальчук, позволила изучить и доказать значимость сильных позиций в структуре текста, в частности, гармонического центра начала (далее – ГЦН) (0,236 от целого) и гармонического центра (далее – ГЦ) (0,618). Кроме того, Г.Г. Москальчук описала композиционные зоны текста: «Композиционная зона текста зависит от объема целого и является его какой-то пропорционально определяемой долей» [Москальчук 2003: 42].

Пропорциональное соотношение повторяющихся в тексте элементов (повторов) и неповторяющихся позволило зафиксировать в тексте места, в которых размещение повторов было максимально (сильные позиции), а также точки спада интенсивности повторов. Таким образом, были введены слабые позиции. Сильные и слабые позиции текста, а также зачин (0,146 от начала текста) делят текст на шесть интервалов, которые позволяют отслеживать процессуальный характер поступления языкового материала.

Необходимо подчеркнуть, что преимуществом методики позиционного анализа является возможность точного определения сильных позиций, а также построения инварианта структуры текста. Поскольку позици-

онная теория текста формировалась на больших выборках текстов, и координаты позиций доказаны статистически посредством фиксирования плотности повторов, то важно понимать, что рассматривая инвариант структуры, при анализе конкретного текста возможны флуктуации повторов [Москальчук 2003, Корбут 2004].

А.Ю. Корбут исследовала восприятие сильных позиций, размещая повторы в разные позиции квазитета [Корбут 2004: 69]. В ходе серии психолингвистических экспериментов данным лингвистом было установлено, что «сильные позиции действительно выполняют функции смысло-различения в структуре текста и являются наиболее эффективными точками текста. Информация в этих позициях имеет высокую степень запоминаемости и влияния на формирование содержательной структуры текста» [Корбут 2004: 73].

Задачей нашего исследования было выявить инвариант структуры учебного текста, определить значимые смысловые элементы и определить особенность их локализации в позиционном интервале от абсолютного начала текста до гармонического центра начала. Материалом послужили формулировки правил по орфографии и пунктуации (всего 490 текстов). Значимыми смысловыми элементами текстов, принадлежащих научному стилю, являются термины.

Представим методику выявления частотности локализации терминов в позициях и позиционных интервалах структуры текста. Следует отметить, что если ГЦн и ГЦ попадают на слово, то позиционные срезы (зачин, АСП 1, АСП 2), являясь ограничителями интервала, размещены между словами, следовательно, частотность распределения терминов в позиционных срезах оценивалась по локализации термина вблизи позиционного среза. Поскольку те или иные научные понятия могут состоять из нескольких словоформ (например, «звонкие согласные», «простое предложение» и т.д.), то подсчет терминов производился в словоформах. В качестве примера рассмотрим следующее правило:

*Во 2-ом лице ед. / ч. после ш пишется мягкий \vee знак: *несешь, бежишь и др. Мягкий знак сохраняется и перед -ся: несешься, \vee торопишься и др.* [Разумовская 2001: 20].*

Размер текста – 21 словоформа. Выделим в границы интервалов. Зачин как позиционный срез выделен окружением терминов «единственного числа». В Гармоническом центре начала (подчеркнуто) нет термина. Первая Абсолютно слабая позиция окружена терминами «мягкий знак». В данном тексте в Гармоническом центре (выделено жирным шрифтом) локали-

зована часть термина «*мягкий знак*». Вторая Абсолютно слабая позиция не имеет в окружении терминов.

Специфика распределения терминов в позиционных интервалах выявлялась следующим образом: подсчитывалось количество терминов (в словоформах). Так, в примере интервал зачин включает три словоформы «*2-ом лице единственного*», в Пред-ГЦн – одна словоформа «*числа*», в Пост-ГЦн – также одна словоформа «*мягкий*», в Пред-ГЦ располагается одна словоформа «*знак*», в Пост-ГЦ зафиксирован термин «*знак*». В интервале конца терминов нет. Таким образом, интервал зачина в данном тексте является самым загруженным терминами участком текста.

Анализ выборок показал значительную корреляцию, следовательно, выявленная тенденция распределения терминов характерна для текста правила в целом. Рассмотрим полученный структурный инвариант текстов правил. Установлено, что в инварианте наиболее выраженной, с точки зрения частотности локализации терминов, является граница зачина (пропорция 0,146 от целого). Позиции Гармонического центра начала и Гармонического центра, а также позиционные срезы (АСП 1 и АСП 2) стабильны относительно друг друга, то есть частотность распределения терминов в данных точках текста не имеет значительных колебаний.

Таким образом, тенденция размещения терминов в структуре правил показала функциональную значимость границы зачина, а также стабильное распределение терминов в последующих позициях и позиционных срезах структуры текста. На основании такого частотного распределения терминов около границы зачина можно сделать вывод о тенденции сдвига значимых элементов учебного текста (правил) к началу. То есть в правиле особый акцент делается на начале развертки информации, поскольку именно здесь сосредоточена информация о сути описываемого явления – смысловой блок «орфограмма» / «пунктограмма».

Далее были изучены три композиционные зоны в структуре текста: область от Абсолютного начала текста до Гармонического центра начала, часть текста от Гармонического центра начала до Гармонического центра и область от Гармонического центра до конца текста. Согласно полученным результатам, наиболее загруженной терминами оказалась область от Абсолютного начала текста до Гармонического центра начала. После Гармонического центра начала наблюдается убывание доли терминов. Анализ полученных данных позволяет сделать следующие выводы: структурный инвариант правила на основании локализации терминов в позициях, позици-

онных срезах, интервалах свидетельствует о функциональной выраженности зачина как среза и позиционного интервала.

Инвариант распределения терминов в позициях, срезах и интервалах отразил специфику текстов правил на уровне их структурной организации. Необходимо подчеркнуть, что при рассмотрении начала текста как сильной позиции необходимо учитывать жанровую специфику текста, в частности, статистически было установлено, что для правила именно начало выступает значимым композиционным элементом. Учитывая, что термины определяются как компоненты сложности учебного текста, то их чрезмерная локализация в начале текста вызывает затруднения в восприятии и понимании. Нами проводилась серия психолингвистических экспериментов, в ходе которых было установлено, что реципиенты воспроизводили в большей степени информацию, расположенную в зоне начала текста и гармонического центра.

Объясняется ли признание начала текста в качестве сильной позиции жанровой спецификой отдельной группы текстов? Вопрос остается открытым и требует дальнейшего изучения. Однако исследуя процессы создания аннотаций на английском языке, нами была поставлена задача, выявить инвариант аннотации, на основе информации, выбранной реципиентами из первоисточника. Представлялось целесообразным установить те участки исходного текста, информация которых считалась испытуемыми значимой, следовательно, использовалась при создании вторичного текста.

Был проведен психолингвистический эксперимент, в ходе которого испытуемым (57 человек) предлагалось написать аннотацию к публицистическому тексту «Компьютер за сотню» [Аргументы и факты 2005: 5]. Текст был представлен на русском языке с той целью, чтобы реципиенты не пользовались готовыми синтаксическими единицами при построении текста аннотаций. Текст-источник состоял из 15 предложений.

Отметим, что испытуемые, в основном, воспроизводили в своих аннотациях информацию из первого предложения статьи (*Американская фирма представила переносной компьютер (ноутбук) всего за 150 долларов.* - с частотностью 0,65), девятое предложение (*Они считают, что машину дешевле 400 долларов сделать невозможно* – с частотностью 0,58). Кроме того, реципиенты с наибольшей частотностью синтезировали информацию из двух предложений, в большинстве случаев объединение информации осуществлялось на основе первого и второго; первого и третьего предложений (*Американская фирма представила переносной компьютер (ноутбук) всего за 150 долларов. Он должен помочь школьникам из бедных стран получить беспроводной доступ в Интернет. Машина может ра-*

ботать даже без электричества: чтобы зарядить аккумулятор, надо лишь крутить ручку). Синтез двух предложений фиксировался в выборке с вероятностью 0,79.

В инварианте проанализированных аннотаций первое, девятое предложение, а также синтез (на основе первого, второго и третьего) предложений составили информативное ядро. Важным результатом является тот факт, что первые три предложения первоисточника, информация из которых наиболее частотно упоминалась в текстах аннотаций, размещены в позиционном интервале зачина. Девятое предложение – в интервале пост гармонического центра. Таким образом, в ходе эксперимента на материале публицистического текста также подтверждается роль зачина как сильной позиции текста. Воспринимая текст, информация, расположенная в зачине в иерархии по степени значимости оказалась для испытуемых более значимой и составила основу при продуцировании аннотации. В рамках позиционной теории текста остается малоизученным сам позиционный срез зачина. Необходимо более глубокое рассмотрение специфики распределения значимых элементов текста в данной точке текста и ее роль в восприятии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Арнольд И.В. О значении сильной позиции в интерпретации художественного текста // Ин. яз. в школе. – 1978. – №4. – С. 23–31.
- Компьютер за сотню // Аргументы и факты. – № 47 (1308). – 2005 г. – С. 5.
- Корбут А.Ю. Текстосимметрика: монография. – Иркутск: Изд-во ГОУ ВПО «Иркут. гос. пед. ун-т», 2004. – 200 с.
- Москальчук Г.Г. Структура текста как синергетический процесс. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 296 с.
- Разумовская М.М., Львов С.И. и др. Русский язык: Учеб. для 7 кл. общеобразоват. Учреждений. – 5 изд., испр. и доп. – М.: Дрофа, 2001. – 320 с.
- Черемисина Н.В. О гармонии композиции художественного целого (Трагедия Пушкина «Моцарт и Сальери») // Язык и композиция художественного текста.– М.: МГПИ, 1983. – С. 7–33.
- Черемисина Н.В. Период: структура, гармония, подтекст // Язык и композиция художественного текста.– М.: МГПИ, 1986. – С. 3–18.
- Черемисина Н.В. Русская интонация: поэзия, проза, разговорная речь.– М.: Русский язык, 1989. – 240 с.

Кейзер С.В., Уланович О.И.

Минск, Беларусь

**ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ
СТИЛИСТИЧЕСКИ
МАРКИРОВАННЫХ ЭЛЕМЕНТОВ
В ПРОИЗВЕДЕНИИ Э. БРОНТЕ
«ГРОЗОВОЙ ПЕРЕВАЛ»**

Keyzer S.V., Ulanovich O.I.

Minsk, Belarus

**FUNCTIONING OF
STYLISTICALLY MARKED
ELEMENTS IN 'WUTHERING
HEIGHTS' BY E. BRONTE**

Аннотация. Прагматическая направленность готического романа анализируется в статье с точки зрения интегративного функционирования в произведении разнорядковых стилистически маркированных элементов. Хронотопы, фреймы и декоративные компоненты текста конституируют контекст и формируют псевдореальность – особое пространство пересечения мистики и реальности.

Ключевые слова: готический роман, стилистически маркированные элементы, хронотоп, фрейм, декоративные компоненты текста.

Сведения об авторах: Кейзер Софья Васильевна, студентка 5 курса факультета международных отношений БГУ; Уланович Оксана Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и практики перевода.

Место работы: Белорусский государственный университет.

Контактная информация: 220088, Беларусь, г. Минск, ул. Захарова, 74, кв. 119.
e-mail: oksana.ulanovich@mail.ru.

Abstract. The pragmatic focus of the gothic novel is analyzed in the article through integrative functioning of stylistically marked elements of different levels. Chronotopes, decorative frames and text aesthetic components constitute the context and create pseudo-reality – a specific area of mysticism and reality intersection.

Keywords: gothic novel, stylistically marked elements, chronotope, decorative frame, text aesthetic components.

About the Authors: Keyzer Sofia Vasilyevna, 5th year student of the BSU International Relations Faculty; Ulanovich Oksana Ivanovna, Candidate of Psychology, Head of the Chair of Theory and Practice of Translation.

Place of employment: Belarusian State University.

Любое речевое произведение представляет собой вид мотивированного и целенаправленного социального общения, что обеспечивается определенной прагматической направленностью текста. Являясь текстообразующим фактором, прагматическая направленность реализуется в целом комплексе *стилистически маркированных элементов*, которые «разбросаны по всему тексту, где и приобретают свои семантические и эмоциональные наслоения, и уже в осложненном виде выступают как сигналы реализации определенной прагматической направленности» [Азнаурова 1988: 84].

Под стилистически маркированными элементами понимается ряд *текстовых регулярностей*, характерный определенному литературному направлению: *хронотопы, фреймы и декоративные компоненты*. В понятии *хронотопа* воплощена своеобразная модель пространственно-временной организации контекста, отражающая важнейшие ценностные установки культурной эпохи. Под *фреймом* понимается комплекс символических элементов стереотипной ситуации. *Декоративные компоненты* – специфический реквизит, обеспечивающий детализацию описываемых событий и создание заданной атмосферы. Эти эстетические элементы сознательно или интуитивно используются автором произведения, формируя определенное ментальное состояние реципиента текста. Читатель изначально является субъектом и частью целостной модели социального общения, реализуемой в произведении.

Контекстоформирующая роль стилистически маркированных элементов особенно отчетливо проявляется в произведениях особого литературного жанра – готическом романе. Основоположник направления Г. Уолпол заложил особую традицию художественного письма в произведении «Замок Отранто», задав пространственно-временное измерение событий посредством хронотопа «Средневековье». Эстетическая категория хронотопа реализуется в образе замка. Фреймами выступают модели типичных для готического романа ситуаций: случайно найденный манускрипт, роковой день, странный сон. Декоративными компонентами являются описания замка, потайных комнат и ходов. Наиболее ярким из последующих произведений этого жанра является роман Э. Бронте «Грозовой перевал», отчетливо обнаруживающий преемственность в использовании основных стилистически маркированных элементов.

Умело интегрированные автором стилистические маркеры позволяют утверждать, что действие романа разворачивается в эпоху Средневековья и продолжается в период Просвещения: «... the principal door; above which, among a wilderness of crumbling griffins and shameless little boys, I detected the date ‘1500,’ and the name ‘Hareton Earnshaw’». Эрншо – старинный род, который берет свое начало с 1500 г., и в контексте романа уже несколько поколений сменились. Следовательно, действие разворачивается приблизительно в период с середины XVIII в. до начала XX в. Хронотоп «Средневековья» по традиции реализуется посредством образа «замка», хотя и в несколько видоизмененной форме – местом действия является не непосредственно замок (‘castle’), а ‘dwelling’ (жилище). Детальное описание дома позволяет расценивать его как «укрепленное жилище» (замок):

«Happily, the architect had foresight *to build it strong, the narrow windows are deeply set in the wall, and the corners defended with large jutting stones*». При этом «замок» сохранил свое функциональное предназначение: он – виртуальное пространство, где соприкасается прошлое и настоящее, хранилище семейных тайн и трагедий.

Декоративные компоненты готической традиции ограничивают пространство действий рамками «странной комнаты»: «...*She recommended that I should hide the candle, and not make a noise; for her master had an odd notion about the chamber she would put me in, and never let anybody lodge there willingly*». Ряд других декоративных маркеров завершают атмосферу мрачной таинственности, интегрируя целостный образ мистического пространства: а) лежащие в комнате таинственные книги, исписанные детским подчерком («...*Catherine Earnshaw, her book, ' and a date some quarter of a century back. Some were detached sentences; other parts took the form of a regular diary, scrawled in an unformed, childish hand*»), б) нацарапанные имена на подоконнике, где фигурирует одно и тоже имя с различными фамилиями («*This writing, however, was nothing but a name repeated in all kinds of characters, large and small – Catherine Earnshaw, here and there varied to Catherine Heathcliff, and then again to Catherine Linton*»), в) смена психологического состояния сурового хозяина дома Хитклифа в таинственной комнате («*Heathcliff stood near the entrance, in his shirt and trousers; with a candle dripping over his fingers, and his face as white as the wall behind him. The first creak of the oak startled him like an electric shock..., and his agitation was so extreme, that he could hardly pick it up*»). Стилистические маркеры указывают на наличие загадочной семейной трагедии.

Эффект загадочности и мистики усиливается фреймом 'странного сна', который по стечению обстоятельств герой видит в неблагополучной комнате: «... *my fingers closed on the fingers of a little, ice-cold hand! The intense horror of nightmare came over me. I tried to draw back my arm, but the hand clung to it, and a most melancholy voice sobbed, 'Let me in – let me in! ... Terror made me cruel; and, finding it useless to attempt shaking the creature off, I pulled its wrist on to the broken pane, and rubbed it to and fro till the blood ran down* ». В соответствии с готической традицией сон принимает форму кошмара и представлен как встреча героя с «неупокоенной» душой.

Мельчайшие детали описания весьма значимы и многочисленны: описания жилища и предметов интерьера («*Above the chimney were sundry villainous old guns, and a couple of horse-pistols... The floor was of smooth, white stone; the chairs, high-backed, primitive structures, painted green...*»), де-

тализация образов героев («He is a dark-skinned gypsy in aspect, in dress and manners a gentleman: that is, as much a gentleman as many a country squire: rather slovenly, perhaps, yet not looking amiss with his negligence, because he has an erect and handsome figure; and rather morose»). Посредством декоративных компонентов задается готическая атмосфера, в которую погружается адресат, и которая для него становится частью реальности.

Контекстуально-функциональный анализ готического романа Э. Бронте «Грозовой перевал» позволяет сделать следующие выводы в отношении многообразия качественного измерения готической литературной традиции.

Готический роман – прагматически насыщенное речевое произведение, что достигается за счет интегративного использования разнопорядковых стилистически маркированных элементов. Эти элементы не имеют установленного порядка появления в тексте, а используются симультанно, параллельно, зачастую наслаиваясь друг на друга, что усложняет их идентификацию в тексте.

В романе «Грозовой перевал» Э. Бронте обнаруживается некоторая трансформация текстуального воплощения элементов готической традиции при сохранении их традиционной функциональной нагрузки, что свидетельствует о развитии жанра в направлении вариативности формы при неизменности специфики прагматической направленности произведения.

Декоративные компоненты жанрового произведения, представленные детальными описаниями жилища, персонажей, чувств, призваны моделировать *псевдореальность* – пространство пересечения мистики и реальности, что формирует определенное ментальное состояние читателя.

Перенасыщенность текста стилизованными элементами делает его сложным для восприятия. Достижение понимания авторского замысла возможно только подготовленным читателем.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Азнаурова Э.С. Прагматика художественного слова. – Ташкент: Фан, 1988. – 119 с.
- Бронте Э. Грозовой перевал. – 2011. [Электронный ресурс].– URL: <http://brontesisters.ru>.
- Bronte E. Wuthering heights. – 2011. [Электронный ресурс].– URL: <http://brontesisters.ru>.

Орлова О. Ю.

Екатеринбург, Россия

**ФОНОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ
ОСОБЕННОСТИ ЗАГЛАВИЙ
АНГЛОЯЗЫЧНОЙ
ЛИТЕРАТУРНОЙ СКАЗКИ**

Аннотация. Статья посвящена исследованию фоностилистических средств в заглавиях англоязычных литературных сказок и особенностям их перевода на русский язык.

Ключевые слова: фоностилистика, аллитерация, ассонанс, лингвистика текста, литературная сказка.

Сведения об авторе: Орлова Ольга Юрьевна, аспирант кафедры германской филологии, ассистент кафедры германской филологии.

Место работы: Уральский федеральный университет.

Контактная информация: 620083, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51, к. 208.
e-mail: orlova_82@inbox.ru.

Orlova O. Y.

Ekaterinburg, Russia

**PHONOSTYLISTIC FEATURES
OF ENGLISH AND AMERICAN
LITERARY FAIRY TALES TITLES**

Abstract. The article is dedicated to phonostylistic features of literary fairy tales titles and ways of dealing with them in translation.

Keywords: phonostylistics, alliteration, assonance, text theory, literary fairy tale.

About the Author: Orlova Olga Yurievna, Postgraduate Student of the Chair of Germanic Philology, Assistant Lecturer of the Chair of Germanic Philology.

Place of employment: Ural Federal University.

Слова на обложке не могут не общаться со словами, спрятанными под обложку.

С.Д. Кржижановский «Поэтика заглавий»

Заглавие является одной из сильных позиций текста. Оно может определять тему всего произведения, создавать эмоциональный настрой для читателя, выражать отношение автора и даже полемизировать с текстом в целом [Джанджакова, 1983: 45]. При этом поддержка основной темы и полемика со всем произведением может основываться как на содержательной стороне этого композиционного компонента текста, так и на перекличке фоностилистических средств заглавия с выразительными средствами остального текста. В данной статье мы рассмотрим взаимодействие фонетических средств заглавий и их манифестацию в сказках английских и американских писателей.

На примере поэтических текстов Е. В. Джанджакова выделяет следующие типы взаимодействия заглавия с текстом:

1) заглавие может указывать на связь текста с другими текстами и заглавиями, с культурной традицией. В таких заглавиях может со-

держаться скрытая цитата, аллюзия. Часто в этой категории появляются обозначения чувств, явлений природы, природных объектов и пр. Далее в тексте эффект, производимый заглавием, может либо подтверждаться, либо опровергаться, например, неожиданным, подчеркнуто-бытовым раскрытием темы. Например, «Эвридика», Эсхил», «Оливы» А. Тарковского.

2) заглавия могут быть подчеркнуто непоэтичными, разрывающими связь текста с предшествующей традицией. В качестве примера Е. В. Джанджакова приводит стихотворения «Политрук» Б. Слуцкого и «Атомы» и «Нейтрон» В. Кострова.

3) заглавия могут быть необычными с собственно языковой точки зрения. Такие заглавия, делая акцент на языковой игре, часто могут затемнять тему произведения, его эмоциональный настрой: «Лирическая религия», «Баллада-яблоня» А. Вознесенского [Джанджакова, 1979: 19].

Отобранные нами заглавия англоязычных сказок содержат различные фоностилистические элементы, такие, как звуковые повторы, аллитерация, ассонанс, ритмические особенности организации фразы. Звукоизобразительность заглавий взаимодействует с фонетико-смысловой организацией самих текстов сказок. Актуализация фонетического уровня художественного текста уже в заглавии сказки, как правило, прогнозирует повышенное внимание автора к приемам фонетической стилистики на протяжении основного повествования. Какой вектор использования приемов фонетической стилистики будет избран автором (языковая игра, звукоподражательная инструментовка и др.), – об этом читателю часто сигнализирует уже само название сказки. Среди отобранных нами сказок есть такие, в которых заглавие часто создает лирический настрой произведений, что обусловлено специфической жанра литературной сказки. Внутри этой группы заглавий сказок возможно выделить различные отношения между заглавием и текстом.

Известный своими поэтическими описаниями картин природы, роман для детей "The Wind in the Willows" ("Ветер в ивах") английского писателя Кеннета Грэма содержит в заглавии типичную для английской художественной речи начальную аллитерацию. В сочетании с такими фоностилистическими средствами, как ассонанс и ритм, аллитерация заглавия актуализирует романтический пласт содержания текста сказки. В русском варианте передать начальную аллитерацию оказывается не всегда возможным, а зачастую это может выглядеть искусственно, так как для русской традиции, в отличие от англоязычной,

характерна неначальная аллитерация и, напротив, стойкая тенденция к рифме. Однако благодаря удачному сочетанию предлога "в" и словоформы "ивах", создается фонетическое слово, начало которого переключается с первым компонентом названия — "ветер". В то же время, ощущение инородности фонетического приема пропадает именно в виду отсутствия насильственного для русского языка соединения слов, начинающихся на один звук, и сохранения ритма заглавия.

Сказка "Many Moons" американского писателя Джеймса Тербера рассказывает о мечтательной принцессе, требующей луну с неба. Автору свойственно повышенное внимание к фонетическим выразительным средствам языка, что внимательному читателю ясно уже с заглавия сказки. Краткость заглавия в этом случае не дает возможности переводчику перевести его с сохранением звуковых особенностей оригинала. Однако сохранение ритма "Many moons" (в переводе "Много лун") компенсирует эту потерю при переводе и сохраняет подобный эффект и для читателя на русском языке.

Гораздо более заметны фоностилистические приемы в заглавиях большей протяженности, как, например, в сказке Эдит Несбит "Belinda and Bellamant or the Bells of Carillon Land". Во всех однозначных словах заглавия присутствуют звуки, входящие в состав слова "bell", которое является катализатором текстовых смыслов сказки. На небольшом пространстве сказки оказывается возможным показать различные взаимоотношения образов и мотивов, поддержанные фонетически. Так, звуки /b/, /l/ повторяются в словосочетаниях, описывающих сами колокола, которые являются символом Золотого Века королевства, и в отрывках, посвященных счастливому существованию королевства до постигшей его катастрофы: *big beautiful bells, hospitable bells* [Nesbit, 1997: 258]. Мотив молчания колоколов вызывает к жизни лексикофонетическую оппозицию, где на фонетическом уровне с одной стороны представлен звукокомплекс /bl/, а с другой — /ds/, часто с глухим /k/. Последний звукокомплекс оппозиции присутствует в словах, описывающих злых героев, виновных в молчании колоколов и, соответственно, в начавшемся разладе в королевстве: *dressed in darkness, dark domes of their houses; they ... came down in their dust dresses and cobweb cloaks, and crept up to the palace* [Nesbit, 1997: 258 – 260]. Проклятие (christening curse), которое насылают отрицательные героини на Принцессу, содержит в своем составе фонемы-маркеры, характерные для многих других слов этого тематического поля. Принцесса пишет

следующее объявление: *Princess Belinda of Carrillon-land is not afraid of christening curses* [Nesbit, 1997: 270], пытаюсь преодолеть как собственное проклятие, так и проклятие своего возлюбленного. Заглавие, делающее акцент только на первом (маркированном как положительном) члене фоно-смысловой оппозиции, оправдано оптимизмом жанра фантастической сказки.

Повторы компонентов названия в самом тексте усиливают эффект, производимый заглавием, настраивают на определенную тональность. В “Хрониках страны Рутабаги” Карла Сэндберга пятая часть под общим названием “The three stories about three ways the wind went winding” содержит три сказки, в языке которых, “как и во всякой игре, царят раскованность и некая изощренность, слоги и фразы перекликаются, друг друга поддразнивают, перекатываются во рту, как леденцы, на вкус восхитительно-непредсказуемые, какими бывают в детстве” [Венедиктова, 1990: 9]. Т. Д. Венедиктова, автор предисловия к изданию американских литературных сказок, выпущенных издательством “Радуга” в 1990 году, как и сами сказочники, активно включается в эту игру. Озаглавливая вступительное слово к сборнику сказок “О пользе чужачеств и природе чудес”, исследователь использует “паронимическую аттракцию” [термин В. П. Григорьева – Григорьев, 1979], тем самым ненавязчиво указывая и на стилистические особенности самого исследуемого материала, то есть языка сказок.

Являясь одним из наиболее лиричных произведений всего цикла сказок, именно история о двух небоскребах неоднократно исполнялась самим автором со сцены при встречах с читателями. В новелле «Как два небоскреба решили завести ребенка» Карл Сэндберг настойчиво обращается к повторам, не опасаясь тавтологии, создавая смысловые и звуковые переклички:

Whether they whispered secrets to each other or whether they whispered simple things that you and I know and everybody knows, that is their secret. One thing is sure: they often were seen leaning toward each other and whispering in the night the same as mountains lean and whisper in the night [Sandburg, 1990: 123].

Ключевые слова повторяются в одном предложении, в соседних предложениях, на протяжении нескольких абзацев, во всем тексте. Их фонетический облик поддерживается и повтором фонем в окружающих их словах. Автор активно использует лексические и звуковые повторы, повторы конструкций, что, однако, не создает ощущения сти-

листической избыточности. Г. В. Векшин дает следующее определение повтора: "Повтор – это неоднократное воспроизведение (удвоение, утроение и т. д.) какого-либо сегмента речи, конструкции и/или ее составляющих, функционально-семантических признаков в речевом потоке, воспринимаемое носителями языка как значимое, не случайное, не обусловленное одними лишь вероятностными закономерностями" [Векшин, 2006: 51]. В художественной речи повтор, действительно, улавливается и воспринимается не как случайное совпадение, но как стилистический прием: «если отвлечь звуковой повтор от повторов лексических и грамматических, то уже одно наличие звуковых переминок и переключек окажется показателем внутренней связности и цельнооформленности всего микротекста» [Там же: 53].

Единицы фонетического уровня организации художественного текста вступают в те же отношения, что и единицы любого другого уровня текста. Они включаются в фонетико-смысловые оппозиции (как, например, в сказке Эдит Несбит) или поддерживают какой-либо образ или мотив произведения, вторят им. Звукоподражательная функция фоностилистических средств художественного текста часто оформляет то, что уже стало очевидным благодаря содержанию языковых единиц, но наполнение образа явно было бы недостаточным без особого звукового оформления: "Well, I see the city is here yet," the Northwest Wind would whistle to the skyscrapers [Sandburg, 1990: 123]. Звукоподражание ветру здесь несет не только собственно изобразительную функцию. Звуки ветра служат не просто фоном для трогательной истории любви, но и включаются в создание художественного образа. Таким образом, часто звукоподражательная инструментовка обретает еще и экспрессивную функцию. Несмотря на то, что передача стилистических приемов при переводе представляется довольно сложной задачей, и даже ее адекватное выполнение не всегда является целесообразным в силу разницы в восприятии различных стилистических приемов носителями разных языков, однако, в "игровом" жанре фантастической сказки это вполне оправдано: особенности фоностилистики текста сохраняются и в переводе заглавия на русский язык «Три истории о внезапных вихрях ветра» (в переводе Ольги Бухиной).

Фоностилистические явления в заглавиях сигнализируют, настраивают, предсказывают, полемизируют с последующим текстом. Благодатной почвой для анализа здесь служит именно изучение заглавий литературных сказок, равно как и заглавий романтических повес-

тей и новелл, наиболее близких по настрою к лирическому роду литературы. Актуализация фоностилистических средств уже в заглавии произведения, как правило, свидетельствует о повышенном внимании автора к звуковым особенностям организации художественной речи и в самом тексте произведения. В переводах, несмотря на очевидные различия в восприятии стилистических средств носителями разных языков, их максимально приближенное воспроизведение или те или иные средства компенсации являются наиболее частотными вариантами их передачи.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Американская литературная сказка: Сборник / Сост. Т. Д. Венедиктова. – на англ. яз. – М.: Радуга, 1990. – 283 с.

Английская литературная сказка / Сост. Н. Будур. – М.: Новина, 1997. – 512 с.

Векшин Г. В. Очерк фоностилистики текста: Звуковой повтор в перспективе смыслообразования. – М.: МГУП, 2006. – 161 с.

Венедиктова Т. Д. О пользе чудачеств и природе чудес // Американская литературная сказка: Сборник / Сост. Т. Д. Венедиктова. – М.: Радуга, 1990. – С. 7–11.

Григорьев В. П. Поэтика слова. – М.: Наука, 1979. – 343 с.

Джанджакова Е. В. О поэтике заглавий // Лингвистика и поэтика: сборник статей / Акад. наук СССР, Ин-т русского яз. – М.: Наука, 1979. – С. 207–214.

Джанджакова Е. В. Анализ художественного прозаического текста. – М.: МГПИИЯ, 1983. – 72 с.

Nesbit E. Belinda and Bellamant or the bells of Carillon land // Английская литературная сказка / Сост. Н. Будур. – М.: Новина, 1997. – С. 258–290.

Sandburg C. Rootabaga Stories // Американская литературная сказка: Сборник / Сост. Т. Д. Венедиктова. – М.: Радуга, 1990. – С. 95–190.

Разумкова Н.В.

Тюмень, Россия

**ФАСЦИНАТИВНО-
ЭКСПРЕССИВНЫЙ
ПОТЕНЦИАЛ
КОЛОРИСТИЧЕСКИХ
ЭПИТЕТОВ В ЛИРИКЕ
О. МАНДЕЛЬШТАМА**

Razumkova N.V.

Tyumen, Russia

**EXPRESSIVE AND FASCINATING
ROLE OF COLOR EPITHET IN O.
MANDELSTAM'S POEMS**

Аннотация. В статье отражен фрагмент исследования цветовой картины мира в лирических произведениях О.Э. Мандельштама. Эффект “волшебства” поэтики цвета связан с искусным переносно-образным употреблением колоративов.

Ключевые слова: Мандельштам, лирическое произведение, колоратив, фасцинация, эпитет.

Abstract. The paper is devoted to particularities of the world color picture in O. Mandelstam's poems. Attention is paid to fascinating role of color words.

Keywords: Mandelstam, poem, color word, fascination, epithet.

Сведения об авторе: Разумкова Надежда Васильевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания.

Место работы: ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет».

Контактная информация: 625048, г. Тюмень, ул. Республики, 94, к. 180.

e-mail: 18nadezhda3@mail.ru.

About the Author: Razumkova Nadezhda Vassilyevna, Candidate of Philology, Associate Professor of Chair of General Linguistics.

Place of employment: Tyumen's State University.

Творчество Осипа Мандельштама является лучшим подтверждением того, что в поэзии нет случайностей, в ней все – плод вдохновенного, упорного труда над словом. В рамках заявленной темы речь пойдет о “магическом воздействии” на читателя цветovým словом, которое приобретает в речи мастера новое, свежее значение. Повторяющиеся цветové обозначения (ЦО) – носители обычно им несвойственного смысла, отличаются большой субъективностью: *черное солнце, темная вода, бледно-голубая эмаль, вечеряющий лес* etc. Поле нашего исследования ограничено раскрытием экспрессивно-фасцинативного содержания колоративов, смыслом которого является реконструирование цветовой картины мира как когнитивно-поэтического феномена.

В качестве предмета научного анализа избраны “цветонесущие” эпитеты как индивидуально-авторское явление, ограниченное сферой лириче-

ских текстов. Эпитет, традиционный стилистический прием, имеет сложную концептуальную структуру, формируемую из исходных когнитивных областей и локального контекста. Красочное определение создает живое представление о художественных реалиях, выражает авторское отношение в различных лирических ситуациях. Цветовые “вкрапления” подчеркивают убедительность культурно-исторических формулировок и эстетических смыслов, усиливают наслаждение совершенством словесной работы поэта.

В ходе работы с источниками [Мандельштам 1991] было обнаружено более 850 контекстов, содержащих лексемы с цветовым компонентом (существительные, прилагательные, наречия, глаголы, причастия, деепричастия). Из семи цветов радуги в мандельштамовском списке колоративов отсутствует лишь оранжевый цвет. Поэт предпочитает использовать ЦО ‘огненный’ – самый теплый его оттенок: *Он лапу поднимал, как **огненную** розу, И как ребенок всем показывал занозу* («Язык мне голубя понятней»).

Изложение заявленной темы полагаем предварить кратким пояснением понятия ‘фасцинация’ (лат. *fascinatio* – «околдовывание», «завораживание» [Петрученко 1994:248]). Впервые термин был применен в отношении математических методов в лингвистическом анализе текста. В психологии понятие обозначает специально организованное вербальное воздействие на индивида, обладающее максимальной силой внушения. Результат фасцинации обусловлен коммуникативными задачами: привлечь и удержать внимание собеседника. Применительно к художественной речи термин синонимичен метафорическому обороту ‘волшебная сила поэтического слова’. Эффект достигается за счет необычного употребления вербальных средств – отступления от нормы, иногда ее нарушения. Стилистико-семантическая игра, основанная на многозначности слова (в нашем случае – ЦО), выступает аффектированным сигналом-образом, который вызывает одновременно различные чувства: и восхищение, и удивление.

Как показало исследование, эпитеты Мандельштама многочисленны, представлены разнообразно и широко, часто бывают носителем образа или элементом сложного тропеического комплекса. Среди цветowych эпитетов можно встретить как простые виды – эпитет-прилагательное, например, *розовые сосны* («Нашедший подкову»); *маленький вишневый рот* («Мне жалко, что теперь зима»), так и оригинальные составные, втягивающие в себя наречия, глаголы, причастия: *И пены бледная сирень В мутно-лазоревоm сосуде* («Silentium»); *На бледно-голубой эмали, Какая мыслима в апреле, березы ветви поднимали и незаметно вчерели* («На бледно-голубой эмали»). Аффек-

тированным сигналом, вызывающим одновременно восхищение и удивление, обладают эпитеты, выраженные группой слов: *Цвет воздушного разбоя и нещерной густоты, Складки бурного покоя на коленях разлиты* («Улыбнись, ягненок гневный, с Рафаэлева холста»). Поводом для поэтической рефлексии послужила картина Рафаэля «Мадонна Альба». Этот загадочный цветообраз можно расшифровать как признание примата жизни в ее взаимосвязи с искусством.

Мандельштам мастерски «ворочает словесными сцеплениями, сбивает их и разбрасывает» («Разговор о Данте»), в результате чего его художественный мир, перегруженный мыслью, порой оказывается недоступным постижению *ratio*. Обнажая таинственные связи явлений через посредство «красок бытия», поэт создает удивительную “вторичную реальность”. Ситуации и образы следуют как ребусы, и невозможно отделить изображение ментального художественного объекта от перцептивного: синестезийные мотивы (*красный смех, хрипя ох-ра*) выражают сложное взаимодействие переживаний лирического героя. Специфика подхода Мандельштама к цветовому эпитету кроется в нестандартном комбинировании словосочетаний. Так, поэт вводит ЦО в словосочетание со значением лица: *Голубые судомойки, Добродетельная челядь! И на самой жесткой койке Ваша честность рай вам стелет* («Песенка»). ЦО ‘голубой’ в словосочетании выглядит, казалось бы, чужеродным элементом, так как оно соотносено с человеком. Однако обращение к лексикографическим источникам не позволяет усомниться в корректности использования поэтом данного эпитета. Интерпретация значения возможна с опорой на французский фразеологизм **cordon bleu** («голубая лента») [Petit Larousse 1921:18] – вид метонимического переноса, представляющий собой обозначение человека по цветовой детали его одежды, которая содержит психологическую характеристику лирического героя. Светлый оттенок синего цвета символизирует ценность, загадочность, романтичность, выступает олицетворением добра. В отличие от евроинтернационализма ‘синий чулок’, указывающий на умную, но малопривлекательную женщину, словосочетание *голубые судомойки* означает нежных, душевно щедрых, отзывчивых девушек.

Примечательно, что в лирике Мандельштама практически не встречаются нейтральные визуальные впечатления. Наглядно-чувственные метафоры заостряют лудическую функцию стихотворного текста. В цветовых “сюрпризах” поэт стремится передать внутрен-

ний мир лирического героя через ассоциации колоратива с обыкновенными проявлениями окружающего мира. Так, видение *ленинградских речных фонарей* сопровождается ощущениями, связанными с фармакологическим вкусом *рыбьего жира* («Ленинград»); *асфальт* ассоциируется с гастрономическим вкусом *астраханской икры* («Еще далеко мне до патриарха»); *дрожащие губы* любимой – со вкусом сладкой, сочной *малины* («Жизнь упала как зарница»). Колоративы по своему значению граничат с символами, что с одной стороны, затрудняет их понимание, а с другой – наделяет большей гибкостью и богатством содержания. Когнитивная обработка протекает на очень сложном подобии, исходящем почти из немислимых соответствий. Присутствующие в контекстах коммуникативные сигналы в качестве регулятивных средств выполняют определенную «волевою задачу автора» (Л.С. Выготский) и тем самым реализуют его эстетическую программу. Так, художественным регулятором в стихотворении «Я должен жить» выступает произведение искусства: *Небо – твой Буонаротти*. “Ферментом” формирования поэтического колорита воздушного пространства является изображенное художником небо. Sapientia sat: “точка контакта” в диалоге автора и читателя – картина «Осада Флоренции» Микеланджело Буонаротти, на которой изображено множество фигур на фоне холодного **сине-пепельного** неба.

Фасцинатором может выступать колористический эпитет в ситуации сравнения. Например, “обновленный” компаратив в стихотворении «Служ чуткий парус натягивает» в функции основания сравнения имеет холст, ассоциативно связанный с устойчивым оборотом ‘белый как полотно’: *Я вижу месяц бездыханный И небо мертвенней холста*. Суффиксальная сравнительная форма от прилагательного *мертвенный* («такой, как у мертвеца», «бледный до синевы» [СОШ 1993:360]) образована вопреки нормам русского языка, ибо прилагательные с абсолютно качественным значением таковых не имеют [СРЯ 1988:202]. Индивидуально-авторская модель обусловлена контекстом: в суперлативном значении (“белее белого”) она приобретает торжественное звучание, передает предчувствие беды, предрекает грядущую трагедию.

Фасцинативно-экспрессивный эффект цветового моделирования в произведениях Мандельштама фиксируется синтетическим образом на основе паронимической аттракции цветоэлементов: *И белок кровавый белки Крутят в страшном колесе* («Полюбил я лес прекрасный»). Сочетание однокоренных слов, противопоставленных по кате-

гории рода (**белок** / **белка**), актуализирует цветовой компонент благодаря заключению прилагательного **кровавый** (кровь – этимологический предшественник и прототип красного цвета) в белые “рамки”. Антагонизм красного и белого (пусть не в наглядно-чувственной форме, а как идеи) всегда полон глубинного смысла: здесь выражает условное обозначение противоборствующих сил.

Цветовое пространство мандельштамовской лирики, наполненное эмоционально-экспрессивным смыслом, обращено к тонким областям сознания читателя – его душе, воображению, интуиции, чувствам. Живописно эффектна миниатюра «Новеллино»: *Вы помните, как бегуны У Данта Алигьери Соревновались в честь весны В своей зеленой вере? По темнобархатным лугам В сафьяновых сапожках Они пестрели по холмам Как маки на дорожках.* Яркость красного крапа в темно-зеленой природе в виде орнамента из маков (красный и зеленый оптически дополняют друг друга) усиливает родство зла с красотой и полнотой жизненной силы.

Поэт прибегает к спектральному многообразию художественных реалий в самых разных ситуациях, смело придавая антропоморфные черты шедевру архитектуры или ландшафту. Например: *Исакий под фатой молочной белизны* («Люблю под сводами седья тишины»). В стихотворении «О, красавица Сайма, ты лодку мою колыхала» море на закате солнца получает самый ценный колористический эпитет-существительное *пурпур* (красный на грани фиолетового): *И песчаная отмель – добыча вечернего вала Как невеста белела на пурпуре водного стана.* Пурпур, имеющий качественно-цветовое значение с древнейших времен, вбирающий в себя целую гамму семантических нюансов, здесь наиболее уместен, так как неотделим от своего носителя – средиземноморской улитки *ригруга*. Ореол, который окружал данное слово и был с его первоначальным значением, имеет наращение смыслов в символическом слое: императорская власть, высокое происхождение, пышная торжественность. Обнажая таинственные связи явления через посредство «красок бытия», поэт создает чарующую “ауру”.

Особой “энергией” цветовой эпитет питает цитата, которая становится «залогом самовозрастания смысла текста» (В.П. Руднев). В произведениях Осипа Мандельштама весьма заметна своеобразная перекличка с высочайшими образцами русской поэзии. Так, «блаженство повторенья» («Слово и культура») ощущается во многих текстах, например, «В Петербурге мы сойдёмся снова»: *В чёрном бархате январ-*

ской ночи, В бархате всемирной пустоты. Ср. стихотворение И. Анненского («Смычок и струны»): *На чёрном бархате постели*. Обращает на себя внимание мелькающий ряд *вечный – зелёный – темный* в различных комбинациях: *Простишь ли ты меня, великолепный брат, И мастер, и отец вечнозелёной теми* («Как светотени мученик Рембрандт»); *Старинной песни мир, коричневый, зелёный* («В тот вечер не гудел стрельчатый лес органа»); *Пирует в тёмных зеленях* («Он подаёт куда как скупое»); *Возгласы тёмно-зелёной хвои* («Не мучнистой бабочкою белой») и др. Ср. у Лермонтова: *Надо мной, чтоб вечно зеленея, Тёмный дуб склонялся и шумел*. («Выхожу один я на дорогу»).

Итак, фасцинативно-экспрессивный потенциал колористических эпитетов в поэтическом пространстве позволяет в максимально эффективной форме выразить закодированные в резервуаре читательской памяти элементы зрительного, образного, символического, ассоциативного восприятия. Реальные существительные в сочетании с необычным для них красочным определением становятся органической частью иносказания, сквозь призму которого просматривается личность величайшего русского поэта XX века. В многоголосном хоре творцов русской словесности невозможно спутать его голос – индивидуальный по тембру, богатый интонациями, в котором ясно слышна боль чуткой и нежной души.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Мандельштам О. Собрание сочинений в 4-х томах. – М.: «Терра», 1991. – Т. I. – 684 с. Т. II. – 730 с. Т. III-IV. – 607 с.
- Петрученко О. Латинско-русский словарь. Репринт 9-го издания 1914 г. – М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 1994. – 810 с.
- СРЯ – Современный русский литературный язык: Учеб. пособ. / Под ред. П.А. Леканта. – 2-е изд. – М.: Высшая школа, 1988. – 416 с.
- СОШ – Ожегов С.И., Шведова И.Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений. /РАН. Институт русского языка. Русский фонд культуры. – М.: АЗЪ, 1993. – 954 с.
- Petit Larousse illustré. Nouveau dictionnaire encyclopédique / Claude Augé. – Paris: Librairie Larousse. – 1921. – P. 1664.

Смирнова Н.Г.

Ставрополь, Россия

**ОПИСАНИЕ ОДЕЖДЫ В
РОМАНЕ Р.ЧАНДЛЕРА
“FAREWELL, MY LOVELY”**

Аннотация. Сигнальная функция одежды в романе Р. Чандлера «Farewell, My Lovely».

Ключевые слова: описание одежды, Чандлер Р.

Smirnova N.G.

Stavropol, Russia

**CLOTHING DESCRIPTION IN
“FAREWELL, MY LOVELY” BY
R.CHANDLER**

Abstract. Alarm function of clothes in R. Chandler's novel «Farewell, My Lovely».

Keywords: clothes description, R. Chandler.

Сведения об авторе: Смирнова Нонна Георгиевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин.

Место работы: Ставропольский технологический институт сервиса (филиал) «ЮРГУЭС».

Контактная информация: 355040, г. Ставрополь, ул. 50 лет ВЛКСМ, 23/3, кв. 9.

e-mail: sng232@mail.ru.

About the Author: Smirnova Nonna Georgievna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of General Studies.

Place of employment: Stavropol Technological Institute of Services (branch) “YURGUES”.

355040, g. Stavropol, ul. 50 let VLKSM,

Культура и система ценностей любого общества выделяет одежду и кодекс её ношения в качестве одного из важнейших знаковых элементов. История одежды – это история цивилизации; общепризнана важность изучения кодекса одежды как символического кода, несущего ценные данные о жизни исторической эпохи как целого и о человеке в рамках эпохи. Описания одежды в художественной литературе поставляют благодарный материал для такого изучения, но в то же время они исключительно интересны для анализа стиля автора, языка его текстов, а также, что очень важно, понимания личности самого писателя.

Авторские стратегии и технологии письма разнятся, и каждый автор по-своему определяет набор средств, выполняющих аттрактивную функцию, заставляющих читателя принять либо отвергнуть предлагаемое произведение. Когда речь идёт о детективе, по всей вероятности, читающего должен ожидать весь набор средств, диктуемых законами жанра. Известные правила срабатывают либо нет, в зависимости от дара пишущего, но автор, вступая в диалог с реципиентом текста, иными словами, отдавая своё произведение на суд читателю, не может знать, все ли задействованные им средства привлекут

читающего, или же часть из них не будет «работать», в зависимости от манеры чтения реципиента. Сколько раз иной читатель лишь скользил взглядом, а то и поспешно пролистывал страницы с описаниями природы, одежды, поедаемой героями еды, воспринимая их как досадную помеху в тексте? И, напротив, сколько читателей по несколько раз возвращались к тончайшим описаниям природных красот, смаковали вместе с героями подаваемые блюда, представляли себе цвет нежного кружева на платье героини? Знает ли пишущий, *что* именно зацепит память его читателя и останется в ней навсегда? Будет ли это эффектно нарисованная погоня или незабываемо описанные душевные страдания героев? Почему именно луковка, принесённая папой Карло и с наслаждением съеденная Буратино, никогда не уходит из детской памяти? Почему все помнят бархатную куртку Карло и бумажный колпачок его деревянного творения? Это те самые случаи, на примере которых можно сказать, что в художественном произведении, созданном воображением автора, одежда, еда, природа часто становятся полноправными действующими лицами, получают «право голоса», выполняют ответственную художественно-смысловую функцию. Неся семиотические смыслы, они выступают показателями общественного статуса, привычек, характера, настроения героев, сигнализируют о тех или иных поворотах сюжета, акцентируют знаменательные моменты повествования. Композиционная роль предметно-бытовых деталей в организации художественного произведения оценивается достаточно высоко, концепты «еда», «костюм» изучаются и описываются исследователями и эти исследования освещают дополнительным светом творческую мастерскую художника слова.

С этой точки зрения язык описания Р. Чандлером костюмов своих героев представляет несомненный интерес. Бытовая повседневность занимает важное место в произведениях Чандлера, на что обращал внимание сам писатель и исследователи его творчества: “Unlike some hard-boiled writers, Chandler took time to take note of the world and all its lush details” (Kerridge 2009). Как следствие, можно рассматривать тексты Р.Чандлера со стороны их предметного ряда, подробно анализируя вещи, одежду, обстановку, – писательская тактика автора погружает читателя в материально-бытовой контекст времени.

В романе “Farewell, My Lovely” сигнальная функция одежды реализована Р. Чандлером в полной мере; костюмы его персонажей – не только героев, но и «проходных» фигур – несут информацию о

социальном статусе, материальном положении, профессии, возрасте, поле, национальности, наличии либо отсутствии вкуса, и, что самое важное, психологических особенностях человека.

Что такое костюм персонажа у Р. Чандлера? Его можно рассматривать с разных точек зрения: он интересен как зацепка, «крючок», нужный автору для движения сюжета, – нередко обнаруживается, что та или иная деталь в костюме героя придумана писателем неслучайно: будучи раз упомянутой, она будет обыгрываться им вновь и вновь. Детали в исполнении Чандлера – это *говорящие* детали, а не *немой* список деталей. Это детали-намёки, узелки, от которых тянутся нити, формирующие эмоциональный фон, дающие новые импульсы, иными словами, плетущие ткань повествования,

К примеру, кричащее, гротескное одеяние Мэллоя, с описания которого практически начинается роман, впоследствии упоминается в тексте четырежды. Портрет Мэллоя обстоятельно выписан и занимает большой абзац текста. Нелепость наряда определяют белые мячи для гольфа в качестве пуговиц, ослепительно-жёлтый галстук, такого же цвета платок, каскадом ниспадающий из нагрудного кармана, туфли из кожи аллигатора с белыми вставками на носках, пара цветных перьев, заткнутых за ленту шляпы-борсалино, притом всё это надето на человеке огромных размеров, но, как шутит Чандлер, «не более шести футов и пяти дюймов ростом и не шире, чем грузовичок для перевозки пива». Несмотря на то, что реципиент текста может и самостоятельно оценить несуразность облика Мэллоя, Чандлер устами Марлоу делает дополнительный акцент на перьях, отмечая, что в них уже не было необходимости:

“He was a big man but not more than six feet five inches tall and not wider than a beer truck. ... He was worth looking at. He wore a shaggy bor-salino hat, a rough gray sports coat with white golf balls on it for buttons, a brown shirt, a yellow tie, pleated gray flannel slacks and alligator shoes with white explosions on the toes. From his outer breast pocket cascaded a show handkerchief of the same brilliant yellow as his tie. There were a couple of colored feathers tucked into the band of his hat, but he didn't really need them. Even on Central Avenue, not the quietest dressed street in the world, he looked about as inconspicuous as a tarantula on a slice of angel food” (Chandler 2010: 1) [здесь и далее текст цитируется по электронному изданию романа Р.Чандлера в связи с его широкой доступностью в сравнении с печатными версиями – Н.С.].

Анализируя лексику описания одежды, обратим внимание на то,

что в русском переводе романа сочетание “alligator shoes with white explosions on the toes” переводят как «белые вставки на носках туфель из кожи аллигатора»; использованная Р.Чандлером лексема *explosions* гораздо более выразительна, белые носы видятся Чандлеру вспышками, всполохами, носы ботинок «взрываются» белым цветом. Высоко оценивая метафоричность языка Р.Чандлера, англоязычный исследователь в этой связи отмечает, что “white explosions on the toes” is poetic, surprising, and a nice mood-setter for the violence that must follow in a hard-boiled novel. The description moves from head to toe, reaching a rhythmic climax in the bit about the white explosions. How many shaggy borsalino hats have you seen? How many shoe ornaments have you seen described as explosions and how many explosions by their color? Is surprise the key to vivid description and successful metaphor?” (Rozovsky 2011).

Далее Чандлер неоднократно возвращает Марлоу и полицейских к облику Мэллоя, считая именно нелепую броскость одеяния последнего доказательством того, что в его планы не входило убийство, и что преступника с такой внешностью не составит труда обнаружить и арестовать:

“If he had been a smaller man and more quietly dressed, I might have thought he was going to pull a stick-up. But not in those clothes, and not with that hat, and that frame” (Chandler 2010: 2);

“Consider the kind of clothes he was wearing. He didn't go there to kill anybody; not dressed like that. ... You'll get him all right.” “Sure,” Nulty said. “With that size and them clothes. Easy” (Chandler 2010: 13);

“– Was he wearing a fancy hat and white golf balls on his jacket?” Nulty frowned and twisted his hands on his kneecaps. –“No, a blue suit. Maybe brown.” –“Sure it wasn't a sarong?” –“Huh? Oh yeah, funny. Remind me to laugh on my day off.” I said: “That wasn't the Moose. He wouldn't ride a street car. He had money. Look at the clothes he was wearing. He couldn't wear stock sizes. They must have been made to order” (Chandler 2010: 29);

“Well, Number Two was the Moose. Guy in loud clothes as big as a house” (Chandler 2010: 34).

Таким образом, костюм героя как деталь повседневности, не является у Р.Чандлера чем-то изолированным, вырванным из контекста, он представляет собой составную часть некоей истории, ложится в основу каких-то связей; костюмы как вещи в совокупности их элементов функционируют, выступают носителями ролей в романе и составляющих его микроисториях.

Удачно найденная деталь позволяет автору опосредованно, как бы минуя развёрнутую последовательно-логическую цепь описания, заставить читателя почувствовать психо-физиологическое состояние персонажа; реципиенту текста понятно, как чувствует себя Марлоу, получивший удар по голове, когда говорит о чёрных горошинах красного галстука, прыгающих у него перед глазами:

“He wore a dark red tie with black spots on it and the spots kept dancing in front of my eyes” (Chandler 2010: 62).

Р.Чандлер повторно прибегает к аналогичному приёму: физическое состояние героя передаётся опосредованно, с помощью описания внешности эпизодического персонажа, чья свежая накрахмаленная форменная одежда заставляет Марлоу «ощутить себя чистым, только глядя на него»:

“The man from the panel truck ... came out of the side door of the house dressed in a uniform so white and stiff and gleaming that it made me feel clean just to look at it” (Chandler 2010: 112).

Таким образом, выявляется определённая стратегия реализации авторского замысла в процессе порождения речевого произведения: внутреннее состояние героя актуализируется в тексте за счёт акцентуации различных модусов восприятия средствами текста, в данном случае через описание внешнего вида, одежды персонажей.

Есть вещи, с которыми у реципиента текста ассоциируются определённые понятия, в чём и состоит их знаковость; поэтому у Р.Чандлера семантически значимым становится описание одежды девушек в некоем ресторанчике, где “the girls wore white silk blouses and drum majorettes' shakos and nothing below the hips but glazed kid Hessian boots” (Chandler 2010: 117). В этом случае определённые детали одежды либо их отсутствие также становятся семиотическим кодом, который расшифровывает реципиент.

Р.Чандлер намеренно соотносит одежду и аксессуары персонажа с его социальным статусом; при этом диаметрально разнящиеся внешний вид полицейского Налти и шефа полиции Вокса выступают индикатором их честности либо коррумпированности: если неказистый, бедноватый вид Налти трактуется Марлоу как доказательство честности, то детальное «рассматривание» одежды и аксессуаров Вокса приводит к однозначному и неутешительному выводу о его продажности:

“Nulty's shirt was frayed and his coat sleeves had been turned in at the cuffs. He looked poor enough to be honest...” (Chandler 2010: 12);

“He wore a suit of fawn-colored flannel, a coffee-colored shirt and tie, a diamond ring, a diamond-studded lodge pin in his lapel, and the required three stiff points of handkerchief coming up a little more than the required three inches from his outside breast pocket... He turned in his chair and crossed his thick legs and gazed thoughtfully towards one of his pairs of windows. That let me see handspun lisle socks and English brogues that looked as if they had been pickled in port wine. Counting what I couldn't see and not counting his wallet he had half a grand on him” (Chandler 2010: 182).

Знаменитый своим чувством юмора, Чандлер не упускает возможности блеснуть им, описывая костюмы персонажей:

“Even on Central Avenue, not the quietest dressed street in the world, he looked about as inconspicuous as a tarantula on a slice of angel food” (Chandler 2010: 1),

“She was wearing a tobacco brown suit with a high-necked white sweater inside it. Her hair by daylight was pure auburn and on it she wore a hat with a crown the size of a whiskey glass and a brim you could have wrapped the week's laundry in” (Chandler 2010: 70),

“His hat was at least two sizes too small and had been perspired in freely by somebody it fitted better than it fitted him. He wore it about where a house wears a wind vane. His collar had the snug fit of a horse-collar and was of about the same shade of dirty brown. A tie dangled outside his buttoned jacket, a black tie which had been tied with a pair of pliers in a not the size of a pea” (Chandler 2010: 114),

“His dinner clothes were midnight blue, I judged, because they looked so black. I thought his pearl was a little too large, but that might have been jealousy...” (Chandler 2010: 217),

“He wore an Ascot tie that looked as if it had been tied about the year 1880. The green stone in his stickpin was not quite as large as an apple” (Chandler 2010: 16).

И, наконец, Р.Чандлера можно назвать «художником по костюмам», обладающим незаурядным вкусом, чувством цвета, стиля, пониманием модной детали, способностью оценить эстетическую сторону костюма, будь он женский или мужской. Это отмечено критиками: “Chandler got women's clothing and the interior of houses so right, and he spent much time describing both ...” (Kerridge 2009).

В “Farewell, My Lovely” одежда персонажей выступает как самостоятельный культурный объект, свидетельство стиля и вкусов описывае-

мого времени. Анализ лексики, используемой Р. Чандлером для создания костюма персонажа, показывает, что автор владеет терминологией моды и дизайна одежды, свободно обращается с цветом. Анализируя лексические единицы с семантикой цвета, используемые Р.Чандлером, убеждаемся, что используя богатую цветолексику, Р. Чандлер оперирует не только самыми частотными прилагательными, обозначающими основной цвет, но и сложными составными цветоименованиями, характерными для дискурса моды: *midnight blue, dirty brown, fawn-colored, coffee-colored, tobacco brown, pale greenish, pale green, dark red, violet, purple*. Среди лексем терминологического характера можно отметить названия тканей (*silk, flannel, gabardine, satin, lisle, cambric*), головные уборы и их детали (*borsalino, tam-o'-shanter, a pork pie lightweight felt, a hat with a crown the size of a whiskey glass and a brim you could have wrapped the week's laundry in*), экзотизмы и *pea-luu* (*so-rong, Russian tunic, English brogues, Hessian boots, Ascot tie, tam-o'shanter*).

“He wore a double-breasted black business suit that had been cut by an artist”, – пишет Р.Чандлер о костюме Амтора (Chandler 2010: 121). Эта предельно лаконичная, но исключительно выразительная характеристика – квинтэссенция понимания Чандлером одежды как эстетически значимого явления человеческого быта. Перефразируя писателя, можно сказать, что и костюмы всех без исключения его персонажей «скроены» замечательным художником.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Chandler R. “Farewell, My Lovely” // The eMystery™ Weekly. Vol. II N. 7 – February 15, 2010. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.themystery.com/archives/Weekly/Volume%20II/07-Farewell%20My%20Lovely.pdf>.

Kerridge J. Raymond Chandler's novels under the magnifying glass // The Telegraph, 19 March 2009. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.telegraph.co.uk/culture/books/bookreviews/5017441/Raymond-Chandlers-novels-under-the-magnifying-glass.html>.

Rozovsky P. Best use of cold mutton fat in a crime novel? // Personal blog by Peter Rozovsky. – 2011. – December 17 [Электронный ресурс]. URL: <http://detectivesbeyondborders.blogspot.com>.

Сусарина Т.В.

Новоуральск, Россия

**ОБЩЕЕ И РАЗЛИЧИЕ
АНГЛИЙСКОГО ЛИМЕРИКА И
РУССКОЙ ЧАСТУШКИ**

Аннотация. В статье приводятся сходства и различия русского и английского фольклора на примере лимерика и частушки.

Ключевые слова: фольклор, черты, лимерик, частушка.

Сведения об авторе: Сусарина Татьяна Владимировна, учитель английского языка.

Место работы: г. Новоуральск МБОУ «СОШ № 48».

Контактная информация: 624130, Свердловская область, г. Новоуральск, ул. Советская, д. 19а.

e-mail: zax23@yandex.ru.

Susarina T.

Novouralsk, Russia

**THE COMMON AND THE
DIFFERENT FEATURES OF
LIMERICKS AND CHASTUSHKAS**

Abstract. The article touches upon the common and different features of the Russian and English folklore taking as an example limericks and chastushkas.

Keywords: folklore, features, limerick, chastushka.

About the Author: Susarina Tatyana Vladimirovna, the teacher of English.

Place of employment: Secondary school № 48, Novouralsk.

Международные связи с разными странами постоянно развиваются, повышается интерес к культуре этих стран. Фольклор - неотъемлемая часть культуры народа, которая отражает особенности его характера.

Фольклор имеет разные проявления: сказки и сказания, басни и песни, пословицы и поговорки. Письменные и устные произведения, как стихотворные, так и прозу, считают фольклором, когда, на языке фольклористики, оно начинает самостоятельно бытовать. То есть, когда-то написанное конкретным человеком стихотворение начинает сильно нравиться читателям, они его часто декламируют и непроизвольно что-то в нём меняют, добавляют или убирают слова или целые строчки. В таком виде они передаются и распространяются дальше, преимущественно в устной форме. Национальный фольклор очерчен, как правило, территориальными границами стран и регионов и национальной принадлежностью человека. Он прививается человеку культурой страны, в которой он проживает.

У каждой нации есть свои аутентичные юмористические фольклорные произведения, которые пользуются особой любовью у народа и им же постоянно сочиняются и дополняются. Самые популярные фольклорные произведения, разумеется, те, которые легко и прочно запоминаются. Что же запоминается лучше, чем короткие юмористические стихотворения? В культуре каждой страны, у каждой нации есть подобные стихотворения. В Рос-

сии это частушка. Очень близким по форме и содержанию к русской частушке является английский лимерик. Сюжеты лимерика, как и частушки, самостоятельно бытуют и изменяются народом.

Что такое лимерики? Их можно называть по-разному: короткие песенки, стихи-небылицы, нелепицы, происхождение которых по традиции связывают с ирландским городом Лимериком. Лимерик – это своего рода стихотворение, одна из составляющих английского юмора и культуры.

Сейчас трудно узнать, кто был создателем первого лимерика, и почему его название произошло от графства Лимерик в Ирландии. Однако, существует мнение, что название стихотворения восходит к обычаю придумывать и петь на вечеринках шуточные песенки, припевом которых была фраза "Will you come up to Limerick?" - "Вы приедете в Лимерик?" (или по другой версии "Come all the way up to Limerick?"). Впервые в Великобритании название стихотворения встречается в Новом словаре английского языка (New English Dictionary) в 1898 году, а в американских книгах в 1902 году.

Первым человеком, выпустившим сборник лимериков собственного сочинения (1846), считается Эдвард Лир. Книга называлась «Чепуха» («Book of Nonsense»). Э. Лир – один из самых известных английских поэтов, Благодаря которому в 19 веке лимерики стали популярны. Им написано 212 лимериков, большинство из которых были забавно-абсурдного характера. В книгах они, как правило, сопровождались такими же абсурдными иллюстрациями.

Лимерик – это короткое смешное стихотворение, состоящее из пяти строк, отличительной чертой которого является его одинаковая форма. Первая строка рифмуется со второй и пятой, третья - с четвертой (как правило, короче остальных, особенно в более ранних произведениях). Поскольку последняя строка представляет собой некое заключение, то она может быть похожа на первую строку и может заканчиваться тем же словом. Лимерик обычно начинается со слов "*There was a...*".

В лимериках обычно описывается некое происшествие, случившееся с кем-то где-то. Обязательным условием при этом является комизм происходящего, причем юмор обычно понимается в английском стиле: некая чудачковатость, парадоксальность, ирония - все это весьма ценится.

В традиционных, классических лимериках в первой же строке определяется герой (джентльмен, старик, леди и т.д.), обычно характеризующийся словами "некий", "юный", "пожилой" и т.п., и задается место его нахождения (первоначально это было какое-то место в Англии, Шотландии, Ирландии, но впоследствии география лимериков расширилась, так что ныне вполне допустимы, скажем, Москва, Айова или Австралия).

Традиционное начало классического лимерика может быть, например, таким:

There was an old lady of Dublin...

или:

There was a young gentleman in Cardiff...

По-русски это тоже будет выглядеть аналогично, например:

Престарелая леди из Бата...

или:

Некий джентльмен из Ливерпуля...

Фольклор отражает характер народа. Англичане консервативные и сдержанные, соответственно, рассматриваемый жанр – лимерик – отображает эти качества. Это безобидный забавный стих, похожий на сказку.

Всем известна широкая русская душа. Частушки часто носят довольно неприятный и даже оскорбительный характер. Они делятся на темы, могут содержать просторечные слова, а иногда и нецензурную брань.

Частушка - короткая русская народная песня, обычно юмористического содержания, передаваемая устно. Текст частушки - четверостишие, в котором рифмуются 2-я и 4-я строки (иногда перекрестно рифмуются все строки). Характерной чертой языка частушки является его выразительность и богатство языковых средств, часто выходящее за рамки литературного языка. По тематике частушки можно разделить на любовно-бытовые и «общественно-политические». Часто они переплетаются между собой.

Иногда в частушках отражались текущие новости. Некоторые частушки являлись моментальной меткой реакцией на злободневные темы. В то же время, в целях пропаганды издавались сборники «идеологически правильных» частушек.

Частушки сочиняли все — и взрослые, и дети. Интересно, что первые частушки пели исключительно молодые мужчины, которые собирались и исполняли эти озорные песенки. Сначала частушки были о любви, об отношениях между парнями и девушками. Со временем стали появляться частушки о войне, о политике, о жизни в деревне. Сейчас тематика частушек чрезвычайно широка.

Согласно легенде, у дочери одного крестьянина хорошо получалось составлять короткие четверостишья. Они очень понравились другим крестьянам, и короткие четверостишья стали распространяться по деревням.

Частушка возникла в последней трети XIX века как элемент сельского фольклора, но наибольшее развитие получила после становления советской власти.

В 90-е годы, после перестройки, появились частушки с использованием иностранных слов. С изменениями в стране изменились и темы для частушек, но основной темой остались взаимоотношения между мужчиной и женщиной.

Эх, Семеновна, ты мне нравишься,
Поцелуй меня, ты не отравишься.
Поцеловалася, не отравилася,
Любовью Сениной я заразилася.

Частушки чётко отражали всё, что происходило в России, даже современный кризис был молниеносно отражен в народном творчестве.

Как-то всё у нас не так:
Языческая сила-
Кризис в Штатах забродил,
А вздрогнула Россия!

Таким образом, можно отметить, что и лимерик, и частушка – это короткое юмористическое стихотворение, которое появилось в народе примерно в одно и то же время, то есть в конце 19 века. Лимерик состоит из 5 строк анапестом, рифмующихся по схеме ААВВА, а частушка – из 4 строк хореум, рифмующихся по схеме АВ АВ или ААВВ. Зачин частушки, чаще всего, произвольный, а лимерик традиционно начинается с конструкции "There was / were...". В лимерике должно соблюдаться условие небылицы и шутки, в то время как частушка отражает все сферы жизни людей и носит часто ироничный и саркастический характер. Соответственно, в лимериках больше доброго юмора и сатиры, в частушках же юмор переходит в насмешку, сарказм, иронию. Отсюда и вытекает их значение: частушка носит воспитательный характер, высмеивает пороки человека, межличностные и общественные отношения, лимерик – более шуточное, развлекательное стихотворение с воспитательным оттенком, смеющееся над внешностью, чертами характера, физическими особенностями человека.

Но можно и проследить, что, несмотря на всё вышперечисленное, в лимериках и частушках затрагиваются одни и те же темы для обсуждения. Разные культуры, разные народы, но у тех и других вызывают улыбку такие физические особенности человека, как длинный нос, излишняя худоба или полнота, такие человеческие пороки как ложь и враньё. Значит, можно сделать вывод, что темы лимериков и частушек совпадают.

There was an old man with a nose,
Who said, "If you choose to suppose,
That my nose is too long,
You are certainly wrong!"
That remarkable man with a nose.

Хороша я, хороша,
Только с носом длинным,
Парни смотрят на меня,
Как на Буратино.

There was an old man of Berlin
Whose form was uncommonly thin,
Till he once by mistake
Was mixed up in a cake
So they baked that old man of Berlin.

На диете целый год
пробыла девица,
села есть, упала в суп,
стала там лапшицей.

There was an old man with a beard,
Who said, "It is just as I feared!-
Two Owls and a hen,
Four Larks and a Wren,
Have all built their nests in my beard!"

У дедульки в бороде
Уж мухи обживаютя,
А он старый до сих пор
Жениться собирается.

There was an old person of Rheims,
Who was troubled with horrible dreams;
So to keep him awake,
They gave him some ale,
Which amused that old person of Rheims.

Чтоб не мучили кошмары,
Самогоночки напьюсь,
Будут сниться мне Канары,
Где я с милой развлекусь.

There was an old man of Bohemia,
Whose daughter was christened Euphemia;
Till one day, to his grief,
She married a thief,
Which grieved that old man of Bohemia.

Полюбила парня я,
а он, паршивая свинья,
Всё ворует и крадёт,
Жить спокойно не даёт.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Атарова К.Н. Мир бессмыслиц. Лимерики, старые и новые. – М.: Радуга, 2003. – 272 с.
- Васильев К.Б. Английский для детей. – СПб.: Респект, 2000. – 320 с.
- Демурова Н.М. Мир вверх тормашками (английский юмор в стихах). На английском языке: The Topsy-Turvy World. – М.: Радуга, 1974. – 296 с.
- Колпакова Н.П. Типы народной частушки // Русский фольклор. –Т.10. – Л.: Лениздат, 1966. – С. 64–288.
- Кошель П.А. Большая школьная энциклопедия. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2000. – 487с.
- Лир Э. Книги нонсенса. – СПб.: Ретро, 2001. – 432 с.
- Любимов М.Н. Гуляния с Чеширским котом. – СПб.: Эврика, 2001. – 415 с.

Фоменко Е.Г.

Запорожье, Украина

**ТЕКСТОТИПОЛОГИЧЕСКИЙ
ИНВАРИАНТ
ИНДИВИДУАЛЬНО-
АВТОРСКОЙ
КОНЦЕПТОСФЕРЫ ДЖЕЙМСА
ДЖОЙСА**

Fomenko Elena

Zaporizhzhya, Ukraine

**THE TEXTUAL-TYPOLOGICAL
INVARIANT OF JAMES JOYCE'S
INDIVIDUAL-AUTHORIAL
CONCEPTUAL SPHERE**

Аннотация. Текстотипологический инвариант индивидуально-авторской концептосферы в идиостиле писателя выводится во взаимодействии с однокронными идиостильями писателей, концептуализации которых наполняются сходным содержанием в художественном дискурсе своего времени.

Ключевые слова: текстотипологический инвариант, текстостилевый концепт СОПРИКОСНОВЕНИЕ, текстовая константа, однокронный идиостиль писателя.

Abstract. The textual-typological invariant of the individual-authorial conceptual sphere in the writer's idio-style is inferred from the interaction with those synchronous idiostyles whose conceptualizations reveal similar content in a literary discourse of their epoch.

Keywords: textual-typological invariant, textual-stylistic concept TOGETHERNESS, textual constant, synchronous idiostyle of a writer.

Сведения об авторе: Фоменко Елена Геньевна, доктор филологических наук, профессор кафедры теории и практики перевода.

Место работы: Классический приватный университет.

Контактная информация: 690002, г. Запорожье, ул. Жуковского, 70Б, к. 617. e-mail: clara8257@mail.ru.

About the Author: Fomenko Elena Geniivna, Doctor of Philology, Professor of the Chair of Translation Studies.

Place of employment: Classic Private University.

Актуальность лингвотипологического освещения индивидуально-авторской концептосферы в идиостиле писателя вызвана интересом к неизбежному преобразованию состояния авторского сознания в инвариант коллективного художественного опыта [Миллер 2004: 5]. Описание глобального индивидуально-авторского концепта [Клебанова 2005: 7] важно для выявления концептуальных доминант как освоенных языком духовных (культурных) концептов.

Но не менее, если не более, существенно определение лингвотипологических механизмов, позволяющих трансформировать духовные (культурные) концепты в художественном дискурсе своего времени.

Не совсем ясно, как индивидуально-авторская концептосфера поддерживает рефлексию на сокровенные чаяния, устремления эпохи вовлечением в сферу своего действия весь идиостиль писателя. Требуется объяснения, почему, вырастая на фундаменте закрепленных в языке духовных (культурных) концептов, индивидуально-авторская концептосфера не есть их совокупностью. Напротив, она трансформирует сложившиеся концепты – переиначивает, перекраивает, группирует, подводит их к неожиданным интерпретациям – для создания концептуально-языкового единства, своего текстотипологического инварианта, обращенного в художественный дискурс эпохи. Именно этот инвариант вовлекается во взаимодействие с однохронными идиостильями писателей, наполняя актуальным содержанием духовные (культурные) концепты.

Исходными являются первичные текстовые константы, строительным материалом которых служат готовые вербализации базовых духовных (культурных) концептов. Первичные константы преобразуются, путем интерпретации, в сквозные текстовые константы, сгруппированные по индивидуально-авторским ассоциациям. Текстотипологический инвариант становится стержнем, направляющим развертывание сквозных текстовых констант и скрепляющим их в концептуальное целое, в орбиту которого вовлечены возможные интерпретации.

В языке Джеймса Джойса текстотипологический инвариант интерпретируется в матрице СОПРИКОСНОВЕНИЯ, где сквозные текстовые константы вводятся в одну из четырех противоборствующих сторон: ДЕЙСТВИЕ, НЕ-ДЕЙСТВИЕ, ЕДИНЕНИЕ и НЕ-ЕДИНЕНИЕ. Каждая сторона преломляет индивидуально-авторское НЕЧТО ПОДОБНОЕ (*something*), не получившее другой индивидуально-авторской вербализации, но уже являющееся трансформацией духовного (культурного) концепта. Наслоение НЕЧТО ПОДОБНОГО в индивидуально-авторском сознании является входом в канал интерпретационной перспективы. Необходимость в НЕЧТО ПОДОБНОМ отпадает, когда трансформация закончена и индивидуально-авторский концепт выведен. Ценным является ассоциативное воспроизведение процесса мышления, в которое вовлекается язык Джойса [Milesi 2006]. Этим язык В. Вулф, Лоуренса, Хемингуэя, Стейнбека, Фолкнера и ряда других однохронных писателей родственен языку Джойса.

Индивидуально-авторским является освоение Джойсом ИСТИНЫ СОПРИКОСНОВЕНИЯ: восстановление имплицитной про-

тивоборствующей стороны в интерпретационной перспективе через снятие конфликта воссоздает гармонию всех четырех сторон, что является сутью текстотипологического инварианта СОПРИКОСНОВЕНИЕ.

Показателен текстотипологический инвариант, которым в тексте «Мертвые» осваиваются сквозные текстовые константы «Дублинцев» Джойса [Joyce 1996]. Первичные текстовые константы содержат рефлексию на духовный (культурный) концепт РАДУШИЕ (IRISH HOSPITALITY, HUMANITY, HUMOUR), осложненную упоминаниями об увядании (*feeble, faded, pallid*), бессилии (*the shuffling of feet*), смерти (*they were all becoming shades, dead and gone great ones*), которые множатся в описании традиционного праздника. РАДУШИЕ вступает в конфликт с желанием убежать с праздника, освободиться от обязанностей РАДУШИЯ, не фальшивить, не испытывать нервозность: *One feels that one is listening to a thought-tormented music* [Joyce 1996: 218].

Текстотипологический инвариант осваивается в авторских повторах НЕЧТО ПОДОБНОГО (*something*) и готовых концептах СМЕРТЬ и МОЛЧАНИЕ. Последний из них через вербализацию *silence* служит защитным экраном, позволяющим перемещать акценты внутри матрицы СОПРИКОСНОВЕНИЯ. В его ассоциативное поле стягиваются лексемы, указывающие на отражение с поверхности (*screened his delicate and restless eyes* [Joyce 1996: 202]), ожидание НЕЧТО, умолчание (*as the subject <...> was buried in a silence of the table* [Joyce 1996: 230]), раздумье (*Gabriel was silent* [Joyce 1996: 250]) и другие.

Вводя готовые концепты, Джойс включает их в развертывающееся ассоциативное поле. До откровения, вызванного сценой на лестнице, он пользуется готовыми концептами, добавляя к ним НЕЧТО. Габриэл ищет название символа, которым можно описать замирание Гретты от звуков песни: *...as if she were a symbol of something. He asked himself what is a woman standing on the stairs in the shadow, listening to distant music, a symbol of ...* [Joyce 1996: 240]. Он осознает НЕЧТО, но не настораживается, отчего пение осипшим голосом заставляет застыть жену. Однако он улавливает чужую ЗАТАЕННУЮ В СЕРДЦЕ ЛЮБОВЬ через СВОЕ СЧАСТЬЕ (*his happiness, the tender fire of stars moments of their life together*), устремляясь к ЕДИНЕНИЮ ДЕЙСТВИЕМ СЧАСТЬЯ через песню, выводящую из НЕ-

ДЕЙСТВИЯ. НЕ-ЕДИНЕНИЯ. Он заимствует состояние чужого трепета в понятном ему НЕЧТО как БРАКЕ.

Жена, завороженная песнью, вызывает в нем СЧАСТЬЕ (*but Gabriel's eyes were still bright with happiness* [Joyce 1996: 243]). Он наделяет СЧАСТЬЕ собственным значением: ДЕЙСТВИЕ ЕДИНЕНИЯ СОЮЗОМ ДВУХ СЕРДЕЦ (*their secret life together* [Joyce 1996: 244]), которое стремится к НЕ ЕДИНЕНИЮ с остальным миром (*to be alone with her* [Joyce 1996: 244]) и почему-то упирается в НЕ ДЕЙСТВИЕ СЧАСТЬЯ (*their dull existence together* [Joyce 1996: 244]) из-за НЕ ЕДИНЕНИЯ ДУШ: *He longed to be master of her strange mood ... He longed to cry to her from his soul* [Joyce 1996: 248].

ДЕЙСТВИЕ КРИКА ДУШИ, ЕДИНЕНИЕ ДУШ, ВЫХОД ИЗ НЕ ЕДИНЕНИЯ ОДИНОЧЕСТВА противопоставляются МОЛЧАНИЮ НЕ-ДЕЙСТВИЯ. Женщина делает шаг навстречу СОПРИКОСНОВЕНИЮ своим неожиданным признанием, разрушая состояние ЕГО СЧАСТЬЯ (*His heart was brimming over with happiness* [Joyce 1996: 249]) ДЕЙСТВИЕМ КРИКА ЕЕ ДУШИ (*She broke loose from him and ran to the bed and, throwing her arms across the bed-rail, hid her face* [Joyce 1996: 249]).

СИМВОЛ ЕГО СЧАСТЬЯ сталкивается с ее МОЛЧАНИЕМ ЛЮБВИ: *He thought of how she who lay beside him had locked in her heart for so many years that image of her lover's eyes when he had told her that he did not want to live* [Joyce 1996: 255]. Думанье о СЧАСТЬЕ столкнулось с тщетностью СЧАСТЬЯ БЕЗ ЛЮБВИ: *He had never felt like that himself toward any woman, but he knew that such a feeling must be love* [Joyce 1996: 255]. Джойс отказывается от готовой языковой единицы LOVE, говоря о подлинном СОЮЗЕ ДВУХ СЕРДЕЦ: *So she had that romance in her life: a man had died for her sake* [Joyce 1996: 254]; *"I was great with him at that time* [Joyce 1996: 251]; *"I think he died for me"* [Joyce 1996: 252].

Произошло СОПРИКОСНОВЕНИЕ через культурный концепт СЧАСТЬЕ, понимание которого разбилось о невозможность СЧАСТЬЯ БЕЗ ЛЮБВИ: *Generous tears filled Gabriel's eyes. <...> he knew that such a feeling must be love* [Joyce 1996: 255]. НЕ-ДЕЙСТВИЕ ОДИНОКОЙ ДУШИ (*His soul swooned slowly* [Joyce 1996: 256]) вылилось в ДЕЙСТВИЕ ЕДИНЕНИЯ ЛЮБОВЬЮ (*... he heard the snow falling faintly through the universe and faintly falling, like the descent of their last end, upon all the living and the dead* [Joyce 1996: 256]), восстановив

ИСТИНУ СОПРИКОСНОВЕНИЯ. Состояние сознания в ОДИНОЧЕСТВЕ ДУШИ замерло в потрясении от сломанного барьера, когда понятно ЗАМИРАНИЕ ЛЮБВИ, с которым столько лет жила женщина, и что, возможно, мешало супругам придти к СОПРИКОСНОВЕНИЮ СЕРДЦЕМ и ДУШОЙ.

За праздничным столом шел разговор о монахах, хранящих обет молчания. Безмолвие (Silence) есть путь к христианской рефлексии. Женщина молчала о своей разделенной ЛЮБВИ. Пока длилось ее молчание, она не могла быть счастлива. Разбив МОЛЧАНИЕ, она сделала шаг навстречу другой ЛЮБВИ. СЧАСТЬЕ можно ощущать по-разному, но, как показывает Джойс, ЗАПЕРТАЯ В СЕРДЦЕ ЛЮБОВЬ причиняет боль. К НЕЧТО УМАЛЧИВАЕМОМУ (символу чего-то) надо уметь прислушаться. Когда двое делают шаг навстречу друг другу как равные, ЛЮБОВЬ становится ИСТИНОЙ СОПРИКОСНОВЕНИЯ, как живое счастье, в котором нет места умалчиваемому. Муж не сказал заснувшей жене, что никогда не любил, в чем он признается самому себе, поскольку его счастье, вне символики, есть суть живого человека, научившегося уважать СЧАСТЬЕ другого.

В индивидуально-авторской концептосфере Джойса ведется постоянный поиск СЧАСТЬЯ ЛЮБВИ, который вербализуется наречием *together: Like the tender fire of stars moments of their life together, that no one knew of or would ever know of, broke upon and illumined his memory* [Joyce 1996: 244]. В разных текстах Джойса это наречие повторяется около двухсот раз, указывая на варианты СОПРИКОСНОВЕНИЯ. Ср. с В. Вулф: *She had never seen the sense of cutting people up, as Clarissa Dalloway did – cutting them up and sticking them together again...* [Woolf 1996: 115].

Подобное СОПРИКОСНОВЕНИЕ раскрывается у Форстера, современника Джойса, через предлог *through* и повтор предлога *of*, который, как показано выше, находим также у Джойса: *A sudden sense of unity, of kinship with the heavenly bodies, passed into the old woman and out, like water through a tank, leaving a strange freshness behind* [Forster 1991: 21].

Из вышесказанного следует, что текстотипологический инвариант Джойса взаимодействует с однохронными идиостилиями, также ведущими поиск НЕЧТО ПОДОБНОГО. Например, Д.Г. Лоуренс ассоциирует свой текстотипологический инвариант со СЛИЯНИЕМ, в котором та же самая направленность к ЕДИНЕНИЮ, как и у Джойса:

«Нам нужно вернуться к великой цели человечества, к страстному единению в деятельном переустройстве мира. Только в этом случае возможно слияние многих. За такое слияние мы готовы заплатить своей индивидуальностью» [Лоуренс 2003: 341].

Перспективным является подробное изучение индивидуально-авторских концептосфер в проекции на текстотипологический инвариант Джойса для того, чтобы выяснить динамику художественного дискурса во взаимодействии однохронных идиостилей писателей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Клебанова Н.Г. Формирование и способы репрезентации индивидуально-авторских концептов в англоязычных прозаических текстах. Дис. канд. филол. наук: (10.02.04). – Тамбов: Тамбовский государственный университет, 2005. – 167с.

Лоуренс Д.Г. Психоанализ и бессознательное. Порнография и непристойность. – М.: ЭКСМО, 2003. – 478 с.

Миллер Л.В. Лингвокогнитивные механизмы формирования художественной картины мира. Дис. д-ра филол. наук: (10.02.01). – М.: РГБ, 2004. – 306 с.

Forster E.M. A Passage to India. – Everyman's Library 29, 1991. – 293 p.

Joyce J. Dubliners. – Penguin Books, 1996. – 256 p.

Milesi, L. (Ed.) James Joyce and the Difference of Language. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 232 p.

Woolf V. Mrs. Dalloway. – Penguin, 1996. – 213 p.

Теория и методика обучения языку и межкультурная коммуникация

УДК 808.5

Батюшкина М.В.

Омск, Россия

К ВОПРОСУ О РОЛИ ФЕНОМЕНОВ ЯЗЫКА И РЕЧИ В РАССМОТРЕНИИ ВНЕШНЕГО И ВНУТРЕННЕГО АСПЕКТОВ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В статье рассматривается понимание вопросов понимания субъектного, объектного и текстового компонентов речемыслительного процесса посредством разграничения и сопоставления взаимообусловленных феноменов языка и речи, а также учета психических механизмов кодирования информации.

Ключевые слова: речемыслительный процесс, язык и речь, кодирование информации.

Сведения об авторе: Батюшкина Марина Владимировна, кандидат педагогических наук.

Место работы: Законодательное Собрание Омской области.

Контактная информация: 644015, г. Омск, ул. Суворова, 71, к. 263.
e-mail: soulangeana@mail.ru.

Batyushkina M.V.

Omsk, Russia

TO THE QUESTION OF THE ROLE OF THE PHENOMENON OF LANGUAGE AND SPEECH CONSIDERING THE EXTERNAL AND INTERNAL ASPECTS OF THE OF PROCESS OF SPEAKING AND COGITATION

Abstract. The understanding of subjective, objective and textual components of the process of speaking and cogitation by differentiation and comparing of connected phenomena of language and speech is reviewed in the article. Psychical mechanisms of coding of information are also taken into consideration.

Keywords: process of speaking and cogitation, language and speech, coding of information.

About the Author: Batyushkina Marina Vladimirovna, Candidate of Pedagogy.

Place of employment: Legislative Assembly of the Omsk Region.

Для понимания многосложной структуры речемыслительного процесса необходимо разграничение его внешнего и внутреннего аспектов. С точки зрения внешнего наблюдения и возможности фиксации выделяется речевая деятельность (коммуникация, общение), включающая в себя такие компоненты, как: субъект речевой деятельности (коммуникант), объект речи и текст как продукт речевой деятельности. Исходя из видов речевой деятельности коммуникантов: говорения, письма, аудирования, чтения – разграничиваются и противопоставляются адресант (автор тек-

© Батюшкина М.В., 2012

ста, говорящий, пишущий) и адресат (интерпретатор, слушающий, читающий). В качестве объекта речи выступают объективные по отношению к коммуникантам люди, предметы, явления, а также субъективные индивидуальные состояния коммуникантов.

Двусубъектность детерминирует разграничение формируемого и воспринимаемого текста: творческим (деятельным) является не только процесс создания текста, но и процесс понимания текста, отражающий не процедуру воспроизведения интерпретатором позиции адресанта, а столкновение, диалог речевых позиций коммуникантов. Данный диалог возможен только при наличии у коммуникантов сходной системы психических представлений, позволяющей соотнести субъектное, индивидуальное с объектным, предстоящим перед субъектом – системы представлений субъекта речевой деятельности о языковых единицах и отношениях между ними. Проходит указанный диалог как динамическая система преобразований одних представлений о языковых единицах и отношениях между ними в другие, комбинирование по грамматическим правилам воспроизведенных языковых единиц, обеспечивающее процесс построения смыслового содержания и его понимание. В связи с этим понимание субъектного, объектного и текстового компонентов речевой деятельности возможно только при разграничении и сопоставлении проявленных в речевой деятельности взаимообусловленных феноменов языка и речи, соотношения мышления, языка и речи, учета внутренних, психических механизмов кодирования информации.

Статическая система представлений субъекта речевой деятельности о языковых единицах и отношениях между ними – это языковая система (язык), словарь и грамматика, ассоциация знаков как психических представлений [Соссюр 1999]. Структура знака содержится не в материи знака, а в сознании человека и представляет собой совокупность определенных психических представлений, касающихся образа объекта языкового знака. Непосредственно в общении знаком является реальная, доступная чувственному восприятию субстанция [Реформатский 1967: 153]. Освязаемость знаков языка подтверждается тем, что они могут быть переданы с помощью системы артикуляционных сигналов (сказаны), зафиксированы посредством суммы ограниченного числа условных начертаний, рельефно-точечного шрифта, символов (написаны, напечатаны, нарисованы), акустически, зрительно и тактильно восприняты (услышаны, прочитаны). Соединение и разграничение внутреннего и внешнего проявлений знака отражает такую сущ-

ность знака, как двуплановость: знак пересекается на план выражения, (означающее, начертательный и звуковой образы знака) и план содержания (означаемое, понятийный образ) [Ельмслев 1960].

Знаковая природа объясняет тот факт, что с точки зрения существования, язык – индивидуальное явление, поскольку он существует в сознании каждого коммуниканта, а с точки зрения функционирования, язык – социальное явление и достояние, средство общения. Понимание сущности и функциональности языка как системы знаков достигается посредством преобразования статики в динамику, то есть воспроизводства языковых единиц в речи, проявлении на речевом уровне системных свойств языка.

Речь, с точки зрения существования, явление общественное и до тех пор является речью, пока происходит коммуникация. С точки зрения функционирования, речь – явление индивидуальное: говорить, писать, слушать, читать может только конкретный носитель языка. В речи язык воспроизводится и с помощью ограниченного числа языковых средств может быть высказано бесконечное множество мыслимых содержаний [Жинкин 1998]. В отличие от языка понимание речи возможно только при трансформации динамики речи в статику, внутреннем кодировании чувственно воспринимаемого коммуникантом текста как речевого знака. Поэтому процесс понимания текста зависит как от объективных относительно адресанта семантики текста и особенностей формального структурирования содержания, так и от субъективных, имеющих отношение к адресанту волевых усилий, чувственно-эмоционального состояния, умений активной интеллектуальной переработки, сегментирования и ассоциирования воспринимаемой информации с какими-либо лингвистическими и содержательными представлениями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Ельмслев Л. Прологомены к теории языка // Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск 1. – М.: Прогресс, 1960. – С. 264–389.
- Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество. – М.: Лабиринт, 1998. – С. 146–162.
- Реформатский А.А. Введение в языковедение: учебник для филол. фак-тов пед. ин-тов., 4-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1967. – 542 с.
- Соссюр Ф. Курс общей лингвистики. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 426 с.

Безбородова С. А.

Екатеринбург, Россия

**СРЕДСТВА НОВЫХ
ИНФОРМАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ И ИХ
ВОЗМОЖНОСТИ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ
ЯЗЫКАМ**

S. A. Bezborodova

Ekaterinburg, Russia

**FACILITIES OF NEW
INFORMATION TECHNOLOGIES
AND THEIR CAPABILITIES IN
THE PROCESS OF STUDYING
FOREIGN LANGUAGES**

Аннотация. Статья посвящена средствам новых информационных технологий и их возможностям в процессе обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. Рассмотрены основные средства новых информационных технологий.

Ключевые слова: *информационные технологии, средства новых информационных технологий, иностранный язык, возможности средств новых информационных технологий.*

Abstract. The article studies the problem of facilities of new information technologies and their capabilities in the process of studying foreign languages at nonlinguistic university. We examine main facilities of new information technologies.

Keywords: *information technologies, facilities of new information technologies, foreign language, capabilities of facilities of new information technologies.*

Сведения об авторе: Безбородова Светлана Анатольевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков и деловой коммуникации.

Место работы: Уральский государственный горный университет.

Контактная информация: 620144, г. Екатеринбург, ул. Хохрякова, 85, к. 3522.
e-mail: sun607@mail.ru.

About the Author: Bezborodova Svetlana Anatolievna, Senior Lecturer of the Chair of Foreign Languages and Business Communication.

Place of employment: Ural State Mining University.

Процесс интеграции России в европейское образовательное сообщество предполагает, что владение иностранным языком становится обязательным компонентом профессиональной подготовки современного специалиста любого профиля. Однако в процессе этой подготовки возникает ряд противоречий: растущая информация, определяющая содержание образования, несовместима с ограниченным временем, выделяемым на изучение дисциплины; традиционные формы обучения уже исчерпывают себя, но ограничены и возможности современных технологий, в том числе – информационных; высшие учебные заведения призваны вести широкую подготовку специалистов, соблюдая общие требования соответствующих государственных стандартов, но при этом обеспечивать учебно-воспитательный процесс с учетом индивидуальных особенностей и воз-

возможностей студентов; высшие учебные заведения дают образование людям, уже сделавшим свой выбор, и поэтому предполагается их сознательное отношение к получению знаний, однако, на практике это оказывается далеко не так, и требуется вариативный подход к организации учебно-воспитательного процесса.

Ожидается, что именно широкое использование новых информационных технологий будет способствовать преодолению этих противоречий. Изменения в образовательном процессе должны обогащать деятельность высших учебных заведений, улучшая качество образования и расширяя его доступность. От современного высшего учебного заведения требуется внедрение новых подходов к обучению, обеспечивающих развитие коммуникативных, творческих и профессиональных навыков студентов на основе потенциальной многовариантности содержания и организации учебно-воспитательного процесса. Такие подходы должны не заменить, а значительно расширить возможности имеющихся традиционных технологий обучения.

В настоящее время изменения в образовании основаны на применении методов и средств информатики, возможностей информационных технологий, которые позволяют эффективнее и качественнее решать учебные задачи, развивать личность учащегося, его творческие, социальные и коммуникативные способности в целях успешной адаптации к условиям жизнедеятельности в информационном обществе. Информационные технологии обучения раздвигают рамки традиционной классно-урочной системы и основаны на использовании в учебном процессе новых средств обучения: экспертных и интеллектуальных обучающих систем, систем автоматизации управления учебным заведением и системой образования, распределенного информационно-образовательного ресурса Интернета и т. д.

Информационная технология (ИТ) – часть научной области информатики, представляющая собой совокупность средств, способов, методов автоматизированного сбора, обработки, хранения, передачи, использования, продуцирования информации для получения определенных, заведомо ожидаемых результатов. Информационная технология, реализация которой осуществляется с помощью средств микропроцессорной, вычислительной («компьютерной») техники отличается следующими характерными особенностями: реализация возможностей современных программных, программно-аппаратных и технических средств и устройств, функционирующих на базе микропроцессорной и вычислительной техники, средств и систем передачи, транслирования информационных ресурсов, информацион-

ного обмена; использование специальных формализмов (логолингвистических моделей) для представления декларативных и процедурных знаний в электронной форме; при этом логолингвистическое моделирование резко расширяет возможности решения задач для трудно или совсем неформализуемых областей знаний и сфер деятельности; обеспечение прямого (без посредников) доступа к диалоговому режиму при использовании профессиональных языков программирования и средств искусственного интеллекта; обеспечение простоты процесса взаимодействия пользователя с компьютером, исключение необходимости регулятивного сопровождения. [Роберт 2009:13]

Под средствами новых информационных технологий (СНИТ) будем понимать технические устройства, которые включают: компьютеры всех классов, устройства ввода речи в компьютер, сканеры, базы данных, системы мультимедиа, видео- и телетекст, модемы, компьютерные сети, информационно-поисковые системы, цифровые фотокамеры, экспертные обучающие системы, устройства ввода графической информации, гипертекстовые системы, телевидение, радио, телефон и факс, голосовую электронную почту, телеконференции, электронную доску объявлений, программные средства навигации в Интернете, электронные библиотеки, программные средства учебного назначения, системы распознавания текста, программные комплексы (языки программирования, трансляторы), синтезаторы речи по тексту, средства передачи данных, пейджеры, системы «виртуальной реальности», геоинформационные системы и др. [Азимов 2009:291]

Рассмотрим СНИТ, применяемые в обучении иностранным языкам. Основным средством информационных технологий для информационной среды любой системы образования является персональный компьютер, возможности которого определяются установленным на нем программным обеспечением. Основными категориями программных средств являются системные программы, прикладные программы и инструментальные средства для разработки программного обеспечения. К системным программам, в первую очередь, относятся операционные системы, обеспечивающие взаимодействие всех других программ с оборудованием и взаимодействие пользователя персонального компьютера с программами. В эту категорию также включают служебные или сервисные программы. К прикладным программам относят программное обеспечение, которое является инструментарием информационных технологий – технологий работы с текстами, графикой, табличными данными и т.д.

В современных системах образования широкое распространение получили универсальные офисные прикладные программы и средства ИТ: текстовые процессоры, электронные таблицы, программы подготовки презентаций, системы управления базами данных, органайзеры, графические пакеты и т.п. Использование текстового редактора позволяет ученику грамотно составить письменное резюме или сообщение, отсортировать информацию, расположить информацию по приоритетам и т. д. Программы подготовки презентаций позволяют создавать захватывающие презентации с графикой, анимацией и другими мультимедийными элементами.

С появлением компьютерных сетей и других, аналогичных им средств ИТ образование приобрело новое качество, связанное в первую очередь с возможностью оперативно получать информацию из любой точки земного шара. Через глобальную компьютерную сеть Интернет возможен мгновенный доступ к мировым информационным ресурсам (электронным библиотекам, базам данных, хранилищам файлов, и т.д.). В самом популярном ресурсе Интернет – всемирной паутине WWW опубликовано порядка двух миллиардов мультимедийных документов.

В сети доступны и другие распространенные средства ИТ, к числу которых относятся электронная почта, списки рассылки, группы новостей, чат. Разработаны специальные программы для общения в реальном режиме времени, позволяющие после установления связи передавать текст, вводимый с клавиатуры, а также звук, изображение и любые файлы. Эти программы позволяют организовать совместную работу удаленных пользователей с программой, запущенной на локальном компьютере. Средства телекоммуникации открыли новые возможности для связи и общения с другими людьми. Для обмена информацией в ходе изучения иностранного языка можно использовать электронную почту, электронные и видеоконференции. Текстовые, аудио- и видеосообщения могут быть быстро созданы и отправлены получателю. Общение на иностранном языке с носителями языка позволяет не только улучшить произношение, но и научиться обмениваться информацией.

С появлением новых алгоритмов сжатия данных доступное для передачи по компьютерной сети качество звука существенно повысилось и стало приближаться к качеству звука в обычных телефонных сетях. Как следствие, весьма активно стало развиваться относительно новое средство ИТ – Интернет-телефония. С помощью специального оборудования и программного обеспечения через Интернет можно проводить аудио и видеоконференции. Использование баз данных и распределенных информаци-

онных ресурсов Интернета обеспечивает доступ к богатству и разнообразию текстовой информации, аудиоинформации, анимационных роликов, видеоклипов для изучения иностранных языков. Использование дополнительного учебного материала развивает словарный запас по изучаемому иностранному языку, способствует развитию разговорных навыков, навыков аудирования и т.д.

Для обеспечения эффективного поиска информации в телекоммуникационных сетях существуют автоматизированные поисковые средства, цель которых – собирать данные об информационных ресурсах глобальной компьютерной сети и предоставлять пользователям услугу быстрого поиска. С помощью поисковых систем можно искать документы всемирной паутины, мультимедийные файлы и программное обеспечение, адресную информацию об организациях и людях.

С помощью сетевых средств ИТ становится возможным широкий доступ к учебно-методической и научной информации, организация оперативной консультационной помощи, моделирование научно-исследовательской деятельности, проведение виртуальных учебных занятий (семинаров, лекций) в реальном режиме времени.

Существует еще несколько основных классов информационных технологий, значимых с точки зрения обучения иностранному языку. Одними из таких технологий являются видеозаписи и телевидение. Видеопленки и соответствующие средства ИТ позволяют огромному числу студентов прослушивать лекции лучших преподавателей. Видеокассеты с лекциями могут быть использованы как в специальных видеоклассах, так и в домашних условиях. Примечательно, что в американских и европейских курсах обучения основной материал излагается в печатных изданиях и на видеокассетах.

Телевидение, как одна из наиболее распространенных ИТ, играет очень большую роль в жизни людей: практически в каждой семье есть хотя бы один телевизор. Обучающие телепрограммы широко используются по всему миру и являются ярким примером дистанционного обучения. Благодаря телевидению, появляется возможность транслировать лекции для широкой аудитории в целях повышения общего развития данной аудитории без последующего контроля усвоения знаний, а также возможность впоследствии проверять знания при помощи специальных тестов и экзаменов.

Мощной технологией, позволяющей хранить и передавать основной объем изучаемого материала, являются образовательные электронные издания, как распространяемые в компьютерных сетях, так и записанные на

CD-ROM. Индивидуальная работа с ними дает глубокое усвоение и понимание материала. Эти технологии позволяют, при соответствующей доработке, приспособить существующие курсы к индивидуальному пользованию, предоставляют возможности для самообучения и самопроверки полученных знаний. В отличие от традиционной книги, образовательные электронные издания позволяют подавать материал в динамичной графической форме.

Особого внимания заслуживает описание уникальных возможностей СНИТ, реализация которых создает предпосылки для интенсификации образовательного процесса, а также создания методик, ориентированных на развитие личности обучаемого. Перечислим эти возможности:

- 1) незамедлительная обратная связь между пользователем и СНИТ;
- 2) компьютерная визуализация учебной информации об объектах или закономерностях процессов, явлений, как реально протекающих, так и "виртуальных";
- 3) архивное хранение достаточно больших объемов информации с возможностью ее передачи, а также легкого доступа и обращения пользователя к центральному банку данных;
- 4) автоматизация процессов вычислительной информационно-поисковой деятельности, а также обработки результатов учебного эксперимента с возможностью многократного повторения фрагмента или самого эксперимента;
- 5) автоматизация процессов информационно-методического обеспечения, организационного управления учебной деятельностью и контроля за результатами усвоения.

Реализация вышеперечисленных возможностей СНИТ позволяет организовать такие виды деятельности как:

- а) регистрация, сбор, накопление, хранение, обработка информации об изучаемых объектах, явлениях, процессах, и передача достаточно больших объемов информации, представленной в различных формах;
- б) интерактивный диалог – взаимодействие пользователя с программной (программно-аппаратной) системой, характеризующееся в отличие от диалогового, предполагающего обмен текстовыми командами и ответами, реализацией более развитых средств ведения диалога (например, возможность задавать вопросы в произвольной форме, с использованием "ключевого" слова, в форме с ограниченным набором символов); при этом обеспечивается возможность выбора вариантов содержания учебного материала, режима работы;

- в) управление реальными объектами (учебными роботами);
- г) управление отображением на экране моделей различных объектов, явлений, процессов, в том числе и реально протекающих;
- д) автоматизированный контроль (самоконтроль) результатов учебной деятельности, коррекция по результатам контроля, тренировка, тестирование.

Рассмотрение СНИТ и их возможностей позволяет сформулировать некоторые выводы: применение средств обучения, функционирующие на базе ИТ, позволяет расширить спектр видов учебной деятельности и организовать: информационно-учебную деятельность, экспериментально-исследовательскую деятельность, разнообразные виды самостоятельной учебной деятельности, деятельность по обработке информации, деятельность по представлению и извлечению знаний, деятельность по созданию прикладных программных средств. Возможности нового поколения средств обучения, функционирующих на базе ИТ, позволяют разнообразить виды учебной деятельности, направленной на развитие творческого потенциала индивида, на формирование информационной культуры – необходимой составляющей культуры члена современного информационного общества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов / под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2000. – 272 с.

Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 205 с.

Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / авт.-сост. И. В. Роберт. – М.: ИИО РАО, 2009. – 96 с.

Брылина Е.А.

Екатеринбург, Россия

**ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО
ЯЗЫКА В РОССИИ В XVIII-
НАЧАЛЕ XIX ВВ. ГРАММАТИКА
М. ПЕРМСКОГО**

Аннотация. В статье анализируется становление русско-английских культурных и языковых отношений, рассматривается первая грамматика английского языка М. Пермского (1766 г.).

Ключевые слова: английский язык как иностранный, история распространения английского в России, первая английская грамматика на русском языке.

Brulina E.A.

Ekaterinburg, Russia

**TEACHING OF THE ENGLISH
LANGUAGE IN RUSSIA IN THE
XVIII-XIX CENTURIES. ENGLISH
GRAMMAR BY M. PERMSKII**

Abstract. Developing and improving of russian-english cultural and language relations are investigated, the first English grammar book by M. Permskii is considered (1766).

Keywords: English as a foreign language, the history of English teaching in Russia, the first English grammar in Russian language.

Сведения об авторе: Брылина Елена Александровна, преподаватель кафедры иностранных языков Института Естественных наук.

Место работы: Уральский государственный Федеральный университет.

Контактная информация: 620083, г. Екатеринбург, ул. Ленина 51, к 123.
e-mail: brulina@list.ru.

About the Author: Brulina Elena Aleksandrovna, Lecturer of the Chair of Foreign Languages, Institute of Natural Sciences.

Place of employment: Ural State Federal University.

Изучение иностранных языков в России неразрывно связано с культурной историей страны. Общеизвестно, что в XVIII веке превалирующими иностранными языками считались французский и немецкий. На примере истории преподавания иностранных языков в Казанском государственном университете можно констатировать, что «в 1804-1805 годах – во время принятия нового университетского устава ... в университете преподавались французский и немецкий языки» [Ратнер 2004: 103]. В диссертации «Преподавание английского языка в российских учебных заведениях в первой половине XIX века» (2007) Ю.Н.Рост отмечает, «что упоминание об английском языке как предмете преподавания встречается с самого основания Московского университета. В других российских университетах начали преподавать английский язык в первой половине XIX века, к примеру, в Санкт-Петербургском университете в 1825 г., а в Казанском в 1835 г.» [Рост 2007: 7].

Рассматривая изучение иностранных языков в России, согласно А.П.Булкину, можно выделить 4 этапа: первый этап – от крещения Руси до реформ Петра I, второй – от Петра I до октябрьской революции, третий - период СССР и последний – текущий период. Нам подробнее стоит остановиться и охарактеризовать второй период, так как он соответствует анализируемому нами периоду в рамках данной статьи. Если до Петра I единственной сферой применения иностранного языка была религиозная (перевод священных книг), то в течение второго периода страна подверглась влиянию Запада. По словам А.П.Булкина, «происходит последовательная переориентация культуры сначала на ценности государства, затем на ценности общества и в конечном счете на ценности личности» [Булкин 1998: 16]. Возникла потребность в людях, владеющих иностранными языками. Владение иностранным языком являлось обязательным для человека, относящегося к культурному, образованному сословию. В то же время «английский язык считался языком, во-первых, трудным, а во-вторых, не слишком красивым» [Павловская 2004: 81].

В свою очередь, налаживание деловых и дипломатических контактов России с другими странами способствовало как проникновению иностранцев в страну, так и выходу русских в европейские страны и, соответственно, распространению интереса к иностранным языкам.

Русь посещали иностранцы с разными целями, прежде всего торговыми. Взаимодействие Англии с Россией началось в 1533 г. После первого прибытия англичан к Белому морю. В Лондоне возникла Московская компания английских купцов (The Moscovie Company of the Merchants' Adventures) [Толстой 1875: 8]. Создание компании естественно требовало переводчиков с английского.

На пути изучения английскому языку русские столкнулись с закономерными проблемами: отсутствием словарей, грамматических руководств, носителей английского языка. С 1602 года в Англию начинают отправлять молодых людей «для изучения наук и языков, в первую очередь английского» [Алексеев 1944: 85].

Сильно возрос интерес к английскому языку после поездки в Англию Петра I (1698 г.). «С этого времени в русском книжном языке чаще стали попадаться английские слова административного языка, морская терминология...» [Алексеев 1944: 86].

Екатерина II также признавалась к своей «склонности к английской культуре» [Алексеев 1944: 86]. В 1768-1783 гг. Екатерина II учредила

специальное переводческое общество «Собрание старающееся о переводе иностранных книг», где были переводчики и английского языка: П.И.Жданов, А.И.Лужков, Л.И.Сичкарев и другие [Рост 2007: 35].

«При добром желании, русский человек XVIII века, особенно во второй его половине и последней четверти, могъ учиться новымъ языкам по руководствамъ, написанным на его родномъ языке» [Булич 1905: 336]. Необходимо отметить, что большинство руководств представляли собой «переводы или легкие переделки соответственных пособій, употреблявшихся на западе» [Булич 1905: 336]. На этом основании С.К.Булич делает следующий вывод: «Очевидно, наша учебно-лингвистическая литература XVIII века по качествамъ не многимъ уступала аналогичной западной, не будучи, однако, въ состоянии равняться съ нею количествомъ» [Булич 1905 : 337].

Английский язык не был широко распространен в России XVIII века и уступал первенство сначала немецкому, а потом, при Елизавете – французскому. В своей монографии «У Темзских берегов. Россияне в Британии в XVIII веке» Э.Г.Кросс подмечает, «что в течение всего столетия главным хранилищем английского языка был русский флот...» [Кросс 1996: 295]. Именно русские моряки и офицеры составили самую «массовую категорию русских, лично побывавших в Англии», что позволяло им не только «хорошо говорить по-английски, но и *использовать этот язык иными способами...*» [Кросс 1996: 296]. На примере истории формирования Морского кадетского корпуса и его преподавателей Энтони Кросс знакомит нас с церковниками и плеядой переводчиков с английского языка. «Пермский и Жданов, бывшие церковники, оба преподавали английский язык в корпусе, - пишет Э.Г.Кросс, - и составили грамматики и словари, а Суворов и Никитин, выпускники Оксфорда, преподавали английский и другие предметы в Кронштадте» [Кросс 1996: 296].

Достойная подготовка переводчиков, а также открытие учебных заведений в XVIII веке (кадетских корпусов, академических гимназий, Московского университета) сыграло значительную роль в развитии учебно-лингвистической литературы. Очень многие «грамматические учебники и словари были изданы для нужд преподавания в учебных заведенияхъ» [Булич 1905 : 337].

В ходе нашего исследования мы сочли необходимым обратиться к анализу первой английской грамматике М.Пермского (1741-1770). Информацию даже о самом авторе приходилось собирать по крупии-

цам, а критической литературы о самой грамматике почти нет. Сам текст грамматики стал доступен благодаря стараниям моего научного руководителя Сидоровой О.Г., которая проходила повышение квалификации в Оксфордском университете (октябрь 2011 года). Эту грамматику в библиотеке разрешено было частично сфотографировать. В нашей стране первые грамматики до сих пор большая редкость.

Профессор Кембриджского университета, член Британского королевского общества Энтони Глен Кросс в перечне лучших переводчиков XVIII века упоминает и Михаила Пермского. Среди немногих он был способен «переводить прямо с английского оригинала, а не через посредство немецких или французских вариантов, как бывало чаще всего» [Кросс 1996: 296]. М.Пермский, воспитанник Александровской семинарии, проживший недолго в Англии, сумел «на благо применить полученное знание английского языка и занять собственно, пусть и скромное, место в истории знакомства россиян с английским языком и литературой» [Кросс 1996: 69].

После возвращения М.Пермский поступил в Московский университет и учился до 1765 года, когда был назначен преподавателем английского языка в Морской кадетский корпус. Преподавательская работа скоро поставила его перед необходимостью создать учебное пособие, и в 1766 году вышла в свет «Практическая английская грамматика» М.Пермского. Согласно немногочисленным критическим комментариям, «она не представляла сколько-нибудь существенной ценности или интереса, она была совсем не приспособлена к особенностям России и представляла попросту прямой перевод английского оригинала» [Кросс 1996: 69]. На наш взгляд даже такие критические замечания не умаляют ценности первоисточника. Это была первая попытка перевода английского оригинала на русский язык.

Объем переводной грамматики - 190 страниц, размер книги - 12x19 см, в кожаном переплете. Форма подачи материала - вопросно – ответная, причем автор обращается к собеседнику на ты. Такая манера изложения облегчает чтение всего руководства. Структурно книга «Практическая английская грамматика» М.Пермского состоит из 15 глав и массой занятнейших приложений. Не стоит забывать, «что произведения названные «Грамматиками», в современном смысле слова таковыми не являются, поскольку обобщают материал, выходящий далеко за пределы данного раздела языкознания» [Сидорова 2009: 541]. Подобное несоответствие может быть объяснено несовпадением

современной грамматической терминологией и терминологией XVIII века. Так, М.Пермский утверждал: «*Грамматика* разделяется на 4 части: на *Орфографию* или правописание, *Просодию* или ударение, *Аналогию* или произведение слов, и *Синтаксис* или сочетание слов» [Пермский 1766: 2].

В приводимой грамматике М.Пермского после основополагающих понятий грамматики и её деления, перечисляются все 26 букв с их произношением и наименованием. Например: Аа как е, Вв би и т.д. Около гласных приводятся примечания короткие они либо долгие. Далее автор подразделяет буквы «по способу»: на гласные и согласные. По словам М.Пермского, «...гласная буква есть, которая имеет полное и совершенное произношение сама собою, и без которых не может состоять слог» [Пермский 1776: 13]. Вся грамматика пронизана множеством терминологических определений: о слогах, о складах, доегласной (современное-дифтонг) и троегласной букве, значимости слов, о речах. Отдельный раздел вышеупомянутый автор отводит точкам и знакам. К точкам и знакам он относит: запятую, точку с запятой, двоеточие, знаки вопрошения и удивления, « к ним присовокуплены быть могут – вместилищная и апостроф» [Пермский 1766: 33].

«Вопр: Что ты называешь вместилищною? (выделено нами)

Отв: Она служит для включения какой-нибудь речи между другою, не смешивая смысла ни той, ни другой и нужна есть для изъяснения оных....» [Пермский 1766: 33].

В подразделе «О книгах» М.Пермский подробно рассматривает их деление на главы, отделения, параграфы и стили.

Глава II посвящена просодии, количеству слогов, ударению. В следующей главе «О аналогии» произведено деление по частям речи. Их выделено восемь: имя, местоимение, глагол, причастие, наречие, союз, предлог и междометие. Терминологические расхождения постоянно встречаются на страницах грамматики. Например,

«Вопр: Сколько степеней *уравнения* находится?

Отв: Три: положительный, уравнилищный и превосходительный» [Пермский 1766: 57]. Другой пример:

«Вопр: Что есть *членъ*?

Отв: Членъ есть слово положенное предъ существительнымъ именемъ, для яснейшаго и точнейшаго изъяснения онаго падежа и означения.

Вопр: Сколько членовъ находится?

Отв: Два: a или an, и the.» [Пермский 1766: 49].

В главе «О глаголах» приводится их подразделение на «разные роды: на помогающий...который при спряжении других глаголов помогает» на действительный, страдательной, средний и безличный [Пермский 1766: 66]. В целом следует отметить, что далеко не все названные части речи представлены в хорошо структурированном и полном виде. Например, раздел о причастии занимает одну страницу. Иные неличные формы автором не выделяются.

Заслуживает внимания тот факт, что к предлогам грамматист-переводчик относит и приставки. Под предлогом подразумевается «часть речи, правильно приложенная перед словом другой части речи или раздельно, или совокупно, для означения остановления, перемены и движения онаго...

Вопр: Покажи пример.

Отв: Alexander travelled into Persia. – Александр путешествовал в Персию. Здесь into – в есть предлог разделенный от имени; но в сем: The Conclusion will show the Matler. - Конец покажет дело – предлог Con-с, совокуплен с clusion» [Пермский 1766: 140]. Для аналитического по своей структуре английского языка, где связь в предложении строится на основе предлогов, такое представление предлогов, безусловно, недостаточно.

В грамматике в отдельные главы выделено словообразование и порядок слов в предложении (выделено простое и сложное предложения).

Примечательно, что целая глава отводится сокращениям. Около 205 различных сокращений, включая латинские (A.D;) христианские, титулы (col- Colonel), географические названия. Целая вереница сокращенных титулов профессоров Грэшема наводит на мысль, что один из них и составил учебник [Кросс 1996: 70]. Особо интересен заключительный совет: «Сих сокращений должно избегать, как возможно, кроме если кто сам для себя пишет и где покажется не пристойно писать складом, как: Mr вместо Master господин, и Mrs, вместо Mistress госпожа, и проч. Также кажется непочтительно и не прилично употреблять сокращения нетокмо к лучшим нас, но часто и к другим» [Пермский 1766: 192].

Данная грамматика М.Пермского наглядно демонстрирует, что в основу изучения английского был положен «грамматико-переводной метод» (принцип дословного перевода с родного языка на иностранный). Грамматики, издаваемые для изучения европейских языков, со-

ставлялись по образцу латинских, «из-за чего, например английскому языку навязывалась латинская система падежей» [Рост 2007: 20]. Такого рода грамматики изучались и заучивались наизусть. Отсутствие диалогов, разговорных фраз, информации страноведческого характера обедняют грамматику М.Пермского. Мы должны помнить, что анализируемая работа лишь перевод. Пособия более полного формата, более структурированные появляются позже (XIX век).

Тем не менее, Пермским была предпринята попытка впервые систематизировать и структурировать английскую грамматику и в этом его огромная заслуга.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Алексеев М.П. Английский язык в России и русский язык в Англии // Ученые записки ЛГУ. – 1944. – №72. – Вып. 9. – С. 77–137.

Булич С.К. Очерк истории языкознания в России. – СПб., 1905 – 337 с.

Булкин А.П. Изучение иностранных языков в России (Социокультурные аспекты). // Иностранные языки в школе. 1998. – №3. – С. 16–20.

Кросс Э.Г. У Темзских берегов (Россияне в Британии в XVIII веке. – СПб.: Академич.проект, 1996. – 387 с.

Павловская А.В. Англия и англичане. – М.: Изд-во Московск. ун-та, 2004. – 264 с.

Пермский М. Практическая английская грамматика. – СПб.:Морск.Шляхетн.Корпуса, 1766. – 197с.

Ратнер Ф.Л. Из истории преподавания иностранных языков в учебных заведениях России. // Иностранные языки в школе. 2004. – №4. – С. 102–108.

Рост Ю.Н. Преподавание английского языка в российских учебных заведениях в первой половине XIX века: дис. канд. культ. наук. – М., 2007. – 217 с.

Сидорова О.Г. Первые учебники английского языка, изданные в России // Научный ежегодник Института философии и права Урал.отделения Росс.Акад.Наук. – 2009. – Вып.9. – С. 538–550.

Толстой Ю.В. Первые сорок лет сношений между Россией и Англией 1553-1593. – СПб.:Импер.Воспит.Дома, 1875. – 205 с.

Захарова М.А.

Новоуральск, Россия

**УСПЕШНОСТЬ И
НЕУСПЕВАЕМОСТЬ ПРИ
ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ
ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ С
НАРУШЕНИЯМИ КОСТНО-
МЫШЕЧНОЙ СИСТЕМЫ**

Аннотация. Статья посвящена проблемам обучения иностранному языку детей с нарушениями костно-мышечной системы.

Ключевые слова: нарушения опорно-двигательного аппарата, социальная адаптация, коррекционная работа, педагогические условия.

Сведения об авторе: Захарова Марина Анатольевна, учитель английского языка.

Место работы: г. Новоуральск МБОУ «СОШ № 48».

Контактная информация: 624130, Свердловская область, г. Новоуральск, ул. Советская, д. 19а.
e-mail: zamara@inbox.ru.

Zakharova M.

Novouralsk, Russia

**SUCCESS AND POOR PROGRESS
IN FOREIGN LANGUAGE
STUDYING OF STUDENTS WITH
MALFUNCTION OF
LOCOMOTIVE SYSTEM
PROBLEMS**

Abstract. The article is devoted to the problems of foreign languages teaching to students with malfunction of locomotive system.

Keywords: malfunction locomotive system, social adaptation, work on improvement, conditions of studying.

About the Author: Zakharova Marina Anatolyevna, the teacher of English.

Place of employment: The secondary school № 48, Novouralsk.

Успешность учащегося является одной из важных проблем в школе, где обучаются дети с ограниченными возможностями. Успешающий ученик по предмету «иностранное язык» не просто усваивает новые знания и приобретает новые умения и навыки, он прогрессирует в своем культурном развитии. Кроме этого, какой бы род занятий он ни избрал для себя в будущем, знание иностранного языка готовит ему определенные преимущества в профессиональной деятельности. Поэтому, качественное обучение иностранному языку приобретает особую важность и значение для детей с двигательной патологией.

В неспециализированных средних общеобразовательных школах ряд учащихся показывает достаточно низкий уровень усвоения иностранного (английского) языка. Этот предмет является одним из самых сложных предметов средней школы, он вызывает наибольшее количество трудностей, хотя в таблице СанПиН по распределению школьных дисциплин по трудности иностранное язык занимает вто-

рую позицию после математики. Поэтому, встречаясь с трудностями изучения иноязычной речи, учащиеся чаще всего начинают терять интерес к учебе. Вследствие этого снижается успеваемость по предмету.

Если в начальной школе дети могли переживать, иногда даже плакать, при получении неудовлетворительной отметки, то к началу обучения в среднем звене неуспешное выполнение учебных заданий перестает ими восприниматься как нечто трагическое. Среди школьников этого возраста нарастает число неуспевающих, которые отличаются апатией и неудовлетворенным отношением к школе.

Учащиеся среднего звена – подростки. Этот возраст традиционно считается самым сложным в детском развитии. Иначе его называют «переходным», «опасным», то есть переход от детства к взрослости. Эта особенность отражается не только в воспитании, но и в отношении учебных достижений.

Неуспеваемость становится результатом ситуации, в которой уровень полученных учеником компетенций не соответствует дидактическим требованиям школы, а также где отмечается социальная дезадаптация обучаемого.

Выявление причин неуспеваемости в области «иностранного язык» и условий её преодоления – актуальная задача, стоящая перед учителями иностранного языка, которые работают с детьми с нарушениями костно-мышечной системы.

Ведущими причинами неуспеваемости подростков с нарушением опорно-двигательного аппарата в изучении иностранного языка многие авторы считают:

- пониженная обучаемость школьника (наличие основного и сопутствующих заболеваний);
- недостатки в развитии познавательных процессов (внимания, мышления, восприятия, памяти);
- индивидуально-типологические особенности детей с НОДА;
- интеллектуальная пассивность;
- отсутствие адекватной мотивации учения.

В ходе наших исследований были выявлены следующие трудности, с которыми обучаемые сталкиваются при изучении английского языка:

- произнесение межзубных звуков;
- чтение сложных слов (чтение не по правилу);

- правописание слов (которые произносятся не по правилам чтения), а также деление слова для переноса;
- распознавание слов в изменённой форме;
- использование притяжательных и возвратных местоимений (например, «свой» в русском языке);
- употребление отрицательных и вопросительных предложений (одно отрицание в предложении, порядок слов при вопросе);
- порядок слов в утвердительном предложении (сказуемое после подлежащего);
- распознавание различных времен английских глаголов и их правильное употребление;
- употребление фразовых глаголов;
- использование предлогов (перевод которых не соответствует калькированному переводу);
- аудирование.

Также были определены субъективные причины неуспеваемости обучаемых:

- в семье не сформирована ценность овладения знаниями и отсутствует установка на приложение усилий для достижения цели;
- в начальной школе родители не были привлечены в учебный процесс, не проявляли интереса к школьным заботам своего ребенка;
- родители высокомерно относятся к школе, учителям, людям вообще.

Для положительного решения вопроса о неуспеваемости следует сначала изучить её причины, и в зависимости от них, проводить профилактику по повышению качества обученности по предмету.

Обучение ребенка в ученическом коллективе представленной школы даёт возможность учителям перешагнуть через изолированные методы индивидуальной помощи ребенку, уделив основное внимание приобщению его к коллективной деятельности, созданию условий для построения благоприятных межличностных отношений, способствующих более успешной учебной деятельности ребенка.

При первых же неудачах в освоении учебного материала ребенку требуется педагогическая поддержка, т.е. такая организация обучения и воспитания, которая основывается на обращении к внутренним силам и способностям ребенка и его самопроцессом, проявляемым в учебной деятельности, поэтому необходимо проводить следующие профилактические меры:

- устранение таких пробелов в знаниях, которые препятствуют дальнейшему обучению; помощь и контроль при их устранении;
- создание условий для ситуации успеха (разнообразные формы отметки и оценки);
- определение сфер деятельности, в ходе которых учащийся может проявить инициативу и заслужить признание в классе;
- выявление подходов для решения проблем, путём использования вспомогательных средств обучения, правильной организации учебной деятельности, рекомендаций психологов (например, как лучше запоминать слова, сосредоточиться и т.д.);
- закрепление отдельных навыков в учении.

Наряду с причинами общего характера можно выделить также некоторые специфические факторы, негативно влияющие на успешность обучения иностранным языкам в условиях малого города, удаленного от культурных центров:

- отсутствие языковой среды;
- невозможность организации обучения в малых группах в условиях современной общеобразовательной школы (новая система оплаты труда педагогов);
- психологический или языковой барьер;
- чрезмерная загруженность детей в школе и дома;
- неспособность родителей помочь своим детям в изучении иностранного языка.

Анализируя все причины неуспешности обучения иностранным языкам, можно выделить некоторые её признаки:

- незнание базовой лексики;
- длительное обдумывание простейших фраз (признак отсутствия автоматизма);
- неумение употреблять знакомый материал в новой ситуации;
- выполнение упражнений наугад;
- пассивность и высокая отвлекаемость на уроке;
- наличие боязни задать вопрос или получить его;
- нестабильность результатов в обучении (недостаточная осознанность действий при изучении иностранного языка).

Плодотворными путями решения проблемы повышения качества обучения можно считать те, которые ставят перед учащимися доступные для них задачи, чтобы дети смогли достичь успеха. От него, даже

самого незначительного, может быть проложена тропинка к положительному отношению к учению.

Заставить ученика хорошо учиться практически невозможно, но мотивировать его на успешную учёбу – это вполне разрешимая для школы задача, несмотря на её большую трудность. Необходимо показать ученику положительные перспективы изучения иностранного языка, чтобы у него появилось желание его изучать, например, преимущества в профессиональной карьере, как хобби, чтобы продемонстрировать свои способности перед сверстниками.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Алфёрова Г.В. Новые подходы к коррекционно-развивающей работе с детьми, страдающими детским церебральным параличом // Дефектология. – 2001. – № 3. – С. 1–14.

Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать. – М.: Просвещение, 1991. – 168 с.

Волкова Л.С., Граш Н.Е., Волков А.М. Некоторые проблемы интегрированного образования в российской дефектологии на современном этапе // Дефектология. – 2002. – № 3. – С. 3–8.

Гонеев А.Д., Лифинцев Н.И., Ялпаева Н.В. Основы коррекционной педагогики. – М.: Академия, 2002. – 280 с.

Ипполитова М.В., Бабенкова Р.Д., Мастюкова Е.М. Воспитание детей с церебральным параличом в семье. – М.: Просвещение, 1980. – 47 с.

Малофеев Н.Н. Почему стандарты едины для всех? // Народное образование. – 2000. – № 2. – С. 163.

Катковска Т.А.

Екатеринбург, Россия

**ЧИТАТЕЛЬСКИЙ КЛУБ КАК
ФАКТОР РАЗВИТИЯ
ИНОЯЗЫЧНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ ПОДРОСТКОВ**

Аннотация. В статье рассматривается модель личностно - ориентированного общения в рамках школьного читательского клуба для подростков.

Ключевые слова: английский язык, школьный читательский клуб, личностно-ориентированное общение.

Сведения об авторе: Катковска Татьяна Андрияновна, магистрант института иностранных языков Уральско-го государственного педагогического университета.

Место работы: МБОУ «Лицей №3», г. Екатеринбург.

Контактная информация: 620144, г. Екатеринбург, ул. Щорса, 114.
e-mail: katkovska@bk.ru.

Katkovska T.A.

Ekaterinburg, Russia

**READER'S CLUB AS THE
FACTOR OF TEENAGERS'
COMMUNICATIVE
COMPETENCE DEVELOPMENT**

Abstract. The article describes student-centered communication within school readers' club for teenagers.

Keywords: English language, school readers' club, student - centered communication.

About the Author: Katkovska Tatiana Andrianovna, Master Student of the Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University.

Place of employment: Lyceum №3 (Yekaterinburg).

Современная школа ставит перед учителем не только задачу развития определенных компетенций, но реализацию принципов духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, предложенная в качестве стандарта второго поколения, определяет процесс социализации одним из основополагающих. « Усвоение человеком социального опыта в процессе образования и жизнедеятельности посредством вхождения в социальную среду, установления социальных связей, принятия ценностей различных социальных групп и общества в целом, активного воспроизводства системы общественных отношений, возможно при взаимодействии общеобразовательных учреждений с другими субъектами социализации - семьей, общественными организациями, религиозными объединениями, учреждениями дополнительного образования, культуры и спорта, средствами массовой информации. Целью взаимодействия является совместное обеспечение условий для духовно-нравственного развития и воспитания обу-

чающихся» [Концепция 2010, с.5].

Это важно в подростковом возрасте, так как «человек открывает «своё Я» и внутренний мир другого человека» [Колмогорова Л.С. 2008: 75-80]. «Основным новообразованием в сознании подростка считают чувство взрослости, которое проявляется в стремлении быть и считаться взрослым. Особенности поведения подростков в коллективе проявляются в преобладании у них эмоциональной подвижности над способностью к торможению; чрезвычайно сильной тяге к разнообразной деятельности; в проявлении выраженного разделения отношений на деловые и межличностные; в довольно частых конфликтах, имеющих взрывной характер и закрытых от взрослых. Эмоционально - смысловой доминантой общения подросткового типа является сам подросток как субъект деятельности. Это означает, что содержание и характер общения подростков со всеми категориями партнёров во всех сферах жизнедеятельности определяются решением проблем, связанных с собственным становлением подростка и его проявлением как субъекта жизнедеятельности». [Мудрик А.В.1984: 45]. «Психика людей - предмет его рефлексии. Школьник задумывается о своём прошлом, анализирует настоящее, строит планы, перед ним встают задачи профессионального и жизненного самоопределения. Ему нужна система осознанных и принятых им ценностей и руководящих жизненных принципов. Важнейшая задача возраста является также обретение навыков межличностного общения и высокого статуса среди сверстников» [Колмогорова Л.С. 2008: 75-80].

«Общение школьников подросткового возраста со сверстниками протекает главным образом в процессе совместной деятельности, спортивных занятий, игр. Подросток ожидает от партнёров общности увлечений и практических интересов, помощи в различных ситуациях, понимания» [Мудрик А.В.1984: 45-47]. В этой связи посещение клубов общение как по интересам, кружков, «клубов любителей» - реальная возможность «самореализации, то есть удовлетворяющее человека проявление активности в значимых для него сферах жизнедеятельности и /или взаимоотношений. Для подростка важно, чтобы они одобрялись значимыми для него лицами, прежде всего сверстниками. Кроме того, особое значение приобретает самореализация в подростковом возрасте через достижение автономии от взрослых. [Мудрик А.В.2009: 31]. Следовательно, педагогу, работающему с подростками в клубах, необходимо чётко представлять «семь психосоциальных потребностей

человека как внутренних источников саморазвития и мотивов поведения, а, именно: в творческой, социально и личностно значимой деятельности, в защищённости и безопасности, в самоутверждении, необходимом социальном статусе среди сверстников, в целях и смыслах жизни, в самореализации, желании быть здоровым, в удовольствии, радости, в предощущении счастья». Мудрик А.В. указывает на «специфические потребности человека. Это не нужды, которые не насыщаемы, это потребности в других человека как общественного существа: в общении, но таком, где субъект ощущает себя защищённым, принимаемым, уважаемым; в творческой деятельности, в которой субъект выражает, утверждает, реализует себя, получая от этого сугубо человеческое, духовное удовольствие и радость; в овладении искусством общения, то есть чувствовать границы своих притязаний, научиться находить меру своим амбициям, такту, деликатности, чуткости к партнёру». [Мудрик А.В.2009: 39]

В жизни подростка как в жизни любого человека процессы общения, коммуникации играют чрезвычайно важную роль. «Они являются необходимым условием бытия людей и без них невозможно полноценное формирование ни одной из психических свойств и личности в целом» [Фефелова В.И. 2007: 25]. Именно, поэтому процесс общения, коммуникации, «культура ведения межличностных коммуникаций» привлекает внимание специалистов в разных областях знания: философии, психологии, социологии, культурологи, лингвистики и др. [Фефелова В.И. 2007: 25].

«Общение – межсубъектное взаимодействие, цель которого достижение единства действующих лиц при сохранении субъектной уникальности каждого (оно может быть межличностным диалогом, межгрупповым, когда социальная группа от творческого коллектива до нации выступает как «совокупный субъект», внутриличностным, когда личность полисубъектна, и её сознание становится внутренним диалогом)» [Каган М.С. 2005: 13].

Леонтьев А.А. рассматривает понятие «лично - ориентированное общение» как собственно общение одного человека с другим, предметом которого является стабилизация, уточнение, развитие психологических взаимоотношений людей, а именно, они как бы пропускаются через личность человека, приобретают субъективную форму и относительную самостоятельность» [Леонтьев А.А. 1996: 10-11].

В процессе организации клуба или клубного объединения непо-

средственная коммуникация становится важной во взаимоотношениях собеседников, «так как она не нуждается в техническом канале и посредниках. Непосредственная коммуникация всегда имела, и будет иметь непреходящее культурное значение [Коган Л.Н.1992: 21]. В процессе непосредственного диалога огромное значение имеет именно обратная связь, своеобразное субъект - субъектное отношение. Коммуникатор и реципиент в таком диалоге постоянно меняются местами» [Коган Л.Н.1992: 22].

Необходимо отметить, что для членов читательского клуба опосредованная культурная коммуникация приобретает особое значение, так как «сколько бы писатель ни встречался с читателями, главная связь его с ними осуществляется через книгу» [Коган Л.Н.1992: 22]. В опосредованной коммуникации культурной ценностью является отчужденное от автора произведение - его воплощенный творческий замысел. В этой связи писатель, автор книги выступает как «субъект духовного производства, создатель ценностей духовной культуры (коммуникатор)» [Коган Л.Н.1992: 22]. «Произведение лишь в том случае может стать поводом культурной коммуникации, если оно имеет общественную культурную значимость, материализовано в знаковой системе, понятной аудитории. Произведение может «умереть» (то есть выйти из культурного обращения) гораздо раньше смерти его автора, а может стать практически бессмертным, войти в фонд вечных ценностей мировой культуры. Забытое, казалось бы, навсегда произведение может «воскреснуть» в новую историческую эпоху, когда появится в нём общественная потребность» [Коган Л.Н.1992: 23]. Книга на английском языке «представляет собой самостоятельную культурную ценность. Издательство, выпуская книгу, руководствуется следующими критериями: содержательным (она должна иметь наибольшую культурную ценность), идеологическим, коммерческим. В выборе книг для проведения дискуссий по прочитанным произведениям на заседаниях читательского клуба необходимо использовать, прежде всего, содержательный критерий» [Коган Л.Н.1992: 23]. Таким образом, читательский клуб становится источником распространения ценностей духовной культуры.

«Решающую роль в духовном потреблении становятся духовные потребности учащихся», занимающихся в читательском клубе. «Человек не всегда ясно сознаёт свои духовные ценности. Ему обычно трудно четко сформулировать их» [Коган Л.Н.1992: 29]. Наиболее надёж-

ным показателем развития духовных потребностей человека является традиционный для него выбор духовных ценностей. Этот выбор делается часто сознательно, а иногда и интуитивно, но во всех случаях он зависит от состояния духовных потребностей. «Однако человек не всегда механически следует диктату своих потребностей. Большое значение в потреблении духовных ценностей имеет мода, престижность тех или иных явлений культуры, общественное мнение, совет друзей и знакомых» [Коган Л.Н.1992: 29]. В этой связи личность педагога, организующего читательский клуб, приобретает особое значение, так как только человек, которому ученики доверяют, мнение которого важно для них, сможет организовать читательский клуб и обеспечить его эффективную деятельность, создавая благоприятную психологическую атмосферу в общении с подростком.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России / Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. – М.: Просвещение, 2010. – 24 с.

Долженко Ю. Страшное слово «фасилитатор»: принимайте ребенка таким, какой он есть // Учительская газета. – 2005. – №47.

Каган М.С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории // Педагогика культуры. – 2005. – №3,4. – С. 13.

Коган Л.Н. Социология культуры: учебное пособие –Екатеринбург: УРГУ, 1992, – 120 с.

Колмогорова Л.С., Каширский Д.В. Психологическая культура – генератор успехов и неудач // Директор школы. – 2008. – № 9. – С. 75–80.

Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М. – Нальчик: Центр «Эль-Фа», 1996. – 96 с.

Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания. – М.: Педагогика, 1984. – 112 с.

Мудрик А.В. Что такое социализация? // Классный руководитель. - 2009. – № 8. – С. 31.

Фефелова В.И. Понятие «общение» и «коммуникация» и «коммуникативная культура» в философском контексте // Социальная психология. – 2007. – №1. – С. 25.

Колядин Е. А.
Губкинский, Россия
**ЦИФРОВЫЕ СРЕДСТВА
РЕАЛИЗАЦИИ
НЕПРЕРЫВНОГО
МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА
ОБРАЗОВАНИЯ,
ИНТЕГРИРОВАННЫЕ В
АВТОМАТИЗИРОВАННЫЕ
УПРАВЛЯЮЩИЕ СИСТЕМЫ**

Eugene A. Kolyadin
Gubkinsky, Russia
**DIGITAL MEANS FOR
REALISING CONTINUOUS
MONITORING OF QUALITY OF
EDUCATION INTEGRATED
INTO AUTOMATED
CYBERNETIC SYSTEMS**

Аннотация. Статья посвящена средствам организации непрерывного измерения качества знаний учащихся при помощи цифровых средств, их хранения и обработки как на институциональном, так и на муниципальном уровне.

Ключевые слова: мониторинг, качество образования, цифровые средства, управление качеством образования.

Сведения об авторе: Колядин Евгений Андреевич, преподаватель иностранных языков.

Место работы: Курсы иностранных языков «Лингвистическая Школа» гор. Губкинский ЯНАО.

Контактная информация: 629830, г. Губкинский ЯНАО, микрорайон 9, 14, кв. 16.
e-mail: ekolyad@mail.ru.

Abstract. The article describes a way of organising monitoring quality of education at school with the help of digital means, and also the storage and processing its results at institutional and municipal levels.

Keywords: monitoring, quality of education, digital means, quality of education management.

About the Author: Kolyadin Eugene A., Foreign Languages Tutor.

Place of employment: 'Linguistic School' Foreign Languages Courses, Gubkinsky, Yamalia.

Контролирующий этап является неотъемлемой частью любого образовательного цикла. Контрольная работа, проведённая в любой доступной форме, даёт более или менее полное представление о качестве работы педагога, об уровне усвоенности знаний, умений и навыков обучающимися, а также об уровне эффективности применяемых методик, методов обучения и педагогических технологий.

В последние десятилетия контроль является составной частью системы мониторинга и педагогической диагностики. Такой подход к контролю позволяет современному педагогу не только производить педагогические измерения. Систематическое сохранение результатов непрерывного контроля качества образования и любых других педагогических измерений позволяет создать базу данных результатов мони-

торинга. Такая база данных позволяет педагогам и администрации учебного заведения, а также органам управления образованием оперативно провести анализ и самоанализ работы образовательного учреждения, отдельно взятого педагога, проанализировать эффективность применяемой методики обучения, динамику успеваемости в отдельно взятом классе, параллели, ступени или школы, а также и отдельно взятого ученика. Кроме того, анализ результатов помогает молодым педагогам ориентироваться на эффективность применения различных подходов к обучению или применяемых учебно-методических комплексов своих более опытных коллег.

Составление и проведение контрольной работы является довольно трудоёмким процессом для педагога, поскольку контрольная работа должна, кроме прочего, отвечать многим критериям: охватывать весь пройденный материал, обеспечить максимальную достоверность результатов диагностики, соответствовать требованиям образовательных стандарта и программы, обладать обучающим потенциалом.

В последнее время для решения проблемы осуществления контроля качества знаний всё шире используются цифровые системы тестирования. Такие системы представляют собой программные комплексы, которые, как правило состоят из трёх основных блоков: блока создания тестов, блока тестирования и блока анализа результатов.

В настоящее время насчитывается большое количество подобных программ. Многие разработчики программного обеспечения работают над созданием новых и более совершенных программных продуктов для аттестации обучающихся.

Различают два вида осуществления тестирования: линейное и адаптивное тестирование. Линейное тестирование представляет собой электронную версию контрольной работы на бумажном носителе, при котором тестируемому последовательно задаются все вопросы, предусмотренные контрольной работой. Адаптивное тестирование - относительно новое направление в осуществлении контроля знаний. В начале адаптивного теста тестируемому задаётся вопрос средней сложности. При правильном ответе испытуемого система предлагает ему более сложный вопрос, при неправильном – более простой. Таким образом, адаптируясь к ответам испытуемого, система автоматически определяет уровень знаний тестируемого. Такой вид тестирования позволяет сократить время контрольной работы. Разработкой адаптивных систем тестирования занимается компания Microsoft и многие другие. Однако

мы считаем, что для решения проблемы сплошного контроля качества образования в условиях средней школы более эффективными являются линейные системы тестирования.

На современном рынке программного обеспечения для реализации линейного тестирования представлены как бесплатные программы (например, MyTest [www.mytest.klyaksa.net]), так и коммерческие проекты, как, например отечественный комплекс для проведения аттестации TestOffice [www.sunrav.ru], и зарубежные аналоги, например starQuiz компании Cosmicsoft [www.cosmicsoft.net]. Все они довольно схожи между собой, однако довольно сильно различаются по дополнительной функциональности, что, несомненно, является ведущим фактором при выборе программного обеспечения.

Рассмотрим возможности комплекса линейного компьютерного тестирования на примере программного обеспечения starQuiz компании Cosmicsoft, поскольку, на наш взгляд, этот комплекс представляет наиболее широкие возможности по реализации оценивания знаний обучающихся.

Одно из несомненных достоинств этого программного обеспечения является его кроссплатформенность, то есть программа может использоваться как в операционной системе Windows, так и в среде MacOS компании Apple.

Модули создания тестов и анализа результатов интегрированы в основную программу комплекса. При создании теста педагог может указать его название, краткое содержание, пароль (для предотвращения несанкционированного доступа к тесту), краткие инструкции тестируемому. Также у автора теста есть возможность указать ограничение по времени на всю процедуру, опции по демонстрации правильных ответов после окончания процедуры аттестуемому и установить шкалу оценки, выбрав стандартную или создав свою собственную.

При составлении вопросника автор может использовать один из вариантов оформления вопросно-ответной пары для каждого отдельного вопроса:

- ✓ один верный ответ из всех предложенных;
- ✓ несколько верных ответов из всех предложенных;
- ✓ самостоятельный ответ с вводом с клавиатуры;
- ✓ краткий ответ, вводимый с клавиатуры;
- ✓ ответ «верно» или «неверно» на поставленный вопрос;
- ✓ соотнесение блоков информации;

- ✓ написание сочинения или эссе;
- ✓ социологический/педагогический опрос.

При использовании вопросов с выбором одного или нескольких правильных ответов можно указывать до 26 вариантов для выбора. При использовании вопросов с самостоятельным вводом ответа с клавиатуры автор теста может указать, какое количество орфографических ошибок может сделать тестируемый при вводе ответа. Кроме того, при наличии вариантов ответа с вводом с клавиатуры на один и тот же вопрос, педагог может указать все возможные ответы. Сочинение или эссе оценивается автором теста или педагогом после окончания всего тестирования, причём автор теста может установить требование анонимности, то есть при проверке и рецензировании письменного ответа обучающихся эксперт не имеет возможности видеть имени обучающегося. Также анонимность ответов можно сохранить при проведении социологического/педагогического опроса.

Кроме прочего, при составлении теста автор может включить в состав каждого вопроса графический файл (изображение) или аудио-файл или текст, что намного увеличивает возможности использования программного обеспечения для составления тестов по таким дисциплинам, как литература, история, геометрия, обществознание, иностранный язык, мировая художественная культура и других.

Очевидно, что такой богатый функционал позволит автору создать тесты любой сложности. Электронные тесты могут повторить любые типы заданий из тех, которые используются при составлении контрольно-измерительных материалов для проведения ЕГЭ и ГИА, а систематические контрольные работы в таком формате несомненно помогут обучающимся технически подготовиться к прохождению итоговой аттестации.

Для осуществления непосредственно тестирования используется модуль тест-клиента. Тестирование с использованием тест-клиента возможно использовать в следующих режимах:

- ✓ индивидуальный – тест предлагается обучающемуся с того же компьютера, на котором он был создан, например, при проведении фронтального опроса учитель может предложить одному или нескольким учащимся пройти тестирование по домашнему заданию на компьютере, расположенному в классной комнате;

- ✓ «облачный» - тест составляется педагогом и выгружается в интернет на так называемый «облачный» сервер, получая уникальный

код теста. Обучающиеся, зная код теста, могут зайти на сайт сервера при помощи любого интернет-браузера, либо тест-клиента с любого компьютера и в любое время для того, чтобы пройти тестирование. При этом результаты тестирования будут получены как тестируемым, так и педагогом. Такой режим удобно использовать при тематическом тестировании обучающихся во внеурочное время, при реализации программ дистанционной работы с одарёнными детьми, а также для осуществления непрерывной работы с учащимися в суровых климатических условиях;

✓ сетевой – при таком режиме тестирования контрольная работа одновременно проводится на нескольких компьютерах, объединённых в локальную сеть, например в кабинете, где каждое рабочее место обучающегося оснащено компьютером (кабинет информатики, цифровая лингафонная лаборатория). Такой режим работы может использоваться при проведении массовых тестирований или контрольных работ по итогам учебного периода, муниципальных и региональных мониторингов качества образования.

После проведения педагогического измерения все полученные во время тестирования результаты консолидируются на рабочем месте педагога либо через интернет (при «облачном» режиме тестирования), либо по локальной сети. Эксперт может закончить оценку работ, если в их составе были сочинения и получить отчёты по тестам. Программное обеспечение составляет общий анализ контрольной работы, формирует отчёты по отдельным обучающимся и по отдельным вопросам теста. Таким образом, педагог может проанализировать качество знаний отдельных учащихся и всей группы обучающихся. Программа также представляет результаты контрольной работы при помощи диаграмм, а результаты работы можно выгрузить из программы для хранения и последующей обработки в целях мониторингов любых типов.

Наиболее эффективным нам видится использование подобного программного обеспечения в сетевом режиме для проведения массовых контрольных работ и этапов мониторинга качества образовательного продукта. В сетевом режиме программу можно использовать на институциональном уровне, сохраняя результаты на школьном сервере.

Таким образом, компьютерное тестирование в составе непрерывного мониторинга качества образования обладает несомненными преимуществами:

- ✓ простота использования: при большом количестве функций графический интерфейс программы довольно прост в обращении при составлении и администрировании контрольных работ;
- ✓ высокая гибкость программного обеспечения: возможности программ тестирования позволяют создавать вопросы любых типов, включать в вопросы дополнительные документы, аудио- и графическую информацию;
- ✓ высокая достоверность результатов тестирования достигается вариантностью работ, случайным порядком предъявлением тестируемым вопросов контрольной работы и вариантов ответов к ним, а также функцией блокировки рабочего стола компьютера при выполнении контрольной работы;
- ✓ высокая скорость обработки и администрирования результатов в соответствии с целями анализа;
- ✓ технологическая подготовка учащихся к выполнению заданий итоговой аттестации в формате ГИА и ЕГЭ, поскольку педагог имеет возможность составить вопросы таких типов, которые используются в экзаменационных вопросах;
- ✓ широкие возможности по хранению, анализу, обработке и администрированию данных;
- ✓ высокий уровень безопасности хранения данных мониторинга обеспечивается хранением данных на сервере в зеркальном режиме;
- ✓ большие возможности по дистанционному тестированию при помощи «облачного» сервера в сети Интернет и одновременному тестированию большого количества обучаемых в локальной сети;
- ✓ высокая экономичность при проведении этапов муниципальных/региональных мониторингов: например, программа starQuiz может окупить себя при проведении трёх мониторингов в шести средних школах со средней наполняемостью 500 человек;
- ✓ существенное облегчение труда педагога при подготовке и проведении итогового контроля качества знаний.

Во многих муниципальных образованиях нашего округа развиваются автоматизированные управляющие информационные системы, например, NetSchool, «Сетевой город. Образование». Такие системы объединяют все образовательные учреждения муниципального образования в локальную сеть. Благодаря модульной структуре, автоматизированные информационные системы можно дополнять и расширять в соответствии с практиче-

скими нуждами образовательных учреждений различными модулями, одним из которых может стать модуль мониторинга качества образования с цифровыми средствами аттестации.

При интеграции программ для проведения тестирования в автоматизированные управляющие системы возможно также создание банка контрольно-измерительных материалов на сервере АУИС. Модели создания банка КИМ могут быть самыми разнообразными.

Мы предлагаем следующую модель как один из многочисленных вариантов. В каждом предметном методическом объединении учителей (городском/районном/кустовом) создаётся экспертная группа по созданию контрольно-измерительных материалов, которая в течение определённого периода создаёт несколько вариантов компьютерных тестов для осуществления четвертного/итогового контроля. Тесты помещаются в банк КИМ на сервере автоматизированной управляющей системы. При проведении теста педагог обращается к банку КИМ и выбирает один или несколько вариантов теста, предлагает их для выполнения обучающимся. После проведения тестирования результаты сохраняются на сервере в цифровом банке результатов мониторинга на сервере автоматизированной информационной системы.

Такой вариант использования АУИС и программного обеспечения тестирования как модуля в её составе смогут

- ✓ обеспечить соответствие КИМ образовательным стандартам и программам,
- ✓ стандартизировать процедуры аттестации, облегчить труд педагога,
- ✓ повысить ответственность педагога за результаты своего труда,
- ✓ позволит администрации образовательного учреждения оперативно обрабатывать сведения о качестве образования по школе, параллелям, классам и отдельным обучающимся, анализировать эффективность работы педагогов, а также применяемых методик и учебно-методических комплексов.

Копров В.Ю.

Воронеж, Россия

СЕМАНТИКО-

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ

СИНТАКСИС РУССКОГО И

АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ:

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Аннотация. Ориентация на коммуникацию в практике преподавания русского или английского языка как иностранного обусловила ведущую роль синтаксиса в семантико-функциональной грамматике. Специфика синтаксиса изучаемого языка выявляется при его системном сопоставлении с синтаксисом родного языка (языка-посредника) обучаемых.

Ключевые слова: семантико-функциональный синтаксис, сопоставительные исследования, русский язык, английский язык, преподавание иностранных языков.

Сведения об авторе: Копров Виктор Юрьевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка для иностранных учащихся основных факультетов
Место работы: Воронежский государственный университет.

Контактная информация: 394077, Воронеж, бульвар Победы, д. 9, кв. 226.
e-mail: koprov@mail.ru.

Koprov V.Yu.

Voronezh, Russia

**SEMANTIC-FUNCTIONAL
COMPARATIVE SYNTAX OF
RUSSIAN AND ENGLISH:
THEORY AND PRACTICE**

Abstract. Communicative orientation of teaching Russian or English as a foreign language proved the leading role of syntax in semantic-functional grammar. Peculiarities of syntax of the studied language become evident in comparison with that of the native language (language-mediator) of learners.

Keywords: semantic-functional syntax, comparative studies, Russian, English, teaching foreign languages.

About the Author: Koprov Victor Yuryevich, Doctor of Philology, Professor, Head of the Chair of Russian for International Students.
Place of employment: Voronezh State University.

Термин «**семантико-функциональный**» используется нами вместо более распространённого в грамматической литературе термина «**функционально-семантический**», поскольку, по нашему мнению, он точнее отражает характер и общую направленность предлагаемой модели сопоставительного синтаксиса – от семантики предложений к их структурному устройству и функционированию [Копров 2010].

Потребности обучения иностранным языкам и переводу выдвинули на передний план синтаксических исследований выявление «ме-

ханизмов», которые обеспечивают оформление языковыми средствами отражённых сознанием предметных ситуаций. Ориентация семантико-функциональной сопоставительной грамматики на непосредственный выход в коммуникацию обусловила **ведущую роль синтаксиса** как системы, интегрирующей все другие уровни и единицы языка. Поэтому здесь очень востребованы идеи о **взаимодействии** синтаксиса и морфологии, грамматики и лексики.

Создание семантико-функционального сопоставительного синтаксиса требует разработки **типологии предложения**, которая давала бы ясное представление о синтаксической системе языков и о том, какие конструкции выражают в каждом из них ту или иную номинативную семантику. Для обозначения в общем плане главной единицы синтаксиса мы обычно используем самый распространенный термин – предложение. Если речь идёт о синтаксической структуре предложения и её компонентах, то мы говорим о синтаксической конструкции. При анализе функционирования предложения в речи мы предпочитаем термин высказывание (или предложение-высказывание).

Потребности обучения иностранным языкам и переводу выдвинули на передний план синтаксических исследований выявление «механизмов», которые обеспечивают оформление языковыми средствами отражённых сознанием предметных ситуаций. Соответственно, в сопоставительном синтаксисе используется **ситуативный подход** к описанию устройства и функционирования предложения.

В центре внимания данного направления находятся предметные ситуации объективного мира, отраженные сознанием человека и кодированные средствами того или иного языка. «Когда говорящий желает что-либо сообщить другому, – пишет Б.А. Серебренников, – он вычленяет какую-то часть ситуации, так как единичный речевой акт не в состоянии описать всей ситуации в целом, и строит элементарную языковую модель избранной им естественной микроситуации» [Серебренников 1970: 57].

В.Г. Гак отметил, что референтом высказывания является ситуация, т.е. совокупность элементов, присутствующих в сознании говорящего в объективной действительности в момент «сказывания» и обуславливающих в определенной мере отбор языковых элементов при формировании самого высказывания. В объективной реальности человеческое сознание выделяет прежде всего устойчивые элементы – материальные объекты (субстанции). Но взятый в отдельности мате-

риальный объект не образует еще ситуации: о нем нельзя сказать, что он существует. Ситуация образуется в результате координации материальных объектов и их состояний. Синтаксическая конструкция является не просто механическим объединением слов по правилам грамматики: она целостно отражает структуру ситуации такой, какой мы ее себе представляем [Гак 1973: 358-364].

Из двух основных путей описания синтаксиса – от лексических и морфологических форм как элементов предложения к самому предложению или от предложения к его лексическим и морфологическим составляющим – мы выбрали второй путь: от предложения как сложной многоаспектной единицы к его разноуровневым компонентам. Используется **поаспектный подход** к описанию семантико-структурного устройства и функционирования предложения-высказывания.

Прямой выход в практику перевода и преподавания языков как иностранных имеет функциональное описание языков, поскольку овладение навыками создания высказываний и текстов путём усвоения целых семантико-функциональных комплексов происходит быстрее и эффективнее, чем при изучении отдельных грамматических форм и конструкций.

Функциональная грамматика имеет уже несколько направлений, каждое из которых располагает своей теоретической базой, понятийным аппаратом, методикой анализа и многочисленными реализациями, охватывающими большой языковой материал (краткий обзор концепций см. в работе [Копров 2010: 218-221]).

Поскольку одно и то же содержание часто может быть реализовано несколькими языковыми формами, в процессе коммуникации говорящий часто стоит перед проблемой **выбора** той единицы, которая более всего соответствует его речевой интенции и ситуации общения. То, что носитель изучаемого языка получает в детстве в ходе своей социализации, неноситель языка должен получить в виде схемы выбора той или иной вариантной формы. Поэтому для семантико-функционального синтаксиса чрезвычайно важно выявить и описать существующие между синтаксическими конструкциями отношения (вариантность, синонимию, дополнительную).

Специфика синтаксиса того или иного языка может быть выявлена только при его **сопоставлении** с другими языками.

Известно, что в процессе овладения иностранным языком уча-

щийся (сознательно или неосознанно) обращается к системе родного языка, к тем языковым категориям, посредством которых в его сознании отражается объективная действительность. При системном учёте в учебном процессе результатов сопоставительного анализа единиц родного и изучаемого языков родной язык из «неизбежного и беспощадного конкурента иностранного языка» становится опорой усвоения значений его структур [Гальперин 1972: 67].

Хотя многие грамматические категории представляют собой межъязыковые универсалии, при обучении иностранному языку не происходит их простого переноса в систему изучаемого языка – овладение иностранным языком всегда идёт по линии коррекции уже имеющихся у студента языковых знаний. Каждая новая единица иностранного языка как бы попадает в уже готовую «ячейку» означаемого и размещается в ней вследствие общности семантики родного и изучаемого языков. В тех случаях, когда подходящая ячейка не обнаруживается, она создаётся с помощью арсенала средств мышления, который базируется на владении родным языком [Шубин 1963: 60].

Для оптимизации этого процесса факты изучаемого и родного языков должны сопоставляться в трёх планах:

- в плане описания способов и особенностей выражения того или иного общего грамматического значения;
- в плане содержания, когда рассматриваются случаи передачи семантики грамматической формы, которая отсутствует в одном из сопоставляемых языков;
- в плане функционирования, когда единицы с одинаковым значением по-разному используются в сравниваемых языках.

Идея создания **учебного пособия** по сопоставительному синтаксису русского и английского языков родилась из практической необходимости. В течение нескольких десятилетий я веду занятия по синтаксису русского языка с англоговорящими учащимися, с одной стороны, и по английскому синтаксису со студентами российских вузов, с другой стороны. Таким образом, в своей учебной и научно-методической работе мне постоянно приходится сопоставлять факты этих двух языков как в направлении «от родного для студентов (английского) языка к изучаемому языку (русскому)», так и в обратном направлении – «от родного языка (русского) к изучаемому языку (английскому).

Хотя эти два языка изучаются давно и широко, многие факты их грамматики до сих пор являются предметом научных споров и скупо представлены в национально ориентированных учебных пособиях. При сложившемся положении дел студенту, аспиранту, преподавателю языков как иностранных или переводчику трудно найти достаточно полную и непротиворечивую информацию о типах, внутреннем устройстве и особенностях функционирования предложений того или другого языка. Результаты моих многолетних изысканий в данной области нашли свою реализацию в монографии [Копров 2010], на основе которой было создано учебное пособие по сопоставительному синтаксису русского и английского языков [Копров 2011].

Пособие состоит из трех частей. В первой части кратко излагаются основные положения сопоставительного синтаксиса разноструктурных языков. Во второй части проводится семантико-структурное сопоставление предложений русского и английского языков. В третьей части синтаксис двух языков сопоставляется в семантико-функциональном плане. Особое внимание уделено полям физического воздействия субъекта на объект, локализации и посессивности. Описана синонимия простых и сложноподчиненных предложений, выражающих причинно-следственные и временные отношения. Рассмотрены особенности синтаксиса официально-делового стиля русского и английского языков.

В конце каждой части даются вопросы и задания для самоконтроля. С целью обеспечения самостоятельной работы студентов и магистрантов, написания курсовых, дипломных и диссертационных работ по рассмотренным темам пособие снабжено развернутым списком рекомендованной литературы.

На кафедре русского языка для иностранных учащихся основных факультетов Воронежского государственного университета проводятся занятия по следующим спецкурсам: «Русский язык в зеркале родного (английского) языка иностранных студентов», «Трудные вопросы русского синтаксиса в семантико-функциональном освещении», «Практический курс перевода (английский язык → русский язык)» [Программы 2011].

В качестве составной части материал пособия включен в лекционный курс по современному русскому языку для студентов институтов и факультетов иностранных языков «Основы теории современного русского языка в зеркале изучаемого (английского) иностранного язы-

ка», разработанный в рамках Федеральной целевой программы «Русский язык» (госконтракт № 276).

В сокращенном виде пособие используется при чтении спецкурса «Сопоставительный синтаксис английского и русского языков» для российских студентов, обучающихся по дополнительной специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Содержащиеся в учебном пособии рекомендации применяются также на практических занятиях по русской и английской грамматике и переводу с различными контингентами русских и иностранных учащихся высших учебных заведений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Гак В.Г. Высказывание и ситуация // Проблемы структурной лингвистики. 1972. – М.: Наука, 1973. – С. 349–372.

Гальперин П.Я. К психологии формирования речи на иностранном языке // Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. – М., 1972. – С. 60–68.

Копров В.Ю. Семантико-функциональный синтаксис русского языка в сопоставлении с английским и венгерским. – Воронеж: Издатель О.Ю. Алейников, 2010. – 328 с. [Электронный ресурс]. URL: http://koprov.ru/resources/monographs/Koprov_V_Semantic-Functional_Syntax_2010.pdf.

Копров В.Ю. Сопоставительный синтаксис русского и английского языков: учебное пособие. – М.: Русский язык. Курсы, 2011. – 168 с.

Программы учебных курсов кафедры русского языка для иностранных учащихся основных факультетов / отв. ред. В.Ю. Копров. – 2-е изд., испр. и доп. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2011. – 180 с. [Электронный ресурс]. URL: http://koprov.ru/resources/textbooks/Programs_of_Russian_for_International_Students_2011_cont.pdf.

Серебрянников Б.А. К проблеме сущности языка // Общее языкознание: Формы существования, функции, история языка. – М.: Изд-во Наука, 1970. – 605 с.

Шубин Э.П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам. – М.: Учпедгиз, 1963. – 189 с.

Корепанов К.И., Корепанов В.К.

Альметьевск, Россия

**СТРАТЕГИЧЕСКИЕ
ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПАНСКОГО
КАК МИРОВОГО ЯЗЫКА
ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Аннотация. В статье рассматривается влияние процесса экономической глобализации на выбор пути языкового развития ведущих наций и государств делового мира, ориентированное на 20-летнюю перспективу, вплоть до 2030г. Освещается проблема приоритетности избрания одного из трех наиболее перспективных, на взгляд автора, языков международного общения: английского, китайского или испанского. Таким образом, в представлении весомых «плюсов» и «минусов» каждого из так называемых средств коммуникации, претендующего на статус «лингва-франка», оформляются языковые предпочтения будущего бизнес-мира в современном глобальном экономическом пространстве, прежде всего в сфере финансов и предпринимательства.

Ключевые слова: английский, китайский, испанский, будущие предпочтения мирового языка, глобальное экономическое развитие, деловая коммуникация.

Сведения об авторе: Корепанов Кронид Иванович, доктор исторических наук, профессор кафедры гуманитарного образования и социологии.

Место работы: Альметьевский государственный нефтяной институт.

Корепанов Валерий Кронидович, соискатель в области социальной философии, преподаватель-ассистент на кафедре экономики и менеджмента, научный сотрудник Научно-исследовательской части (НИЧ).

Место работы: Альметьевский государственный институт муниципальной службы.

Контактная информация: 423455, г. Альметьевск, ул. Шевченко, 154, к. 70.
e-mail: vipuore@gmail.com.

Korepanov K.I, Korepanov V.K.

Almetyevsk, Russia

**STRATEGIC PROSPECTS OF
SPANISH AS A WORLD-WIDE
LANGUAGE OF BUSINESS
COMMUNICATION**

Abstract. English, Chinese or Spanish: world language future preferences in a modern global economic environment are discussed in the paper. The article examines the impact of economic globalization has had on the choice of the way language development continues, concerning key-standard nations all over the business world. Our vision focuses on a 20-year term til 2030. The problem of prioritization of the "one of three" prospective language is highlighted, subject to selection from, on the author's view, the following internationally spoken ones: English, Chinese or Spanish. Thus, language preferences of the coming business world are drawn up through the representation of tangible "pros and cons" of each of the so-called "communication tools", claiming the role of "lingua franca", in the current global economic space, especially in finance and entrepreneurship.

Keywords: English, Chinese, Spanish, World Language Future Preferences, Global Economic Environment, business communication.

About the Author: Korepanov Kronid Ivanovich, Doctor of History, Full Professor of the Chair of Liberal Arts and Sociology.

Place of employment: Almetyevsk State Petroleum Institute.

Korepanov Valeriy Kronidovich, Competitor for the Candidate Degree at Social Philosophy, Assistant Lecturer of the Chair of Economics and Management, Fellow of the R&D Department.

Place of employment: Almetyevsk State Institute of Municipal Services.

The process of business globalization we live in, as one can see, has been going on apparently without a break, and only such a big meltdown as the worldwide economic downturn of 2008-2011 may decrease it. However, even the reduction in economic growth rates and levels of business activity, indeed, doesn't apply to all the countries in equal proportions.

All of us, of course, must have known whether were it United States, indeed, with their mortgage crisis, increase in public debt, who previously initiated all of these "engine" processes of global crisis in the modern economy, which later resulted in incorporation and unfolding down of all the remaining segments of the economy. We are also aware of the very fact that the USA is considered to be "the number-one" player in the international business world of our times. Consequently and relatively, the modern U.S. culture (together with a well-developed one of the United Kingdom), and a long series of mainly less advanced countries) and economy represents the idiom of English [The future of English 2010: 1], leading practically in all the aspects of human life of modernity. China is actually supposed to be a world "number-two" player in economy, constituting informally a so-called Group-2 (G-2), in conjunction with the United States, i.e. a two-pole system (perhaps, similar partially to that being formed at the times of the USSR and the USA). So, what about Chinese language?

About one-fifth of the world's population, or over 1,3 billion people, speaks some variety of Chinese as their native language [Беловицкая Ю 2008: 1]. Let's notice that distinguishing trait, i.e. subdivision of Chinese national and territorial variants into dialects of a single and unified Chinese language, rather than separate languages is deemed to be a discussion linguistic category among sinologists. It is also reckoned by some experts that Chinese is a language family composed of languages which are mostly mutually unintelligible to varying degrees [Пархоменко И.Т., Радугин А.А. 2001: 81-86]. To this, David Crystal wrote in The Cambridge Encyclopedia of Language: "The mutual unintelligibility of the varieties is the main ground for referring to them as separate languages" [David Crystal 1987: 5-6]. There are seven main groups traditionally recognized within a structure of the linguistic Chinese subdivisions ("languages" or "dialect groups"), though its number is up to thirteen-fourteen.

The term 'sinophone', coined in analogy to 'anglophone' and 'francophone', refers to those who speak the Chinese language natively, or prefer it as a medium of communication, while speaking fluently.

Despite all the difficulties of developing characters (forms of hieroglyphs) and unusual tonal pronunciation, the Chinese language is gaining popularity [DeFrancis, John 1984: 16-20].

Boom of Chinese began with America. Still recently, an epidemic boom of passion, attributed to the Japanese language in the United States, held on believing it to be a rich and prospective foreign language in order to build a prosperous career. However, after the advanced Japanese economy was faced with difficulties of a global conjuncture slump 2008-2010, eyes turned to China.

High-top qualified specialists from all sectors of the economy need more and more Chinese communication skills in the process of increasing cooperation with China. This recent decade is notable with the fact, Chinese has been claiming the role of "lingua franca" in the current global economic space, especially in finance and entrepreneurship. The reasons for learning Chinese and relative linguistic training may be different.

Thus, firstly, financiers and economists, representatives of banks, building managers and developers peculiarly perceive this fact through their career-build current. Secondly, there has been a fashion for Chinese culture and philosophy among top managers, so, particularly, many Russian managers are keen on Chinese stratagem and history. For them, studying Chinese is presupposed to be a search for new approaches to leadership. Third, owners of small and medium-sized businesses (SMEs), dealing with China for several years, are often interested in the language instruction.

To what extent are Russian employees with knowledge of Chinese demanded for?

Nowadays, a lot of major Chinese companies come to the Russian market, selecting staff among the local population. Experts guess high demand is to be put down mainly for financiers and economists. For starters graduated from any reckoned high economics school and to be competent in Chinese, that language itself can increase the salary almost twice. Thus, for managers with a rather great work experience, knowledge of Chinese helps advance their careers significantly. Several Russian companies opens up production in China, and they also need managers who know the language [DeFrancis, John 1984: 16-20].

More than 2500 universities in a hundred of countries around the world offer courses in Chinese, at least 30 million people learn the language or rather its most common dialect - Putonghua (or "Mandarin",

about 850 million of speakers), a recognized official language of Republic of China.

Standard Mandarin (Putonghua / Guoyu / Huayu) is a standardized form of spoken Chinese, based on the Beijing dialect. Some experts believe the number of Chinese learners may exceed the mark of 100 million people in 2011 or just has already made it, according to the forecast of Chinese Ministry of Education.

This language campaign on scale of its implementation can be compared only with the global expansion of English. At the same time, what could be said about English?

“The days of English as the world’s second language may (slowly) be ending” [The Last Lingua Franca 2005: 3-25]. May be, it’s the worst prognosis, I’ve ever heard.

“English is the most successful language in the history of the world. It is spoken on every continent, is learnt as a second language by school-children and is the vehicle of science, global business and popular culture”, says, among others, “The Economist” [The future of English 2010: 1 - 3]. Many predict it will spread without end. But Nicholas Ostler, a British scholar of the rise and fall of languages, makes an astonishing prediction in his latest book: the days of English as the world’s lingua-franca may be numbered [The Last Lingua Franca 2005: 3-25].

He argued it with the fact that a sustainable trend has been there, illustrating less and less number upon the years to be fallen down by the quantity of native English-speaking people. So, as a diminishing numeric consisting nowadays only of around 330-340 mln of inhabitants is matched with the so-called “indigenous” language supporters, thus, it may simply be disastrous for the language to bring it to the degeneration. In this case, in spite of a world-leading number of advanced English-learners and second-language speakers exceeding even in the most pessimistic forecasts 1 bln people, I guess, there will be held for about two decades and English loose its positions, to become out-of-pocket. Thereby, in their basic mental construct, “English will fade as a lingua-franca, Mr Ostler argues”. I share views of Nicholas Ostler concerning a future role of English throughout the world, however, will the modern, cutting-edge technology “fill the need” and bridge that linguistic gap in our multinational area, we live in? Mr Ostler adheres that “...Not because some other language will take its place. No pretender is pan-regional enough” [Ostler, Nicholas 2005: 4-5]

Yes, I agree with the sentence posted out by “The Economist” Journal, namely, “Mr Ostler suggests that two new factors—modern nationalism and technology—will check the spread of English. The pragmatism of the Achaemenids and Mughals is striking because no confident modern nation would today make a foreign language official” [Ostler, Nicholas 2005: 4-5], excluding some of British ex-colonies from this oncoming process for their trying to search an appropriate medium of communication among the “sea of idioms” used. However, could just a “deathlike tec’ substitute a life joy of human communication? I vigorously object this view.

Moreover, I doubt whether could be implanted that artificial ‘language chips’, modern scientists must talk about, into a brain and body of human being to make him able speaking each language he might wish? At least, it may be assessed as an infringement on privacy and freedom of conscience.

So, how that oncoming world-language “pretender” will look like? Among the six languages spoken today in the framework of the United Nations (UN) (namely, Arabic, Chinese, English, French, Russian and Spanish), I confidently choose Spanish. My arguments are given below.

Arabic is the language of predominantly “the Middle East and North Africa”. Chinese despite being UN official like “world” language is considered as a most great regional one, according to the number of its native speakers, but it haven’t just gained this status legitimately in a number of other prominent worldwide organisations. Classical Chinese once was the lingua franca in neighbouring East Asian countries, such as Japan, Korea and Vietnam, - for centuries, before the rise of European influences in the 19th century. May be, with a new Chinese growth in the world it may restore its impact in a linguistics aspect, but I doubt as throughout the centuries it reveals itself as having been a quite isolated one because of “morphological paucity”, especially after Old Chinese [DeFrancis, John 1984: 15-20], although Mandarin is becoming increasingly influential after the 1997th language handover.

Moreover, Chinese and Arabic are supposed to be too much complex in their learning by foreigners. Russian is also viewed as a quite very complex grammatically and phonetically in particular. Speaking more sincerely, it has only been the Post-Soviet one. Concerning French, over the last century and nowadays, it has been just surpassed, primarily, by English and is not likely to restore its positions. So, what is the language that

remains in this case? By process of elimination we defined it to be the Spanish.

One may say like: “Wow, America, Britain, Australia, all English-speaking nations, unite ourselves together, firstly as leading economic states!” Yes, whilst USA and EU are expected to rival with each other in a wide context, firstly, my opinion, for the amount of high-class qualified foreign specialists being attracted there, secondly, for the money supply issuing liquid ‘pulp’ mass all over the world, and, third, for their cultural dominance to conquer our attention, - in such a case Spanofone influence may be limited. On the prospects, by 2030, i.e. for two decades, I believe Spanish will “gain a weight”.

Current experts’ predictions are such that a growth of the leading world countries is near its limit, because their markets is getting almost fully saturated, so they are forced to carry out the cultural expansion in the less developed countries to find out markets for their goods, to establish a business in “its new space”, which ultimately causes economic growth of peripheral countries.

Furhermore, eventually the statistics is that in the last decade the world has been increasingly preferring the Spanish language [Firsova 2007: 3-9] and culture or the heritage of Latin civilization, while speaking more generally and closer to its roots.

Therefore, my interpretation for this theme is to make you believe or just convince you by the above-stated arguments that the Spanish language is to re-gain its strong positions, while turning back in the 15-16 centuries to its powerful traditions, since Isabella of Castile and Ferdinand of Aragon started the colonial expansion of Spain. Spanish is sure to reveal its power of roots and again "conquer the America" [Cano, Rafael 2005: 9], and then - the whole world [Grijelmo, A. 1998: 23 – 34].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Беловицкая Ю. Китайский – язык будущего // Журнал «Куда пойти учиться». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ucheba.ru/language-article/6945.html>.

Пархоменко И.Т., Радугин А.А. Культурология в вопросах и ответах. – М.: Центр, 2001. – С. 81–86. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.countries.ru/library/theory/cultlang.htm>.

David Crystal, The Cambridge Encyclopedia of Language. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – P. 312.

DeFrancis, J. (1984). *The Chinese Language: Fact and Fantasy. Making Waves in Proto Sino-Tibetan*. Article by Richard S. Cook, STEDT Project, Linguistics Dept. – University of California, Berkeley. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.linguistics.berkeley.edu/~rscook/pdf/ICSTLL33-waves.pdf>.

Ostler N. *Empires of the Word: A Language History of the World*. – New York: Harper Perennial, 2005. 640 p.

The future of English. English as she was spoken // Journal “The Economist”. – Dec 16th – 2010. [Электронный ресурс]. URL: http://www.economist.com/node/17730434?story_id=17730434&fsrc=rss.

The Last Lingua Franca: English Until the Return of Babel. By Nicholas Ostler. – Walker & Company. – 368 p.

The modern Spanish language in Spain and countries of Latin America // Manual. N.M. Firsova. – M., 2007. – 352 p.

V Congreso Internacional de la Lengua Española. [Электронный ресурс]. URL: www.cervantes.es.

Cano, Rafael (coord.): *Historia de la lengua castellana*. – Barcelona: Ariel Lingüística, 2005.

Grijelmo, A.: *Defensa apasionada del idioma castellano*. – Madrid: Grupo Santillana de Ediciones, 1998.

Кунщикова М.О.

Екатеринбург, Россия

ИСКУССТВЕННЫЙ**БИЛИНГВИЗМ И ЯЗЫКОВАЯ****ИГРА**

Аннотация. Статья посвящена теоретическим и практическим аспектам изучения искусственного билингвизма в рамках теории языковой игры.

Ключевые слова: билингвизм, искусственный билингвизм, языковая игра.

Сведения об авторе: Кунщикова Марина Олеговна, аспирантка 1 года очного обучения УрФУ. Ассистент кафедры германской филологии УрФУ.

Место работы: Уральский федеральный университет.

Контактная информация: 620000, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 26, к. 206.
e-mail: shamrock_8@inbox.ru.

Kunshchikova M.O.

Ekaterinburg, Russia

CLASSROOM BILINGUALISM**AND WORDPLAY**

Abstract. The article is devoted to the theoretical and practical aspects of classroom bilingualism and to the theory of wordplay.

Keywords: bilingualism, classroom bilingualism, wordplay.

About the Author: Kunshchikova Marina Olegovna, Postgraduate student of the Chair of of Germanic Philology, Assiatant Lecturer of the Chair of Germanic Philology.

Place of employment: Ural Federal University.

Билингвизм, или двуязычие, представляет собой очень распространенное явление в современном обществе. Изучение двуязычия – далеко не новая область лингвистических исследований. Л. В. Щерба определял билингвизм так: «Под двуязычием подразумевается способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках» [Щерба 1958: 54]. К такому определению присоединился и У. Вайнрайх. Между тем, мнения ученых разделились относительно того, кого можно отнести к билингвам. Лингвистический энциклопедический словарь определяет билингвизм как «одинаково совершенное владение двумя языками» [Лингвист. энцикл. словарь 1990: 125]. Еще ряд ученых придерживаются данной точки зрения, а именно: В. М. Жирмунский, В. А. Аврорин.

С другой стороны, можно проследить и другие точки зрения на данное явление. В. Ю. Розенцвейг понимает под двуязычием «владение двумя языками и регулярное переключение с одного на другой в зависимости от ситуации общения» [Жлуктенко 1974: 28]. Более того, для него билингвизм может варьироваться «от весьма элементарного знания контактного языка до полного и свободного владения им».

Е. М. Верещагин дает такую трактовку: «Билингвизм – способность отдельного индивидуума или народа общаться на двух языках, а билингв – носитель двух систем общения» [Верещагин 1969: 29].

Таким образом, перед нами открывается целый спектр различных трактовок билингвизма. Мы же придерживаемся второго подхода к данному лингвистическому явлению, присоединившись к мнению В. Ю. Розенцвейга, когда «билингвизм может варьироваться от элементарного знания контактного языка до свободного владения им» [Жлуктенко 1974: 35].

Важно отметить, что в ситуации языкового контакта говорящий обращает больше внимания форме высказывания, заостряет свое внимание на тонких нюансах контактирующих языков. Академик Л. В.Щерба утверждал, что родной язык в целом помогает в овладении вторым языком: «И вы сами, и большинство ваших учеников зачастую являетесь двуязычными. ... Это обстоятельство, есть одно из самых благоприятных условий для развития ума и наблюдательной способности, ибо, когда мы являемся одноязычными, когда у нас один язык, очень трудно сосредоточить наше внимание на средствах выражения мысли. Мы ведь интересуемся самой мыслью, и остановить внимание на оболочке этой мысли, представляется крайне трудным. И вот лишь соприкосновение одного языка с другим на почве сравнений, - как одна и та же мысль в разных языках по-разному выражена, - естественным образом останавливает нас на средствах выражения и делает человека внимательным к тонким нюансам мысли и чувства» [Хамраева 2010].

Тщательно проработанной классификацией, объединившей результаты многих исследований, является классификация Е. М. Верещагина [Верещагин 1969: 112]. Согласно этой классификации, можно выделить следующие типы билингвизма:

- 1) по числу выполняемых действий: рецептивный, репродуктивный, продуктивный
 - 2) по соотносности двух речевых механизмов: чистый и смешанный
 - 3) по способу связи речи с мышлением: непосредственный и опосредованный
- по условиям изучения: естественный и искусственный

Объектом нашего исследования стал искусственный билингвизм (или *classroom bilingualism*) как лингвистический феномен, «обозначающий овладение инофонным лингвокультурным кодом в искусственно-моделируемых коммуникативных условиях с целью его потенциального

использования для профессиональной или личностной самореализации в контексте межкультурного общения» [Черничкина 2007: 13]. «Если сравнивать естественную форму билингвизма и его искусственную форму, то при *естественном двуязычии* не уделяется большое внимание формам выражения, проявляется терпимость к отклонениям от языковой нормы, если они не мешают взаимопониманию. Общение происходит в основном устно, поэтому усваивается много просторечных слов, вулгаризмов и т. д. При искусственной форме, наоборот, основное внимание уделяется «чистоте» и «правильности» речи. К тому же, естественная форма межязыковых связей осуществляется стихийно, а искусственная – при наличии специального руководства, с использованием различных вспомогательных средств, по разработанной методике. Наконец, в условиях естественного контакта двуязычная практика индивида с самого начала более интенсивна, чем при искусственном, поэтому в последнем случае более значительно влияние родного языка». [Жлуктенко 1974: 57]. Из всего выше сказанного, мы делаем вывод, что при искусственном билингвизме преподавателем уделяется предельное внимание «правильности» и «чистоте» высказывания на неродном языке.

Е. К. Черничкина отмечает, что «когда ребенок овладевает языком, развитие его личности начинается с коммуникативного слоя – общения на уровне эмоций, коммуникации невербального характера; затем формируется речевая личность как постижение вербальных норм и потом уже языковые знания, полученные сначала большей частью эмпирически, складываются в единую систему. При обучении иностранному языку процесс начинается чаще с передачи языковых знаний, минуя эмоциональный фактор, и совершенно игнорируя невербальный код» [Черничкина 2007: 23].

Выводы Е. К. Черничкиной совпадают с мнением, высказанным Л.С.Выготским: «Усвоение иностранного языка идет путем противоположным тому, которым идет развитие родного языка... Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный - начиная с осознания и намеренности. Поэтому можно сказать, что развитие родного языка идет снизу вверх, в то время как развитие иностранного языка идет сверху вниз» [Хамраева 2010].

Таким образом, мы можем констатировать факт «отсутствия эмоционального фактора» при искусственном билингвизме. И. Н. Топешко полагает, что для свободного владения вторым (неродным) языком нужно «накопить в своем языковом сознании эмоциональное,

ассоциативное и контекстное содержание каждого слова и фразы - то, что привносит в язык личность, то, что делает язык средством выражения личности. Только тогда внутренняя речь (мышление) будет опираться на этот язык» [Топешко 2006] . Обратимся к этим трем видам содержания.

«Под эмоциональным содержанием (слова, фразы, синтаксической конструкции и т.п.) понимается связь "речь - эмоции". Это автоматическая связь лексических, фразеологических, синтаксических и прочих единиц языка с эмоциями» [Топешко 2006] . «Под ассоциативным содержанием понимается связь "слово -слово". Эти связи ("ассоциативные поля") устанавливаются между словами и/или другими языковыми единицами и порождаются не логикой, не здравым смыслом, не сознанием, а возникают исключительно какими-то неизвестными путями.» [Топешко 2006]

«Под контекстным содержанием понимается связь "употребляемое слово (словосочетание) - языковой контекст". Контекстным содержанием определяется то, как язык применяется, каких контекстов требует» [Топешко 2006]

Значит, на уровне теоретического осмысления способов эмоционального включения в неродной язык мы выделили три взаимосвязанных компонента (или три типа содержания). Возникает вопрос об эмоциональном включении билингов на практике. Ответ кажется вполне очевидным: все три типа содержания автоматически активизирует и развивает преобладающая языковая среда». Однако, такое мнение, скорее, верно для ситуации естественного билингвизма. В ситуации же искусственного билингвизма вопрос остается открытым. Существует, например, мнение, что «подобными свойствами обладает особая форма языковой деятельности – слушание и исполнение стихов», поскольку стихи обладают определенным ритмом, что благотворно сказывается на развитии языка, особенно языка маленьких детей - билингов. Но это лишь точечный пример ответа на поставленный выше вопрос. Своей задачей мы поставили изучить особенности речепорождений искусственных билингов и, возможно, внести собственные уточнения

Материалом исследования послужили письменные работы студентов в условиях искусственного билингвизма (что составило 80 сочинений или шестьсот тысяч знаков) на английском языке, а также скрипты аудиторных занятий (60 академических часов или пятьсот тысяч знаков). В результате анализа нами были обнаружены примеры

языковой игры на всех уровнях языковой системы (графический, морфологический, лексический, синтаксический). В целом, на уровне письменной речи таких примеров оказалось 150, а на уровне устной речи – 58. Под языковой игрой мы, вслед Т. А. Гридиной, понимаем «вид речемыслительной деятельности, особую форму лингвокреативного мышления, основанную на способности говорящего к актуализации и переключению (ломке) ассоциативных стереотипов порождения, восприятия, употребления языковых знаков при использовании лингвистических операциональных механизмов» [Гридина 1996: 192].

Приведем несколько примеров конкретной реализации языковой игры в речи искусственных билингов.

- Использование анаграмм на графическом уровне (*Mr. Rochester: R – rich, O – omnipotent, C – careless, H – helpmate, E – egoistical, S – scoundrel, T – tale-teller, E – elegant, R – romantic*)

- Использование методов сращения на морфологическом уровне (*Mr. Rochester appeared to be a real he-man of his society. Being a real «she-woman» Jane had to know how to be a «he-woman»*)

- Использование омофонов на лексическом уровне (*Studying: day by day, step by step, exam by exam, text by text. Then bye-bye it all!*)

- Использование семантически неоднородных конструкций (зевгмы) на синтаксическом уровне (*Their parents paid money and attention // He got married, promoted and alienated*)

Вслед за Л.С.Выготским и И. К. Черничкиной мы признаем «отсутствие эмоционального фактора при искусственном билингвизме» [Черничкина 2006: 14], поэтому считаем, что языковая игра компенсирует его отсутствие. Такое проявление языка искусственных билингов можно считать естественным активатором трех типов содержаний, указанных выше (эмоционального, ассоциативного, контекстного). При искусственном билингвизме мы наблюдаем два по сути противоположных процесса, а именно: стремление к языковой игре (креативности, отступлению от нормы) и к «чистоте» и «правильности» речи в рамках научающей коммуникации.

Мы убеждены, что языковая игра оказывается неотъемлемой чертой искусственного билингвизма при достаточно высоком уровне владения вторым языком, поскольку языковая игра в отличие от языковой ошибки создается преднамеренно.

В заключении, хотелось бы отметить, что характер языковой игры при искусственном билингвизме (при освоении иностранного языка) по-

хож на процесс освоения родного языка, особенно в детской речи. В этой связи важной оказываются слова К. И. Чуковского из книги «От двух до пяти»: «При освоении языка наблюдается страсть к несоответствиям, несообразностям, к разрыванию связей между предметами. По какой-то непонятной причине ребенка влечет в мир перевертышей. Познание мира становится игрой, при чем игрой умственной, распространенным методом которой является обратная координация вещей. Смешное (а иногда и не очень смешное) возникает при намеренном отступлении от правильной координации вещей. Тем яснее для ребенка становится правильная координация вещей. ... В таких умственных играх остроумие – лишь побочный продукт, а первопричина иная, она заключена в познавательном отношении к миру» [Чуковский 1965: 133].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М.: Наука, 1969. – 160 с.
- Гридина Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество. – Екатеринбург.: ГОУ ВПО "Урал. Гос. пед. Ун-т", 1996. – 215 с.
- Жлуктенко Ю.А. Лингвистические аспекты двуязычия. – Киев: "Вища Школа", 1974. – 175 с.
- Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. – М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – 686 с.
- Топешко И.Н. Как поэтическая речь влияет на формирование родного языка / Русский язык для детей зарубежом. – 2006. [Электронный ресурс]. URL: <http://abvgd.russian-russisch.info/articles/30.html>.
- Хамраева Е.А. Билингвизм как итог организации современного языкового образования в школах России: Сайт Аллы Баркан и Международного Союза родителей. – 2010. [Электронный ресурс]. URL: <http://abarkan.ucoz.com/index/bilingvizm/0-55>.
- Черничкина Е.К. Искусственный билингвизм: лингвистический статус и характеристики: автореф. дис. канд. филол. наук. – Волгоград, 2007. – 30 с.
- Чуковский К. И. От двух до пяти. Собр. Соч. в 6 томах // Том 1. – М.: Худ. Лит., 1965. – 257 с.
- Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1958. – 182 с.

Походзей Г.В.

Печора, Россия

**ОРГАНИЗАЦИЯ
ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ ПО
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (ИЯ)
В ЦЕНТРЕ ЯЗЫКОВОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
«ДИАЛОГ КУЛЬТУР»**

Аннотация. *Статья рассматривает специфику организации внеаудиторной работы (ВР) по ИЯ в центре языкового образования «Диалог культур». Представлены основные формы ВР, нацеленные на профессионально-ориентированное обучение и формирование социокультурной компетенции (СКК) курсантов Печорского речного колледжа.*

Ключевые слова: *ВР, центр языкового образования, профессионально-ориентированное обучение, кружковая работа, СКК.*

Сведения об авторе: Походзей Галина Викторовна, преподаватель английского языка.

Место работы: Печорское речное училище – филиал Санкт-Петербургского государственного университета водных коммуникаций.

Контактная информация: 169600, Коми республика, г. Печора, Печорский проспект, 47/8.

e-mail: g.v.pokhodzey@mail.ru.

Pokhodzey G.V.

Pechora, Russia

**ORGANIZATION OF THE
EXTRA-CURRICULAR
ACTIVITIES IN ENGLISH IN THE
CENTRE “DIALOGUE OF
CULTURES”**

Abstract. *The article deals with the specificity of the organization of the extra-curricular activities in English in the centre of language education “Dialogue of cultures”. The main forms of the extra-curricular activities are introduced aimed at the development of the profession-oriented training and sociocultural competence of the cadets in the article.*

Keywords: *extra-curricular activities, a centre of language education, profession-oriented training, sociocultural competence, a circle work.*

About the Author: Pokhodzey Galina Victorovna, Teacher of English.

Place of employment: Pechora River College – branch of the Saint-Petersburg State University of Water Communications.

Система образования, построенная на гуманистических принципах, на основе межкультурного диалога призвана способствовать преодолению «цивилизационного кризиса». Создание общеевропейского дома, расширение экономических, политических и культурных контактов, а также совершенствование системы народного образования на современном этапе требует нового подхода к преподаванию иностранного языка. В связи с этим возникает потребность в обеспечении такой организации учебного процесса, которая бы способствовала развитию

личности обучаемого. Необходимость решения нестандартных задач, как в процессе учебы, так и в будущей профессиональной деятельности требует развития эвристичности (от греч «отыскиваю», «открываю») мышления, креативности (творческой силы), оперативности, целеустремленности, инициативности в решении проблем.

Внеаудиторная работа по ИЯ имеет большое общеобразовательное, воспитательное и развивающее значение. Эта работа не только углубляет и расширяет знания иностранного языка, но и способствует также расширению культурологического кругозора курсантов, развитию их творческой активности, эстетического вкуса и повышает мотивацию к изучению языка и культуры другой страны.

При организации и проведении внеаудиторного мероприятия от педагога требуется тонкое и умелое наблюдение и изучение интересов обучающихся, учет их возрастных и психологических особенностей, их интересов.

Выбор темы внеаудиторного мероприятия определяется, с одной стороны, объемом языкового материала, с другой стороны, уровнем общеобразовательной подготовки курсантов, возможностью реализации некоторых межпредметных связей. Необходимо максимально использовать знания и умения курсантов, приобретенные ими в процессе учебы и участия во внеаудиторной работе.

Центр языкового образования «Диалог культур», созданный на базе речного колледжа – филиала ФГОУ ВПО «СПГУВК», имеет большой опыт проведения просветительно-воспитательной работы по иностранному языку, которая составляет часть единого учебно-воспитательного процесса.

Внеаудиторную работу по ИЯ [1] можно определить как систему неоднородных по смыслу, назначению и методике проведения просветительно-воспитательных мероприятий, которые выходят за пределы обязательных учебных программ.

Внеаудиторная работа по ИЯ решает такие задачи:

- усовершенствование знаний, привычек и умений, приобретенных на уроках ИЯ;
- расширение мировоззрения курсантов;
- развитие их творческих способностей, самостоятельности, эстетических вкусов;
- воспитание любви и уважения к людям своего родного края и страны, язык которой изучается.

В ФГОУ ВПО «СПГУВК» речном колледже в центре языкового образования «Диалог культур» существуют различные формы внеаудиторной работы по иностранному языку:

1. Выполнение внеаудиторных самостоятельных работ и проектов по дисциплине «Иностранный язык (английский)» по темам, связанных с будущей профессиональной деятельностью курсантов.

2. Кружковая работа.

1. Выполнение внеаудиторных самостоятельных работ непосредственно связанных с будущей профессиональной деятельностью курсантов.

В связи с тем, что основная профессиональная деятельность курсантов связана с судовождением, все внеаудиторные самостоятельные работы студентов и научно-исследовательская деятельность (проекты) в основном направлены на развитие языковой компетенции в рамках профессионального общения. Курсантам предлагаются различные виды работ:

- составление рекомендаций по несению вахты у руля и швартовки судна;
- составление рассказов - описаний для проведения экскурсии по судну в целом или конкретным отделениям;
- подбор и составление иллюстративного и информационного материала по теме «Типы судов и их предназначение»;
- подбор и составление иллюстративного и информационного материала по темам: «Выдающиеся мореплаватели», «Новые исследования в кораблестроении», «Современные типы кораблей» и другие;
- составление и драматизация конкретных ситуаций общения (ролевых игр): «Несение вахты у руля», «Прием лоцмана на борт», «Погрузка и разгрузка судна», «Осмотр судна портовыми властями», «В иностранном порту», «Несчастный случай на борту» и многие другие;
- составление историй рейсов, прохождения судоводительской плавательной практики, плана погрузки (разгрузки) грузов и другие.

К каждому виду заданий курсанты получают подробную инструкцию по ее выполнению, где подробно описаны этапы работы, требования к оформлению, критерии оценки и форма представления результатов работы. При выполнении таких видов работ курсанты ис-

пользуют различные источники информации, включая ресурсы сети «Интернет», видео и аудио материалы, иллюстрации, современные информационные технологии, творчески оформляя свою работу.

Данные виды заданий способствуют не только развитию коммуникативных умений, но и активизируют словарный запас по профессиональной тематике, способствуют повышению интереса курсантов к дальнейшему изучению иностранного языка. Профессиональная направленность данных работ способствует формированию конкурентно-способного и квалифицированного специалиста, который может совершенствовать свои знания в различных областях судовождения, используя различные источники, включая специальную литературу на английском языке.

2. Кружковая работа.

Помимо профессионально-ориентированной деятельности по иностранному, языку курсанты занимаются и литературоведческой.

В течение ряда лет проводятся заседания кружка «Любители английского языка». Основной целью деятельности кружка является научно-исследовательская работа (проекты) курсантов по творчеству английских и русских поэтов и писателей. Сравнительный анализ творчества русских и зарубежных поэтов и писателей становится темой творческих работ (проектов) курсантов. Результат исследовательской работы курсантов – литературно-музыкальные вечера.

Проведение литературных вечеров в центре языкового образования «Диалог культур» является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса. Литературные вечера планируются ежегодно в рамках внеаудиторных мероприятий. Разнообразная социокультурная тематика вечеров способствует формированию социокультурной компетенции (СКК) курсантов, являющейся важным компонентом иноязычной коммуникативной компетенции.

Сценарии данных литературных вечеров составляются совместно с курсантами, проводящими исследования по данным темам и преподавателями литературы, русского языка и культуры речи. Курсанты не только проводят сравнительный анализ творчества английских и русских поэтов и писателей, но и подбирают необходимый иллюстративный, видео материал и музыкальный материал, на основе которого составляются презентации для литературных вечеров.

Итак, ИЯ формирует умения и навыки, необходимые для дальнейшей профессиональной деятельности курсантов. Различные виды

внеаудиторной работы по иностранному языку позволяют не только расширить рамки программы, но и стимулировать курсантов в дальнейшем изучении иностранного языка и развития навыков общения со сверстниками и коллегами, необходимого инструмента для профессионального становления компетентного специалиста.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М: Высшая школа, 1982. – 165 с.

Якушина Л.З. Связь урока и внеурочной работы по иностранному языку. – М: Высшая школа, 1990. – 131 с.

Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку. – М: Издательский центр Академия, 2001. – 364 с.

Сергеева Н.Н., Новикова В.В. Проектная деятельность как средство развития социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка // Педагогическое образование в России / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2011. – № 1. – С. 214–221.

Сергеева Н.Н., Чикунова А.Е. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов неязыкового вуза: классификация, комплекс упражнений, этапы работы // Педагогическое образование в России / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2011. – № 1. – С.147–158.

Романова Г.В.

Лесной, Россия

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
ИНФОРМАЦИОННО-
КОММУНИКАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В
СРЕДНЕЙ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ШКОЛЕ**

Romanova G.V.

Lesnoy, Russia

**THE USE OF INFORMATION AND
COMMUNICATION
TECHNOLOGIES IN FOREIGN
LANGUAGE TEACHING AT THE
COMPREHENSIVE SCHOOL**

Аннотация. Статья рассматривает использование ИКТ на уроках иностранного языка, анализируя их преимущества и отрицательные факторы в соответствии с новыми нормативными документами.

Ключевые слова: ИКТ, возрастные особенности, нормативные документы.

Abstract. The article is devoted to using of ICT in foreign language lessons analyzing their advantages and negative factors according to new educational standards.

Keywords: ICT, age distinctive features, educational standards.

Сведения об авторе: Романова Галина Владимировна, учитель английского языка.

Место работы: МБОУ «СОШ №76 имени Д.Е.Васильева».

Контактная информация: 624203, Свердловская обл., г. Лесной, ул. Юбилейная, 6.
e-mail: g34868@mail.ru.

About the Author: Romanova Galina Vladimirovna, Teacher of the English language.

Place of employment: School № 76, Lesnoy.

В современном обществе информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) приобретают главенствующий характер. Во многом этому способствует рост компьютеризации во всех областях жизни. Интернет становится основным и наиболее важным источником информации для нынешнего поколения школьников. Обилие и красочность информации в СМИ делает школьников менее восприимчивыми к традиционным методам обучения. В связи с этим возникает необходимость в развитии и внедрении инновационных технологий в процесс обучения. Использование ИКТ в школьном образовании является одним из способов повышения эффективности и интенсификации обучения иностранному языку (ИЯ). В соответствии с ГОСТ Р 52653-2006 ИКТ в образовании – это информационные процессы и методы работы с информацией, осуществляемые с применением средств вычислительной техники и средств телекоммуникации.

В связи с введением новых норм ФГОС учителю иностранного языка необходимо овладеть системно-деятельностным подходом в преподавании. Сочетание традиционных методов обучения и современных информационных технологий делает процесс обучения мобильным, дифференцированным и индивидуальным. На уроках с использованием ИКТ соблюдаются все дидактические принципы, но эти уроки имеют свою специфику. Прежде всего обучение становится интерактивным и диалоговым, так как ИКТ обладают способностью "откликаться" на действия ученика и учителя; "вступать" с ними в диалог, что особенно важно для развития коммуникативных навыков на уроках ИЯ. При использовании ИКТ возможно оптимальное сочетание индивидуальной и групповой работы; коррекция учителем процесса обучения, учёт индивидуальных особенностей ученика, создание условий психологического комфорта и практически неограниченный объём содержания обучения.

В процессе использования ИКТ необходимо принимать во внимание возрастные особенности школьников, так, для младшего школьного возраста на начальном этапе обучения ИЯ используются игровые возможности ИКТ, в среднем звене на первый план по значимости выступает личностное общение, т.о., создание личностного продукта, то есть презентаций, проектов и т.д. является способом самовыражения и самоутверждения для подростков, в старшем звене ведущим типом деятельности становится личностно-значимая продуктивная деятельность в группе или команде, так как для старшеклассников ведущим мотивом является успех на фоне ближайшего окружения, например, участие в региональных, республиканских и международных языковых конкурсах, олимпиадах и конференциях посредством Интернет.

Итак, мы видим, что ИКТ помогают создать благоприятные условия с точки зрения развития личности: обеспечивают потребности детей в эмоциональном общении, свободе, потребности в самоуважении, общении и самовыражении, а также удовлетворяют их нравственные и эстетические потребности.

Быстро меняющиеся требования к уровню обученности ИЯ приводят к смене технологического комплекса. ИКТ соответствуют современной структуре деятельности на уроке, предлагаемой ФГОС-2: мотивации, целеполаганию, планированию, схеме действий, деятельности, рефлексии, оценке и коррекции. ИКТ на уроках ИЯ можно ис-

пользовать в четырёх основных видах деятельности: в аудировании, чтении, письме, говорении. ИКТ востребованы при подготовке к ГИА и ЕГЭ, при интеграции учебных предметов и формировании универсальных учебных действий.

Так, в ФГОС начального общего образования уделяется внимание формированию информационной культуры, т.е. умению целенаправленно работать с информацией (поиск, отбор, создание и тиражирование). А в законе РФ «Об образовании» в требованиях к уровню подготовки выпускников по ИЯ отмечается, что выпускник должен уметь использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для расширения возможностей использования новых информационных технологий в профессионально ориентированных целях, для участия в профильно-ориентированных Интернет-форумах, межкультурных проектах, конкурсах, олимпиадах; а также для приобщения к ценностям мировой культуры через иноязычные источники информации, в том числе мультимедийные.

Интегрирование обычного урока ИЯ с компьютером позволяют учителю переложить часть своей работы на ПК, делая при этом процесс обучения более интересным, разнообразным, интенсивным. В частности, становится более быстрым процесс работы над грамматикой, активизацией лексики. Применение компьютерных тестов и диагностических комплексов позволяет учителю за короткое время получать объективную картину уровня усвоения изучаемого материала у всех учащихся и своевременно его скорректировать. При этом есть возможность выбора уровня трудности задания для конкретного ученика. Для ученика важно то, что сразу после выполнения теста он получает объективный результат с указанием ошибок. ИКТ даёт преимущество учителю в демонстрации учебного материала (статистические и динамические изображения, аудио и видео файлы, анимации и т.д.).

Применение ИКТ должно привести к кардинальным изменениям в процессе обучения. Что же собой представляет инструментарий ИКТ? Образовательные ИКТ инструменты могут быть разделены на 3 категории: 1) входящие ресурсы (ПК, визуалайзер, табло, софтвер приложение, ученическая система реагирования); 2) выходящие ресурсы (проектор, интерактивные доски, дисплей: монитор, телевизор и т.д.); 3) другие инструменты (цифровая камера, цифровой рекордер, свитчер, др. инновации). На уроках ИЯ преобладает использование

выходящих ресурсов, что связано с демонстрационными формами подачи информации и техническим оснащением школ.

Несмотря на неоспоримые преимущества этих технологий есть и негативные факторы влияния ИКТ на учащихся: соматические нарушения (снижение остроты зрения, искривление позвоночника, быстрая утомляемость); психическая нагрузка; излучение, электростатические поля. Чтобы снизить действие этих факторов, следует выполнять требования СанПиН 2.4.2.2821–10 "Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях", предписывающие, что при использовании интерактивной доски и проекционного экрана необходимо обеспечить равномерное ее освещение и отсутствие световых пятен повышенной яркости; во время урока необходимо чередовать различные виды учебной деятельности, а продолжительность непрерывного использования в образовательном процессе технических средств обучения должна быть ограничена.

1) просмотр статистических изображений на экранах отраженного свечения (2 классы – 10 мин., 3 - 4 кл. – 15 мин., 5 - 7 кл. - 20 мин., 8 - 11 кл. – 25 минут), т.е. от 22% до 55% времени урока;

2) просмотр динамических изображений на экранах отраженного свечения и просмотр телепередач (2 классы – 15 мин., 3 -4 кл. – 20 мин., 5 - 7 кл. - 25 мин., 8 - 11 кл. – 30 минут), т.е. от 33% до 66% времени урока;

3) работа с изображением на индивидуальном мониторе компьютера и клавиатурой (2– 4 классы – 15 мин., 5 - 7 кл. - 20 мин., 8 - 11 кл. – 25 минут), т.е. от 33% до 55% времени урока;

4) прослушивание аудиозаписи (2– 4 классы – 20 мин., 5 - 11 кл. - 25 минут), т.е. от 44% до 55% времени урока.

Таким образом, непрерывное использование ИКТ на уроке в 2 - 4 классах не должно превышать 33% - 44% от времени урока, в 5 - 7 классах - 44% - 55% , а в 8 - 11 классах - 55% - 66% (при длительности урока 45 минут).

После использования технических средств обучения, связанных со зрительной нагрузкой, необходимо проводить комплекс упражнений для профилактики утомления глаз, а в конце урока - физические упражнения для профилактики общего утомления.

Таким образом, негативное влияние ИКТ возможно уменьшить при соблюдении требований СанПиН, чередуя применяемые в обуче-

нии инструменты ИКТ и выполняя профилактические комплексы упражнений.

Несомненно, что преимущества ИКТ в образовательном процессе превалируют, и многочисленные исследования показали, что использование ИКТ в образовательном процессе может улучшить результаты обучения учеников и качество преподавания учителей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Федеральный закон РФ «Об образовании» от 10 июля 1992г. №3266, последние изменения от 18.07.11г. [Электронный ресурс]: информационно-правовое обеспечение. – Гарант Эксперт. Версия 7.06.0.180.-ООО НПП «Гарант-Сервис-Университет», 1990 – 2011.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, вступивший в силу с 01.01.2010г. [Электронный ресурс]: информационно-правовое обеспечение. – Гарант Эксперт. Версия 7.06.0.180. – ООО НПП «Гарант-Сервис-Университет», 1990 – 2011.

СанПиН 2.4.2.2821–10 "Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях" от 29.12.2010г., вступивших в силу с 1.09.2011г. [Электронный ресурс]: информационно-правовое обеспечение. – Гарант Эксперт. Версия 7.06.0.180. – ООО НПП «Гарант-Сервис-Университет», 1990 – 2011.

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие 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. – 292 с.

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.

Яковлев А.И. Информационно-коммуникационные технологии в дистанционном обучении: Доклад на круглом столе «ИКТ в дистанционном образовании». – М.: МИА, 1999. – 14 с.

Свалова Е.В.

Лесной, Россия

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ
ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ШКОЛЕ**

Аннотация. В данной статье автор рассматривает педагогические условия как важный фактор, влияющий на весь процесс обучения иностранному языку в средней школе, определяя его составляющие.

Ключевые слова. Условия, педагогические условия, обучение иностранному языку, средняя общеобразовательная школа.

Svalova Y.V.

Lesnoy, Russia

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF
FOREIGN LANGUAGE
TEACHING AT STATE
SECONDARY SCHOOL**

Abstract. In this article the author examines the pedagogical conditions as the principal factor which influences the whole process of a foreign language teaching at a state secondary school pointing out its parts.

Keywords: conditions, pedagogical conditions, a foreign language teaching, state secondary school.

Сведения об авторе: Свалова Елена Викторовна, учитель английского языка, аспирант УрГПУ кафедры немецкого языка и методики его преподавания.

Место работы: МБОУ «Лицей», г. Лесной.

Контактная информация: 624200, ул. Комсомольская, д.14, кв. 2.

e-mail: elenasvalova@rambler.ru.

About the Author: Svalova Yelena Viktorovna, teacher of English, Postgraduate of Chair of German language and Its Teaching.

Place of employment: Municipal Budget Educational Institution "Lyceum", Lesnoy.

g. Lesnoy, Свердловской области,

В письме Министерства образования и науки РФ от 19 апреля 2011 г. N 03-255 "О введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования" говорится о том, что Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования включает в себя требования к «условиям реализации основной образовательной программы общего образования».

Под реализацией основной образовательной программы учреждения следует понимать осуществление образовательных программ по всем предметам, в том числе по иностранному языку. Успешность обучения иностранному языку учащихся, которая предполагает стабильно высокое качество образования по предмету, напрямую зависит от того, какие условия созданы на базе самой школы.

Говоря об условиях реализации основной образовательной программы по предмету «иностранный язык», мы имеем в виду несколько составляющих, из которых «педагогические условия» является наиболее весомой.

Уточняя понятие «педагогические условия», мы обратились к философской науке, которая трактует термин «условие» как «выражение отношения предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может, как относительно внешнее многообразие объективного мира. Условие составляет ту среду, обстановку, в которой явления, процессы возникают, существуют и развиваются».

В современной литературе психолого-педагогической направленности категория «условие» рассматривается как видовая по отношению к родовым понятиям «среда», «обстоятельства», «обстановка», которая расширяет круг объектов, необходимых для возникновения, существования, а также изменения педагогической системы. Объяснение категории «условия» с точки зрения педагогики делает в своих работах В.И. Андреев, рассматривающий ее как целенаправленный отбор, консультирование и применение элементов содержания, методов обучения и воспитания для дидактических целей.

Таким образом, под педагогическими условиями мы понимаем необходимость создания такой образовательной среды, которая будет способствовать эмоционально-ценностному, социально-личностному, познавательному, эстетическому развитию ученика и сохранению его индивидуальности.

Для выявления педагогических условий обучения иностранному языку учащихся средней школы, в нашем исследовании были учтены потребности самих учащихся, их родителей, педагогического состава, а также администрации учреждения, что позволило понимать под педагогическими условиями следующее:

1. Нормативно-правовая база процесса обучения ИЯ:

- Требования ФГОС к организации процесса обучения ИЯ в средней школе
 - Примерные образовательные программы по иностранным языкам, отражающие содержание образования на определенной ступени школы
 - Образовательная программа педагога по предмету
 - Паспорт кабинета ИЯ.
2. Организация процесса обучения ИЯ:
- Методика обучения ИЯ

- Контроль знаний учащихся по предмету
 - Мониторинг успеваемости по предмету
 - Информационное обеспечение обучения ИЯ
 - Урочная форма учебной деятельности.
3. Кадровое обеспечение обучения ИЯ:
- Наличие достаточного количества педагогических кадров для обучения ИЯ
 - Соответствие уровня профессиональной подготовки учителей ИЯ требованиям государственного стандарта (высокий уровень профессионально-личностного роста учителей ИЯ, систематическое повышение уровня квалификации педагогов ИЯ, высокие показатели качества образования по предмету)
 - Достойная оплата труда учителя ИЯ
 - Высококвалифицированное методическое руководство процессом обучения ИЯ учащихся школы.
4. Материально-техническое обеспечение (оборудование кабинета иностранного языка современными техническими средствами – персональный компьютер с выходом в Интернет, экран, проектор, интерактивная доска, принтер, сканер, переплетчик, ламинатор и др.).
5. Система организации взаимоотношений участников образовательного процесса при обучении учащихся ИЯ:
- Учитель – ученик – родители учащегося
 - Ученик – ученик
 - Учитель ИЯ – учитель другого учебного предмета
 - Учитель ИЯ данного учреждения – учителя иностранного языка школ города (педагогического сообщества).

Таким образом, дальнейший анализ каждой из составляющих данных педагогических условий позволит выявить недостатки, устранение которых приведет к повышению уровня обучения ИЯ учащихся средней общеобразовательной школы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. Книга 1. – Казань: Центр инновационных технологий Казань, 2006. – 79 с.

Бим И.Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования // 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.12–16.
- 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.
- Письмо Министерства образования и науки РФ от 19 апреля 2011 г. N 03-255 "О введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования" [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2768>.
- Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993–1999. – Т. 2. – С. 349.
- Сборник нормативных документов. Иностранный язык / сост. Днепров Э.Д., Аркадьев А.Г. – М.: Дрофа, 2007. – С.139.

Сергеева Н.Н., Шарифуллина Э.Р.
Екатеринбург, Нижний Тагил, Россия
**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО
ПОСОБИЯ НА УРОКАХ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Аннотация. В статье рассматриваются возможности электронного учебного пособия в развитии коммуникативной компетенции учащихся на уроках иностранного языка, проводится анализ преимущественных особенностей электронного учебного пособия по сравнению с печатными изданиями.

Ключевые слова: электронное учебное пособие; коммуникативная компетенция; аудио-визуальные средства; естественная иноязычная среда.

Сведения об авторе: Сергеева Наталья Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры немецкого языка и методики его преподавания.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Шарифуллина Эльвира Раисовна, учитель английского языка.

Место работы: МОУ Гимназия №86 г. Нижнего Тагила.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 462.
e-mail: snatalia2010@mail.ru, elvirasharifullina@yandex.ru.

Sergeeva N.N., Sharifullina E.R.
Ekaterinburg, Nizhnii Tagil, Russia
**THE ELECTRONIC TEXTBOOK
USAGE AT THE FOREIGN
LANGAUGE LESSONS**

Abstract. The article touches upon the facilities of the electronic textbook in the communicative competence development at the foreign language lessons; it carries out the analysis of primary peculiarities of the electronic textbook in comparison with the printed ones.

Keywords: electronic textbook; communicative competence; audio-visual tools; natural foreign language environment.

About the Author: Sergeeva Natalya Nikolaevna, Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of German Language and Its Teaching.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Sharifullina Elvira Raisovna, Teacher of English.

Place of employment: Nizhnii Tagil Municipal Educational Establishment Gimnazia №86.

В условиях модернизации современной системы образования России на первый план выдвигаются проблемы информатизации образовательной деятельности. Казалось бы, компьютеризация образовательных учреждений прошла повсеместно, и сегодня чуть ли не в каждом кабинете современной российской школы имеется компьютер, проектор и интерактивная доска. Однако успешная компьютеризация

образования зависит не от количества компьютеров, а от качества средств обучения и методического обеспечения их использования.

Согласно новым требованиям ученик должен овладеть навыками использования информационных технологий для расширения языковых и страноведческих знаний. Разумеется, выполнение этой задачи представляется возможным в результате применения компьютера и компьютерных программ как неотъемлемой части современного языкового образования.

Однако анализ ситуации на рынке программного обеспечения подтверждает наличие проблемы отсутствия налаженного производства компьютерной поддержки действующих УМК, а также недостаточной обеспеченности учебного процесса систематизированными программно-методическими комплексами по развитию иноязычной коммуникативной компетенции, базирующиеся на информационно-коммуникационных технологиях. Те образовательные компьютерные программы, которые имеются в распоряжении учителя сегодня, могут использоваться только для определенных аспектов преподаваемого материала. Таким образом, возникает противоречие между выдвигаемыми требованиями современных образовательных стандартов к овладению учащимися коммуникативными умениями в основных видах речевой деятельности, социокультурными знаниями и умениями и имеющимся программно-методическим обеспечением образовательного процесса.

Разрешить возникшее противоречие представляется возможным в результате разработки и применения собственных электронных информационных ресурсов по английскому языку, поскольку созданные педагогом ресурсы соответствуют целям и задачам предмета, уровню учащихся, технической оснащенности кабинета и т.д.

На наш взгляд, электронные учебные пособия являются перспективным направлением информатизации образования, поскольку обладают целым рядом преимуществ по сравнению с существующими печатными изданиями. Электронное учебное пособие представляет собой программно-методический обучающий комплекс, соответствующий типовой учебной программе и обеспечивающий ученику возможность самостоятельно или с помощью преподавателя освоить учебной курс или его раздел.

Электронное учебное пособие организуется таким образом, что имеется возможность построения простого и удобного механизма нави-

гации и развитого поискового механизма в пределах электронного учебника. Для педагога создается возможность адаптации изучаемого материала учебника к уровню знаний обучаемого, следствием чего является резкий рост уровня мотивации обучаемого, а также возможность встроенного автоматизированного контроля уровня знаний учащихся.

Внедрение в структуру электронного пособия элементов мультимедиа позволяет осуществить одновременную передачу различных видов информации - сочетание текста, звука, графики, анимации и видео. Средства наглядной демонстрации позволяют улучшить восприятие нового материала, включить в процесс запоминания не только слуховые, но и зрительные центры. Мультимедийность содержания отражает одно из наиболее заметных явлений современной жизни – взаимопроникновение и слияние различных ветвей человеческой деятельности, синтез самых различных знаний и практик. Также положительной особенностью электронных пособий является то, что преподаватель может быстро дополнять и изменять текстовый или иллюстративный материал при возникновении такой необходимости.

Таким образом, электронное учебное пособие содержит те необходимые в обучении иностранному языку аудиовизуальные средства, которые позволяют реализовать один из важных дидактических принципов – принцип наглядности. Если в традиционном учебнике материал статичен, то в компьютере он подаётся с помощью аудио, видео и анимации.

Рациональное применение информационно-коммуникационных технологий в обучении позволяет восполнить отсутствие естественной иноязычной среды на всех этапах обучения. Как известно, овладеть коммуникативной компетенцией на иностранном языке, не находясь в стране изучаемого языка, весьма трудно. Поэтому создание реальных и воображаемых ситуаций общения на уроке иностранного языка – это та задача учителя, реализовать которую призвано электронное пособие, содержащее аудио и видеотексты. Не менее важной задачей является приобщение школьников к культурным ценностям народоносителя языка.

Хотелось бы остановиться подробнее на использовании учебных видеофильмов в структуре электронного пособия. Видеофильм на уроке, по сути, – это и источник информации, и средство, способствующее развитию различных сторон психической деятельности учащихся, прежде всего, внимания и памяти. Во время просмотра в классе

возникает атмосфера совместной познавательной деятельности, в которой даже невнимательный ученик становится внимательным.

Важно заметить, что работа с видеотекстом проходит несколько этапов: подготовка учащихся к восприятию, непосредственное восприятие видеотекста, контроль понимания основного содержания, развитие языковых навыков и умений устной речи.

На этапе подготовки учитель мотивирует учащихся на выполнение заданий, создает условия для снятия возможных трудностей восприятия текста. Для этого используются такие типы заданий, как обсуждение заголовка, беглый просмотр части фильма без звука, знакомство с новыми словами либо краткое изложение учителем основного содержания текста.

На этапе восприятия видеотекста осуществляется обеспечение дальнейшего развития языковой, речевой и социокультурной компетенций учащихся с учетом их реальных возможностей иноязычного общения посредством заданий типа:

- 1) поиск языковой информации (подберите английские эквиваленты к следующим русским словам и выражениям и наоборот, заполните пропуски в предложениях нужными словами и выражениями);
- 2) поиск правильных ответов на вопросы;
- 3) определение верных/неверных утверждений;
- 4) соотнесение разрозненных предложений со смысловыми частями текста;
- 5) выстраивание частей текста в логической последовательности;
- 6) установление причинно-следственных связей;

На этапе контроля происходит проверка понимания основного содержания и/или выборочного понимания нужной информации посредством заданий типа:

- 1) установление соответствия (True/False/Not stated);
- 2) выбор одного правильного ответа из трех предложенных.

На этапе развития продуктивных умений в устной и письменной речи учащимся предлагается выполнить таких упражнения, как краткое изложение увиденного, написание личного письма или сочинения с элементами рассуждения по проблеме, затронутой в видеосюжете.

Подводя итог сказанному выше, отметим, что одна из основных возможностей видео, не свойственная никаким другим средствам наглядности, - это способность создания речевой среды, которой так недостаёт учащимся при обучении иностранному языку. Таким образом,

видео является незаменимым пособием там, где надо показать, как то или иное языковое явление отражает неречевую ситуацию. Использование учебного кино можно рассматривать как высшую форму ситуативной наглядности.

Итак, электронное учебное пособие, созданное самим учителем, призвано наиболее адекватно решать методические цели и задачи, поскольку содержит необходимую языковую и страноведческую информацию, соответствующую возрастным и психологическим особенностям учащихся, обладает возможностью контроля в результате мгновенной обработки информации компьютером, а также возможностью повтора учебного материала необходимое количество раз. Практическая ценность электронного учебного пособия неоспорима, поскольку с его помощью можно не только сообщать фактическую информацию, снабженную иллюстративным материалом, но и наглядно демонстрировать те или иные процессы, которые невозможно показать при использовании стандартных методов обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Барменкова О.И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи // ИЯШ. – 1999. – № 3. – С.20–25.

Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // ИЯШ. – 2001. – № 3. – С.5–7.

Гальскова Н.Д. Новые технологии обучения в контексте современной концепции образования в области иностранных языков // ИЯШ. – 2009. – № 7. – С.9–15.

Кабанов А.М. Электронный учебник как средство повышения качества обучения иностранному языку в техническом университете: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2009. – 21с.

Сергеева Н.Н., Чикунова А.Е. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов неязыкового вуза: классификация, комплекс упражнений, этапы работы / Педагогическое образование в России. Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2011. – № 1. – С. 147–158.

Стариченко Б.Е. Оптимизация школьного образовательного процесса средствами информационных технологий: автореф. дис. д-ра. пед. наук. – Екатеринбург, 1999. – 39 с.

Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык. 5–9 классы: проект. – М.: Просвещение, 2010. – 144 с.

Соснина Н.Г.

Екатеринбург, Россия

**ОБОСНОВАНИЕ СОЗДАНИЯ
ТРЕХМЕРНОЙ МОДЕЛИ
НАУЧНО-
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ
ТУРИНДУСТРИИ**

Sosnina N.G.

Ekaterinburg, Russia

**THREE-DIMENSIONAL
RESEARCH COMPETENCE
FRAMEWORK: THEORETICAL
BASES**

Аннотация. В статье рассматриваются метатеоретические и теоретические обоснования трехмерной модели научно-исследовательской компетенции.

Ключевые слова: трехмерная модель, научно-исследовательская компетенция.

Сведения об авторе: Соснина Наталья Георгиевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков.

Место работы: Уральский государственный экономический университет.

Контактная информация: 620146, г. Екатеринбург, ул. Волгоградская 37-94.
e-mail: natalya789@yandex.ru.

Abstract. The article describes the philosophical and theoretical bases of three-dimensional research competence framework.

Keywords: three-dimensional framework, research competence.

About the Author: Sosnina Natalya Georgievna, Senior Lecturer of the Chair of Foreign Languages.

Place of employment: Ural State University of Economics.

Экономические, социокультурные и информационные изменения, происходящие в современном обществе, предъявляют новые требования к качеству профессиональной подготовки высококвалифицированных кадров для индустрии туризма, способных к принятию ответственных нестандартных решений в противоречивых ситуациях. На сегодняшний день, несмотря на большой экономический потенциал, отрасль туриндустрии сталкивается с проблемами качества и безопасности предоставляемых потребителям услуг. Решением данной проблемы, на наш взгляд, может стать подготовка кадров, нацеленных на исследовательский характер профессиональной деятельности как возможности нивелирования неадекватных действий и операций сотрудников туриндустрии.

Цель данной статьи заключается в обосновании и разработке модели научно-исследовательской компетенции как результата профессиональной подготовки бакалавров туриндустрии.

В современной научно-педагогической литературе нет единого мнения относительно содержания научно-исследовательской компетенции, что вызвано большой неопределенностью в содержании ключевых понятий.

© Соснина Н.Г., 2012

чевых понятий компетентностного подхода, а также различным профессиональным контекстом, в условиях которого актуализируется названная компетенция.

В зарубежных академических кругах все большее распространение приобретает многомерный компетентностный подход к созданию моделей компетенций [F. Delamare 2005: 38]. В результате многомерная модель компетенции представлена профессиональными и личностными компетенциями, проявляющимися на двух уровнях: когнитивном и операционном. Профессиональные компетенции описываются профессиональными задачами, а личностные служат для более успешного приобретения первых.

Мы разделяем мнение авторов данного подхода по поводу того, что многомерные модели компетенций способствуют большей интеграции образовательного процесса с будущей профессиональной деятельностью.

Схожая позиция многомерности компетенций прослеживается в работах отечественных авторов. Так А. И. Субетто постулирует мнения о том, что при разработке компетенций более высокого уровня следует руководствоваться принципом «вложенности компетенций» [Субетто 2005: 34].

Вслед за А.И. Субетто мы полагаем, что содержание компетенции должно отражать специфику профессиональной деятельности и учитывать ее сложный комплексный характер.

На сегодняшний день предпринято ряд попыток описания научно-исследовательской компетенции как «многоуровневой личностной характеристики». В диссертационном исследовании Ю.А. Комаровой содержание научно-исследовательской компетентности, формируемой средствами иностранного языка, представлено тремя макроединицами: профессиональной научной компетенцией, компетенцией в научном общении и образовательной компетенцией [Комарова: 2008].

Данный подход иллюстрирует целостность названной компетенции, в котором объединены профессиональные задачи и учтены индивидуально-личностные особенности ее приобретения.

Мы считаем, что подход Ю.А. Комаровой обладает большим потенциалом для адаптации к условиям развития научно-исследовательской компетенции бакалавров туриндустрии.

Учитывая изложенные выше положения относительно необходимости создания целостной модели компетенции, была разработана трехмерная модель научно-исследовательской компетенции (НИК).

Под моделью мы понимаем «условный образ, аналог какого-либо объекта, процесса или явления, воспроизводящий в символической форме их основные типические черты». Под *моделью НИК* мы понимаем информационно-знаковый аналог индивидуально-личностной характеристики, отражающий ее динамическую природу и иллюстрирующий иерархию профессиональных задач, в процессе решения которых происходит ее актуализация.

Исходными основаниями модели *НИК на метатеоретическом уровне* послужили теория деятельности М.С. Кагана, эпистемология К. Поппера, теория самоорганизации Г. Хакена и И. Пригожина, теория научного познания С.А. Лебедева. На основе идей, изложенных в указанных работах, были выделены три измерения НИК, представленные соответственно методологической, рефлексивной и коммуникативной субкомпетенцией. Обоснуем эти положения.

Согласно теории М.С. Кагана научно-исследовательская деятельность представляет собой высшую форму познавательной деятельности, направленную на получение знаний об определенных объектах окружающей действительности [Каган 1974: 75].

По мнению С.А. Лебедева, научное познание осуществляется на двух уровнях: предметном и рефлексивном [Лебедев 2005: 257]. На предметном уровне средствами методологии научного поиска происходит изучение объектов и явлений, а на рефлексивном уровне осуществляется анализ полученных результатов.

На основе изложенных положений были определены первые два измерения НИК: методологическая и рефлексивная субкомпетенции.

Вслед за С.А. Лебедевым, мы считаем, что диалектика предметного и рефлексивного уровней научно-исследовательской деятельности является движущей силой научного познания, что обосновывает необходимость включения названных субкомпетенций в состав НИК.

Аналогичное понимание «движущей силы» наблюдается в эпистемологии К. Поппера, постулирующего мысль о необходимости рационально-критических дискуссий [Лешкевич 2005: 200]. В понимании автора коммуникативная направленность научного познания, нацеленная на распространение и обсуждение популярных идей, препятствует «катастрофическим последствиям».

Схожая позиция относительно коммуникативности научного познания прослеживается в работах Ст. Тулмина, призывающего к коллективному обсуждению новых мыслей [Микешина 2005: 123].

Согласно методологу туриндустрии И.С. Барчукову, «свободные дискуссии» способствуют «творческому решению научных проблем» [Барчуков 2008: 34]. В результате потенциал научной коммуникации в развитии научной мысли становится очевидным.

Разделяя изложенные положения о коммуникативном характере научного познания, мы считаем обоснованным выделить третье измерение НИК, представленное коммуникативной субкомпетенцией. Данная субкомпетенция является инструментальной, так как вооружает исследователя необходимыми языковыми и речевыми средствами передачи накопленных знаний для развития научных идей.

Взаимодействие выделенных субкомпетенций НИК основано на идеях синергетики как теории самоорганизации. Согласно «эффекту корпоративного поведения элементов», описанному И. Пригожиным, в условиях нестабильности согласованное взаимодействие элементов возрастает [Лешкевич 2005: 171]. В результате система приводится в равновесие.

В условиях социально-экономической нестабильности происходит интеграция ранее автономных компетенций, которая обуславливает процесс «прозрения» материи, ее развитие (НИК).

Таким образом, каждая из названных субкомпетенций оказывает определенное влияние на развитие и функционирование друг друга и всей НИК в целом. Так, рефлексивная субкомпетенция регулирует процесс получения и дальнейшей трансляции научных результатов, а коммуникативная субкомпетенция осуществляет беспрепятственное общение внутри научного сообщества, предоставляя инструментарий для изучения передового опыта и осуществления критического анализа выполненного исследования.

На *теоретическом уровне* исходными основаниями модели НИК послужила эпистемология компетентностного подхода С.А. Субетто, определяющая его место в системе профессиональной подготовки [Субетто 2006: 30-37].

По мнению большинства отечественных ученых (А.И. Субетто, И.А. Зимняя, П.И. Пидкасистый), компетентностный подход интегрирует в себе специфические особенности традиционных и инновационных образовательных подходов (когнитивный, деятельностный, аксиологический, личностно-ориентированный, ноосферный). Описанное взаимодействие обуславливает структурные уровни ключевого понятия: когнитивный (знания, понимания), операционный (навыки,

умения, опыт), ценностный (ценностные ориентации), мотивационный (способности).

Учитывая структурные уровни компетенции и разработанную нами трехмерную модель НИК, в контексте данной работы НИК бакалавров туриндустрии понимается нами как способность, основанная на совокупности методологических, рефлексивных и коммуникативных знаний, умений, навыков, опыте деятельности, ценностных ориентациях, направленная на осуществление мониторинга деятельности предприятий туриндустрии с целью повышения качества услуг.

Данное понимание НИК отражено в трехмерной модели ее развития, демонстрирующей не только специфику профессионального контекста, но и диагностический потенциал названной компетенции, (методологические, рефлексивные, коммуникативные группы критериев).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Барчуков И.С. Методы научных исследований в туризме: учеб. пос. для вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 264 с.

Каган М.С. Человеческая деятельность. – М.: Издательство политической литературы, 1974. – 328 с.

Комарова Ю.А. Дидактическая система формирования научно-исследовательской компетентности средствами иностранного языка в условиях последиplomного образования: дис. д-ра пед. наук. – СПб., 2008. – 481 с.

Лешкевич Т.Г. Философия науки: учеб. пособие. – М.: ИФРА, 2005. – 272 с.

Микешина Л.А. Философия науки. М.: Прогресс-Традиция, Флинта, 2005 – 464 с.

Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. – СПб., М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006 – 72 с.

Delamare F., Winterton J. What is competence? // Human Resource Development International. – 2005. – Vol. 8. – № 1. – P. 27–46.

Тарасова Л.В.

Серов, Россия

**РЕАЛИЗАЦИЯ УСЛОВИЙ
ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ
ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Аннотация. В данной статье на примере внеклассных занятий рассматриваются условия и основания индивидуализации процесса обучения.

Ключевые слова: индивидуализация, внеклассные занятия, создание условий, уровень владения языком.

Сведения об авторе: Тарасова Людмила Валерьевна, учитель английского языка.

Место работы: МБОУ СОШ №1 «Полифорум».

Контактная информация: 624992, г. Серов, Короленко, 16.
e-mail: tlv.spk@yandex.ru.

Tarasova L.V.

Serov, Russia

**INDIVIDUAL APPROACH IN
ENGLISH LANGUAGE STUDIES**

Abstract. This article is about individual approach in English language studies and about creating appropriate conditions for it. It is described with one of extracurricular activities.

Keywords: individual approach, extracurricular activity, creating appropriate conditions, language-ability level.

About the Author: Tarasova Lyudmila Valerievna, Teacher of English language.

Place of employment: Comprehensive school №1 "Poliforum".

Современные гуманистические тенденции в образовании, культивирование человека как высшей ценности образования выдвигают необходимость тщательного, научно обоснованного решения проблемы индивидуализации в обучении [Унт И. 1990: 7].

В личностной парадигме понятие индивидуализации предполагает создание условий в обучении для развития и функционирования учащегося как субъекта учебной деятельности для проявления им возможностей своеобразно реализовывать себя в познании, общении, поведении в процессе обучения [Жирсанов А. А. 1982: 31].

Именно личностная парадигма определяет современный подход к процессу обучения. Ученик рассматривается как субъект учебной деятельности, способный к самостоятельному выбору и принятию решений.

Существует проблема определения оснований индивидуализации. Её решение зависит от ряда факторов: поставленной цели, условий, ситуации, состава учащихся и других. В настоящее время больше всего распространён опыт уровневой индивидуализации, когда основанием является обученность ученика, то есть уровень имеющихся знаний, умений и навыков.

Можно выделить и другие основания индивидуализации обучения:

- критерии личностного развития: самостоятельность, мотивация, рефлексия, эмоции [Н. А. Алексеев];
- особенности психического развития: особенности памяти, внимания, темперамента, мышления;
- уровень обученности;
- обучаемость – способность к учению, способность достигать в более короткие сроки более высокого уровня усвоения учебного материала;
- степень сформированности учебных умений;
- интересы и способности.

Так, индивидуализация начинается уже на этапе постановки целей определённого периода и конкретного занятия. Задание, а, следовательно, содержание обучения, становится индивидуализированным в том случае, когда оно предназначено не всему классу, а группе учеников или отдельным ученикам соответственно их индивидуальным особенностям. В процессе индивидуализации задания различного типа могут определяться педагогом для тех или иных учеников, а могут выбираться самими школьниками из определённого спектра заданий, в зависимости от множества субъективных и объективных факторов.

Таким образом, можно выделить следующие условия индивидуализации процесса обучения: учёт особенностей учеников, постановка целей различного уровня для разных учащихся, применение различных методов, подготовка заданий различного уровня или типа.

Эти условия могут быть реализованы во внеклассной работе, которая является неотъемлемой частью системы работы учителя иностранного языка. Разработанные и проведённые мною внеклассные мероприятия вызывают интерес учеников, расширяют их кругозор, позволяют вовлечь в активную работу, применить полученные знания в необычных условиях и ярче проявить свою индивидуальность. Эти занятия разработаны для конкретных классов, с учётом интересов учащихся по результатам анкетирования. Для учеников 7 и 8 классов, начавших изучение английского языка, был проведён специальный урок «Виртуальное путешествие по англоговорящим странам», в котором в форме рассказов и мини-фильмов описывались достопримечательности этих стран. С традициями празднования Рождества ознакомила учащихся на празднике «Счастливого рождества», где они вспомнили символы и песни этого праздника, ответили на вопросы викторины, сами сделали, подписали и подарили открытки и получили предсказания на следующий год. Отдельный урок был посвящён суевериям британцев, где учащиеся не только познакомились с ними, но и обогатили свой лексический

запас, тренировали умение аудирования и работали с песней Стиви Вандера «Суеверие». Знание культуры и истории Великобритании учащиеся 6 класса проверили на лингвосрановедческой игре, явившейся заключительным уроком по пройденным темам. Учащиеся актуализировали и систематизировали свои знания в области культуры (литературы, архитектуры и музыки), традиций и истории Великобритании. Мною разработан факультативный курс “Across cultures” для старших классов. В этом учебном году провожу его апробацию. На уроках применяю собственную методическую разработку по использованию англоязычной песни как средства пополнения лексического запаса, развития умения аудирования и говорения, объяснения грамматического материала. Методическая разработка состоит из трёх частей: материалы для 6, 7 и 8 классов. Для 6 класса предусмотрена работа с темами “Holidays”, “Music” и “Living like a movie star”. Упражнения к песням направлены на обогащение словарного запаса, запоминание и актуализацию новой лексики. Темы раздела для 7 класса: “Facts” и “Money”. Для 8 класса по теме “The vision of the life” предусмотрена разноплановая работа, охватывающая все сферы говорения. Общая схема работы над песней: знакомство с новой лексикой, закрепление и актуализация новой лексики, проверка понимания содержания песни, развитие монологической и диалогической речи, обсуждение темы (развитие умения неподготовленной речи). Данная методическая разработка может быть использована как для развития умения говорения на английском языке, так и для привития интереса к культуре страны изучаемого языка. В разработке предусмотрены задания различной сложности, что позволяет использовать её на разных этапах урока, с учётом способностей и интересов учащихся. Особый интерес у учащихся вызывает «Вечер американской музыки», где учащиеся могут узнать историю американской музыки, сделать сообщение о любимом музыкальном направлении или исполнителе, исполнить музыкальные произведения различных жанров.

Использование песенного материала позволяет проявить лингвистические способности учащихся в области чтения, письма, перевода, говорения и аудирования. Обучающиеся проявляют свои художественные способности в оформительской деятельности (иллюстрация к песне, постеры о музыкальных направлениях и исполнителях). Музыкальные способности – в вокальном или инструментальном исполнении песен. Для учеников с литературными способностями предусмотрены задания по переводу текста песни на родной язык. Передать смысл текста песни через движение смогут учащиеся с кинестетическими способностями.

Рассмотрим подробнее условия индивидуализации процесса обучения на примере внеклассного занятия «История американской музыки». Основой разработки стали результаты апробации методической разработки «Let's speak about English songs» и опыт проведения внеклассных занятий. По результатам мониторинга выявила предпочтения учащихся в области музыкальных направлений, отношение к работе на уроках:

- слушают песни на английском языке 94%,
- работа с песней понравилась 94%,
- узнали много новых слов 36%,
- используют новые слова в речи 73%.

Внеклассное мероприятие проводилось мною 4 раза в различных вариациях, в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся и поставленных целей.

Первый вариант стал базой для следующих трёх и проводился в 9 классе. В первую очередь были определены темы сообщений (основная литература – Sonia Eagle. American music. – Longman Group(FE) Ltd, 1991): The first American music, All that jazz, Variety shows, Early popular music, The birth of the blues, New York, New York, Radios, records and movies, Country and folk music, Teenagers and rock 'n' roll, Sixties rock, Soul, disco, rap, Latin American music.

На этапе подготовки учащимся были даны следующие задания: подобрать материал о любимом музыкальном направлении, написать на его основе мини текст устного сообщения и рассказать его. У обучающихся была возможность самостоятельного выбора темы сообщения. Тем же, кто затруднялся с выбором, были рекомендованы темы, соответствующие их уровню владения языком. Для учащихся, столкнувшихся с трудностями при подборе материала, была рекомендована соответствующая литература и интернет сайты.

После каждого устного сообщения докладчикам задаются вопросы. Контроль понимания материала проводится с помощью нескольких заданий:

Задание 1. Определить по фрагменту песни музыкальное направление, автора, название песни.

Задание 2. Викторина по изученному материалу. Для большей наглядности можно выбрать форму кроссворда.

Таким образом учащиеся проявляют лингвистические способности в области аудирования.

В 11 классе интересы учащихся были связаны не только с музыкальными направлениями, но и со знаменитыми исполнителями песен. Ученики хотели проследить влияние британских исполнителей на американскую му-

зыка. Так были подготовлены сообщения о британских музыкальных группах Битлз, Квин, Пинк фloyd и Статус Кво и некоторых американских исполнителях.

В 10 классе с физико-математическим уклоном учащиеся выполнили не только вышеописанные задания, но и сделали собственные переводы любимых песен.

В рамках Дня открытых дверей устные сообщения были дополнены музыкальными (инструментальными и вокальными) номерами.

В этом году планируется проведение этого занятия в группах по музыкальным интересам с привлечением учащихся разных возрастных групп. Каждая группа представляет выбранное музыкальное направление в следующих формах: устное сообщение, презентация музыкального произведения (вокальная или инструментальная или танцевальная), сообщение о самом ярком исполнителе и оформление постера.

Таким образом, в форме последнего варианта проведения внеклассного мероприятия, доработанного и дополненного, будут созданы все условия индивидуализации процесса обучения английскому языку.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

Алексеев И. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 1997. – 216 с.

Гриценко Л. И. Теория и практика обучения: интегративный подход. – М: Академия, 2008. – 240 с.

Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1982. – 223 с.

Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.

Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.

Sonia Eagle. American music. – Longman Group(FE) Ltd, 1991. – 30 p.

Титова Е.Ю.

Нижний Тагил, Россия

АВТОРСКИЙ

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ
«ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЭНЕРГИЯ
ИНДУСТРИИ» КАК СПОСОБ
ИНТЕГРАЦИИ ТЕХНИЧЕСКОГО
И ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В настоящей статье описаны некоторые пути и способы усиления гуманитарной составляющей в процессе обучения в техническом вузе.

Ключевые слова: гуманитарная среда, иноязычное образование, преподавание иностранных языков, художественная энергия индустрии, городское художественное пространство.

Сведения об авторе: Титова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, зав. кафедрой иностранных языков.

Место работы: «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина» Нижнетагильский технологический институт (филиал).

Контактная информация: 622035, г. Нижний Тагил, ул. Ильича, 32, кв. 32.
e-mail: helen_the_saint@mail.ru.

Titova E. Yu.

Nizhny Tagil, Russia

**“ART ENERGY OF INDUSTRY”
EDUCATIONAL PROJECT AS A
WAY TO INTEGRATE
TECHNICAL AND HUMANITIES
EDUCATION**

Abstract. Some of the ways and methods to enhance humanities teaching in the technical educational set up are described in the present article.

Keywords. Humanities set up, foreign language education, teaching a foreign language, art energy of industry, city art environment.

About the Author: Titova Elena Yurievna, Candidate of Pedagogy, Head of Chair of Foreign Languages.

Place of employment: Nizhny Tagil Technological Institute (branch) Ural Federal University.

Гуманитарное образование в техническом вузе сегодня переживает не самые лучшие времена. Любой технический вуз сконцентрирован на «полезных», исключительно профессионально-направленных знаниях (*useful knowledge*). Гуманитарные знания воспринимаются как излишняя и бесполезная трата времени и бюджетных денег. Пренебрежение гуманитарным знанием сказывается на профессиональном облике будущего технического специалиста. Для многих студентов технических вузов характерен низкий уровень культуры речи, узкий кругозор, отсутствие гибкости мышления, неадекватное вербальное поведение, слабое владение не только иностранным, но и русским языком, неумение четко, грамотно сформулировать свои мысли устно и письменно. Их отличает невыразительность коммуникативных действий (пассивность в общении, труд-

ность запоминания только что услышанного). Все это – результат кризиса гуманитарного образования.

Состояние языкового обучения как одного из аспектов гуманитарного образования в неязыковых вузах вызывает тревогу и у авторитетных специалистов по методике преподавания иностранных языков, и у преподавателей – практиков. Они отмечают массовую безуспешность преподавания иностранных языков в технических вузах.

Преподаватели кафедры иностранных языков Нижнетагильского технологического института (филиал) УрФУ воспринимают сложившуюся ситуацию как серьезный профессиональный вызов и находятся в постоянном поиске способов преодоления объективно существующих препятствий и осуществления модернизации преподавания иностранных языков в неязыковом вузе.

Одним из способов создания педагогических условий, в которых происходит интеграция технического и гуманитарного образования (знаний инженерного дела, языкового образования и художественного воспитания) является проект «Художественная энергия индустрии» (*Art Energy of Industry*).

В настоящей статье будут описаны основные идеи проекта, которые помогут каждому преподавателю подобрать собственное художественное и языковое содержание для реализации подобного проекта, определить разумную частоту и реальные условия его применения.

Центральной идеей проекта является усиление гуманитарной подготовки будущего специалиста технического профиля. Ниже приводятся некоторые практические идеи для интеграции инженерного дела и художественного воспитания в процессе иноязычной подготовки.

Традиционно принято, что знакомство с техническим и профессионально направленным иностранным языком (в нашем случае английским) осуществляется на основе целенаправленно отобранных текстов по специальности, которые подлежат переводу. В дополнение к этому (ни в коем случае не взамен!) мы предлагаем включить литературный материал в качестве учебного в систему формирования иноязычных навыков будущего инженера. Это первая составляющая проекта. В методическом смысле мы пытаемся достигнуть гармоничного сочетания технического, языкового и художественного компонентов обучения. С педагогической точки зрения мы реализуем компетентностный подход: сочетание профессиональной, лингвистической и социокультурной компетенций. С точки зрения психологии обучения и воспитания, работа в рамках проек-

та затрагивает мотивационно-ценностную, когнитивно-деятельностную и эмоциональную сферы студента.

Мы предлагаем использовать небольшие отрывки из художественной литературы в качестве языкового материала для развития и совершенствования навыков чтения и перевода как с английского на русский, так и с русского на английский. В литературе существует отдельный жанр – научно-художественная проза. Это – неисчерпаемый источник для подборки оригинальных текстов на производственную, научную и техническую тематику. Среди отечественных писателей здесь нужно упомянуть Г. Николаеву (произведение «Битва в пути», основой для сюжета которого послужили реальные события, происходившие на Челябинском Тракторном Заводе); роман Ф. Гладкова «Цемент» о возрождении завода, роман Я. Ильина о запуске нового завода «Большой конвейер»; роман А.Кузнецова о создателях Иркутской ГЭС «Рождение легенды» и многие другие. Нет необходимости рекомендовать студентам читать полные тексты произведений, каждое из них отражает свою эпоху, строится на своих идейных платформах и, соответственно имеет свой идеологический контекст, не всегда понятный молодому поколению без специальной подготовки и дополнительных комментариев. Кроме того, восприятие художественных и литературных образцов студентами технических специальностей имеет свои особенности. Моя задача как преподавателя иностранного языка, - выбрать те отрывки, которые описывают непосредственно труд инженера и профессиональную деятельность на производстве. Важно, чтобы эти отрывки были недлинными, но при этом логически относительно законченными. Ниже приведены возможные источники подобного рода материалов.

Книга В. Казакова «Металл из Атлантиды», выпущенная издательством «Металлургия» предлагает замечательное литературное повествование на основе новейших научных данных. Процесс исследовательской работы отражен в книгах Д. Гранина «Искатели» и «Собственное мнение». Судьба науки – одна из центральных тем произведения А.Толстого «Гиперболоид инженера Гарина». Также научно-художественная проза и производственный роман широко представлены в английской и американской литературе. Например, пафос техники, чудеса индустрии и особенности индустриального века описаны в произведениях Г. Уэльса. Стоит упомянуть и произведение *“Life and Work of Henry Ford”*.

Полезно знакомство с биографическими сведениями из жизни знаменитых ученых и изобретателей, представленными не в форме книжно-

учебных текстов, а в форме анекдотов, зарисовок и юморесок. В качестве источника я использовала “*The Journal of Jocular Physics*”. Огромный пласт научного фольклора, который отражает историю науки и жизнь ее создателей, представлен в этой книге на английском языке. Здесь и шуточные стихи, заметки, и смешные сообщения, написанные учеными и рассчитанные главным образом на ученых. Знакомство студентов с подобным языковым материалом преследует образовательную и развлекательную цели, т.к. серьезная наука предстает с новой неожиданной стороны.

Действительно, отрывки из литературных источников – это аутентичный и оригинальный учебный материал для заданий по иностранному языку. Автором проекта составлен список художественной литературы, подходящей для этих целей из 30 источников.

Вторым содержательным компонентом проекта «Художественная энергия индустрии» является описание на английском языке и последующее обсуждение наглядных изображений продуктов промышленного производства, (репродукций, картинок, возможно даже самих предметов), например, из бронзы (горнорудная промышленность, из эмали и камня (камнерезное дело), из стекла, фаянса и фарфора (художественная промышленность, так называемая *art industry*), образцов русского прикладного искусства и пр. Нами разработан план описания на английском языке. Также студентам предлагается необходимая для описания лексика.

Сфотографировать индустриальный ландшафт, индустриальный объект и описать его на английском – это третья составляющая проекта «Художественная энергия индустрии». Хорошо известно, что Нижний Тагил является крупнейшим промышленным центром нашей страны. Город, его лицо, его исторический облик формировались тяжелой промышленностью, металлургией, горнодобывающей промышленностью, которая и сегодня является приоритетной в экономике города, области и региона и определяет их будущее. Именно индустриальный облик города вдохновил меня на разработку третьей части проекта. Возникла идея использовать городское пространство в качестве художественного. Тагильские гиганты металлургии и танкостроения, тянущиеся на многие километры промышленные зоны, не могут не поразить воображение. Поэтому студенты получают задание – беспристрастно фиксировать на фото любые инженерные сооружения, индустриальные объекты, промышленные и производственные интерьеры с целью художественного осознания и последующей языковой работы (письменное или устное описание на английском). В Нижнем Тагиле есть не только дым, доменные печи, карьер-

ры, отвалы и шахты. Во всем этом есть своя красота, свои художественные особенности, своя гармония, своя арт-энергия.

Эта часть проекта осуществляется в режиме поиска, что сообщает всему проекту необходимое эмоциональное и художественное напряжение. Художественная деятельность студентов распространяется на профессиональную область, и это достаточно вдохновляющий процесс как для студентов, так и для меня, преподавателя гуманитарного и культурного дискурса. Художественное сознание студента обращается к индустриальному объекту как продукту творческой деятельности человека.

Таким образом, междисциплинарный союз профессиональных знаний, языкового образования и ценностей художественного образования является во многом уникальным и несет сильную региональную составляющую. Он способствует совершенствованию языковой подготовки студентов, раскрытию их творческого потенциала, дальнейшему профессиональному самоопределению, но самое главное – приобщению к культурным и духовным ценностям через литературные и художественные образы.

С дидактической точки зрения подготовка литературного и художественного материала в рамках настоящего проекта – сложная, время затратная и трудоемкая задача. Преподавателю, возможно, будут необходимы консультации коллег с технических кафедр, от него потребуются навыки поисковой работы, ознакомление с литературными произведениями, отбор подходящих отрывков и подготовка необходимых языковых средств. Но такие усилия оправданы, так как данный проект способствует повышению активности и мотивации студентов, и, как следствие, повышению качества образовательного процесса в рамках гуманитарного дискурса.

Тюрина И.П., Богатов А.А.

Тула, Россия

ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В условиях профильной школы есть реальная возможность создания благоприятной образовательной среды в области изучения иностранных языков. При этом чтение текстов является одним из важнейших источников получения информации. От правильной организации обучения чтению зависит возможность освоения учащимися интеллектуальной и практической деятельности.

Ключевые слова: профильное обучение, государственный образовательный стандарт, профильно-ориентированные материалы, стратегии чтения.

Сведения об авторе: Тюрина Ирина Петровна, старший преподаватель-кафедры естественных и гуманитарных дисциплин.

Богатов Александр Александрович, к.п.н., доцент, заведующий кафедрой романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков.

Место работы: ГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет» им. Л.Н.Толстого.

Контактная информация: 300026, г. Тула, пр. Ленина, 125.
e-mail: bogatov@tspu.tula.ru.

Tyurina I.P., Bogatov A.A.

Tula, Russia

TEACHING READING IN THE CONDITIONS OF SPECIALIZED SCHOOL

Abstract. In the conditions of specialized school there is a real possibility to create a favorable educational environment in the field of learning foreign languages. Thus reading of texts is one of the major sources of getting information. The possibility of intellectual development and practical proficient depends on correct organization of teaching students relevant reading techniques.

Keywords: Profile training, the state educational standard, the profile-oriented materials, reading strategy.

About the Author: Tyurina Irina Petrovna, Senior Lecturer of the Chair of Humanities and Natural Sciences.

Bogatov Alexandr Alexandrovitsch, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Chair of Romance and Germanic Philology and Teaching Methods.

Place of employment: Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University.

Обучение иностранному языку процесс очень длительный и требующий определённых усилий. Условия обычной общеобразовательной школе со стандартным количеством часов, отводимым для изучения иностранного языка, большой наполняемостью классов и

наличием других осложняющих работу преподавателя факторов, не позволяют добиться каких-либо впечатляющих результатов по овладению иностранной речью. Вместе с тем в настоящий момент многие осознают необходимость получения качественных знаний по иностранному языку, а чтобы повысить свою конкурентоспособность, стремятся овладеть ни одним, а несколькими иностранными языками. В современных условиях есть пути решения данной проблемы.

Иностранный язык является профильным предметом в лингвистических классах образовательных учреждений повышенного уровня подготовки (лицеях, гимназиях, школах с углублённым изучением иностранного языка), в связи с чем данному предмету отводится большое количество аудиторных часов на проведении практических занятий, а так же на осуществление мониторинга знаний по сравнению с общеобразовательными школами и образовательными учреждениями не гуманитарного профиля.

Особенностью обучения в образовательном учреждении повышенного уровня подготовки является обучение иностранному языку на профильном уровне, что предполагает создание небольших по численности групп, нацеленность учащихся на изучение иностранных языков, достаточное количество часов.

В соответствии с государственным образовательным стандартом изучение иностранного языка на профильном уровне должно проходить в объёме 6 часов в неделю. Образовательные учреждения повышенного уровня подготовки, как правило, находят возможность увеличить количество аудиторных часов на профильные предметы. Согласно Федеральному закону «Об образовании» образовательное учреждение в соответствии со своими уставными целями и задачами может реализовывать дополнительные образовательные программы и оказывать дополнительные образовательные услуги за пределами определяющих его статус образовательных программ [ФЗ «Об образовании», 1996].

Достаточное количество аудиторных часов, отводимых на изучение иностранного языка, когда происходит непосредственное общение учащихся с преподавателем, означает возможность систематических занятий, поскольку только регулярная тренировка способствует успешному усвоению знаний. Углублённое изучение иностранного языка может осуществляться в следующих направлениях:

1. На основе более тщательной проработки материалов базового курса, выполнение заданий повышенной сложности, реализация дополнительных проектов;

2. Привлечение дополнительных профильно-ориентированных материалов, которые также могут быть расширены за счёт проектной деятельности;

3. Акцентирование внимания на работе с аутентичными текстами для чтения;

4. Использование элективных курсов, которые могут расширять и углублять, а так же модифицировать содержания профиля.

Таким образом, профильное обучение может означать не только работу над профильным курсом учебно-методического комплекса (УМК), предусматривающим более глубокое изучение немецкого языка, но и предоставление старшеклассникам элективных курсов, а также курсов по выбору, что позволяет расширить рамки профильной подготовки учащихся и модифицировать её за счёт интеграции иностранного языка с другой профильной областью.

Содержание образования в конкретном образовательном учреждении определяется образовательной программой, разрабатываемой, принимаемой и реализуемой этим образовательным учреждением самостоятельно.

Требования программы по дисциплине «немецкий язык» направлены на реализацию деятельностного, личностно-ориентированного, коммуникативно-когнитивного и социокультурного подходов; освоение учащимися интеллектуальной и практической деятельности; овладение знаниями и умениями, востребованными в повседневной жизни и значимыми для социальной адаптации личности, ее приобщения к ценностям мировой культуры. В этой связи особую значимость приобретает обучение чтению. С помощью чтения различного рода иноязычных текстов создаются предпосылки для расширения кругозора, увеличения фоновых знаний, расширения возможности межкультурной коммуникации, ознакомления с оригиналами произведений художественной литературы и многого другого.

Чтение, по мнению С.К. Фоломкиной, является одним из важнейших средств получения информации. Научить читать на иностранном языке означает не только создать предпосылки для расширения исполнения общего образования, но и дать возможность каждому специалисту своевременно получать новую информацию, что в

современной науке и технике является условием успешной профессиональной деятельности. Обучение чтению на иностранном языке является одной из основных задач курса «Иностранный язык». [Фоломкина С.К., 2005 г.]

Относительно такого вида деятельности как чтение требования программы предусматривают возможность совершенствования умения в чтении и понимании аутентичных текстов различных стилей: научно-популярных, публицистических, художественных, прагматических, в том числе связанных с тематикой выбранного профиля, с использованием различных стратегий чтения (ознакомительного, изучающего, просмотрового/поискового), опираясь на предусмотренный программой лексический и грамматический материал.

Подход к обучению, ориентированный на работу с текстовым материалом позволяет учителю включать в контекст урока информацию из других наук, что, как подчёркивают лингвисты Дейкина А.Д., Малевина Т.П., приводит к получению учащимися комплексных, а, следовательно, более качественных знаний. [Дейкина А.Д., Малявина Т.П., 2011: 8]. Аутентичный текст является эталоном или примером, подтверждающим правильность использования той или иной нормы, именно поэтому работа со связным текстом выходит на первый план в процессе овладения грамматическими, орфографическими, пунктуационными, стилистическими и т.д. нормами. Практика подтверждает, что интенсивное использование текста на занятиях в старших классах даёт колоссальный скачок в освоении грамматики и правописания.

Вместе с тем наблюдения показывают, что у большинства старшеклассников недостаточно сформирован навык работы с аутентичными текстами на иностранном языке. Соглашаясь с З.И. Клычниковой в том, что «методической задачей может явиться разработка приёмов работы, обеспечивающей развитие у обучаемых сознательного подхода к использованию способа понимания (стратегии) и наиболее рационального индивидуального варианта (тактики)» [Клычникова З.И., 1983: 133], следует подчеркнуть, что обучение чтению – процесс, изначально управляемый преподавателем. Правильно организовав работу с текстом на уроке или во внеурочное время, можно решить множество задач: сообщить новые знания, закрепить пройденный материал, осуществить контроль за усвоением ранее пройденного материала, оказать воспитательное воздействие, побудить к чему-либо, научить активно мыслить в процессе чтения и многое другое.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Дейкина А.Д., Малявина Т.П. Реализация тексториентированного подхода на занятиях по коррекции правописных умений и навыков в X-XI классах. – Русский язык в школе. – № 5. – 2011. – С. 8–11.

Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителя. – 2-е изд., испр. – М. Просвещение, 1983. – 207 с.

Программа курса «Немецкий язык» // Бим И.Л., Лытаева М.А., Программы общеобразовательных учреждений 10-11 классы. Пособие для учителей общеобразовательных учреждений – М. «Просвещение», 2009. – 104 с.

Федеральный закон «Об образовании» от 13.01.1996. – № 12-ФЗ.

Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М., Издательство Высшая школа, 2005 г. – 256 с.

Фетисова А.А.

Москва, Россия

**ФОРМИРОВАНИЕ
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ
(НА ПРИМЕРЕ СПОСОБОВ
ВЫРАЖЕНИЯ
БЛАГОДАРНОСТИ)**

Аннотация. В данной статье предлагается обзор употребления некоторых речевых формул и клише, который позволяет повысить эффективность процесса развития межкультурной компетенции учащихся.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция, культурная идентичность, взаимодействие.

Сведения об авторе: Фетисова Анастасия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии.

Место работы: Институт иностранных языков Московского городского педагогического университета.

Контактная информация: 105064, г. Москва, М. Казенный пер., 5Б.
e-mail: anastasia_fe@yahoo.com.

Fetisova A.A.

Moscow, Russia

**DEVELOPING INTERCULTURAL
COMPETENCE
(ENHANCING AWARENESS OF
EXPRESSING GRATITUDE)**

Abstract. The article emphasizes the importance of developing students' intercultural competence. It aims at increasing knowledge of multicultural factors influencing communication.

Keywords: cross-cultural communication, cross-cultural competence, cultural identity, interaction.

About the Author: Fetisova Anastasia Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of English Philology.

Place of employment: Institute of Foreign Languages, Moscow City Pedagogical University.

Кардинальные политические и экономические изменения последних десятилетий в мире оказали существенное воздействие на социальные процессы, происходящие в нашей стране. Так, активные тенденции глобализации, идеи создания «всемирной общей деревни» (global village), иммиграционные волны, «креолизация» общества (значительное увеличение числа браков между людьми, принадлежащими к различным расовым, этническим, религиозным группам) указывают на необходимость пересмотра требований к качеству профессиональной подготовки современного специалиста вне зависимости от сферы производства. На сегодняшний день большинство работодателей ждет от своих сотрудников помимо владения иностранным языком готовность осуществлять профессиональную деятельность в условиях ставшего привычным культурного многообразия.

Надо отметить, что довольно долго формирование иноязычной коммуникативной компетенции как в школе, так и в вузе происходило в условиях, когда эталоном, к которому стремились обучающиеся, являлся уровень владения языком его носителем. Подобное стремление подразумевало то, что изучающие иностранный язык должны были моделировать себя по образу носителей языка, игнорируя важность своей социальной идентичности и культурной принадлежности [Елизарова 2005: 159]. Однако любой человек обладает национальной культурой, уникальными традициями, обычаями, историей, поэтому условием межкультурного взаимодействия должно стать адекватное, толерантное видение и восприятие другой культуры при сохранении своей собственной. Весьма точно сущность межкультурной коммуникации подчеркнута И.И. Халеевой, которая рассматривает ее как совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам, языкам. Оно происходит между собеседниками, которые осознают тот факт, что каждый из них является «другим», каждый воспринимает «чужеродность» партнера [Халеева 2000].

В образовательном процессе формирование межкультурной компетенции следует осуществлять в тесной взаимосвязи с развитием личности обучающихся, их способности и готовности принимать участие в диалоге культур на основе принципов сотрудничества, взаимодействия, взаимного уважения, преодоления культурных барьеров и терпимости к различиям. Психологами установлен тот факт, что присутствие в сознании каждого участника общения своего личного багажа, иными словами, своей собственной культуры, и так или иначе противопоставленного ему другого мира создает диалогичность личности [Тополева 2005: 137]. Именно эта характеристика становится важным фактором развития духовного мира учащегося и позволяет ему успешно осуществлять общение и избегать коммуникативные неудачи.

Как известно, постижение другой культуры происходит посредством изучения языка народа, говорящего на нем, т.е. можно сказать, что процесс изучения иностранной культуры идет от частного (языковых структур) к общему (познанию и пониманию этой культуры). Узнавая новую языковую единицу, обучающиеся знакомятся с целыми культурными пластами, которые содержатся внутри языкового материала. Поэтому, на наш взгляд, одной из задач обучения межкультурной коммуникации должно стать развитие у обучающихся способности правильно использовать и интерпретировать языковые средства в

соответствии с коммуникативной нормой представителей другой лингвоэтнокультурной общности. Важность этого аспекта находит отражение в определении межкультурной компетенции, которое предлагает А.П. Садохин: «межкультурная компетенция представляет собой комплекс знаний и умений, позволяющих индивиду в процессе межкультурной коммуникации адекватно оценивать коммуникативную ситуацию, эффективно использовать вербальные и невербальные средства, воплощать в практику коммуникативные намерения и проверять результаты коммуникации с помощью обратной связи» [Садохин 2009: 278]. Вместе с тем, нельзя забывать, что иностранная культура может быть воспринята только при сопоставлении с родной, с теми представлениями, знаниями, которыми уже овладел обучающийся. В данной статье мы хотели бы рассмотреть аспекты формирования межкультурной компетенции на примере некоторых способов выражения благодарности в русском и английском языках.

«Спасибо» входит в число первых слов, с которыми знакомится человек, начиная изучать любой иностранный язык. В английском языке эквивалентом русского слова выступает «*thank you*» либо «*thanks*». В современных лексикографических источниках с грамматической точки зрения они классифицируются как восклицания или междометия: «*Thank you*». «*Thank you very / ever so / so much*». «*Thanks*». «*Thanks a lot / a million / awfully*». «*Many thanks*». «*A thousand thanks!*» «*A thousand thank you's!*».

При этом «*thank*» может функционировать и как глагол – «благодарить, говорить спасибо». Например, «*Lauren thanks you for your kind words*». «*Rodrigo thanked us for coming*». «*My mom wants to thank you for all that you have done for her*». «*I would like to thank you from the bottom of my heart for all your trouble in helping me*». Весьма интересен для русскоязычных обучающихся вариант употребления этого глагола в следующем предложении: «*I'll thank you for some more coffee*». – «Я был бы Вам благодарен за еще одну чашечку кофе».

В последующих примерах слово «*thank*» выступает уже как существительное в значении «благодарность»: «*Give him my thanks for his present*». «*We got no thanks for all our work*». «*My most heartfelt thanks to you for your precious help*». Одновременно с этим, прилагательное «*thankful*» используется, в большей мере, в коммуникативном контексте, когда необходимо указать на силу испытываемого чувства облегчения от того, что все проблемы разрешились. Например, «*You ought*

to be thankful that you got off so lightly».

Отметим, что употребление лексической единицы «*grateful*», является предпочтительным в тех ситуациях общения, когда необходимо подчеркнуть значительность оказанной услуги. «*If only you knew how grateful I am!*» «*I'm sure it's hard / impossible for you to imagine how grateful I am!*».

В английском языке существует большое количество эмоционально-экспрессивных средств выражения благодарности, которые обладают определенной стилистической окраской. Примером могут служить обороты с кратким прилагательным «признателен», характерные для официального стиля общения: «*Я вам очень (глубоко, крайне, чрезвычайно) признателен!*» - «*I am so / very / most / extremely / exceedingly / ever grateful to you!*» «*I am much obliged / deeply indebted to you.*» «*I can never thank you enough.*» «*I find great pleasure in expressing my gratitude to all of you who have honored me by attending this dinner.*».

Вместе с тем, как показывает практика преподавания, наибольшие трудности для обучающихся представляют речевые клише, используемые в качестве ответных реплик на выражение благодарности. Дело в том, что в английском языке не существует единого эквивалента для русского слова «*пожалуйста*», и часто ответ собеседника зависит от содержания высказывания его партнера по общению. Например, «*Thanks for the terrific T-shirt.*» - «*I'm glad you liked it.*» «*Thank you for the cake! It was very delicious!*» - «*I'm glad you enjoyed it.*».

В ситуациях деловой коммуникации весьма распространены подобные варианты: «*Thank you so much for the data.*» - «*I was happy to oblige you.*» «*Thank you for lunch.*» - «*Why, the pleasure was mine.*» «*Thank you for the pleasure of your company.*» - «*It is I who should thank you. The pleasure was entirely mine.*».

Также в условиях официальной коммуникации нередко используются выражения, в которых заложено своеобразное этикетное «отклонение» благодарности. К примеру, «*It was no trouble at all / whatever!*» «*It was no bother.*» «*It was a pleasure for me to do it.*» «*My pleasure.*» «*Think nothing of it.*» «*Don't mention it.*» «*That's all right.*» «*It's nothing.*» «*That's really nothing!*».

К общепринятым в английском языке ответным репликам на благодарность относятся «*you are welcome*», «*no problem*», «*sure*», «*any time*», «*cheers*», «*not at all*», и даже «*thank you*». Однако у каждого из перечисленных вариантов есть свои особенности употребления.

Пожалуй, наиболее универсальным и распространенным ответом является «*you are welcome*». Данная этикетная формула подходит как для условий официальной коммуникации, так и для ситуаций повседневного общения. Тем не менее, весьма важно принять во внимание то обстоятельство, что данный ответ носителями языка может быть расценен как «беззастенчивое» принятие благодарности, восприятие благодарности как «нечто само собой разумеющееся», как должное, в то время, как они стремятся умалить, приуменьшить свои заслуги, представить себя в глазах собеседника скромным, непритязательным человеком, оказавшим услугу не из-за ожидания услышать «спасибо».

Сокращенная форма «*welcome*» может быть использована хорошо знакомыми друг другу людьми, но имплицитно воспринимается носителями языка как более грубый ответ, предполагающий, что у собеседника нет времени и желания выслушивать ваши благодарности.

Долгое время в отечественных учебниках по английскому языку в качестве ответа на благодарность приводилось такое речевое клише, как «*not at all*». Носители языка отмечают, что данное выражение свойственно людям, говорящим на британском варианте английского языка и принадлежащим к более взрослому поколению. При этом ситуация его использования иная. Данная этикетная формула произносится в ответ на извинение человека: «*I'm sorry to cause so much trouble*». – «*Not at all*». В Великобритании молодые люди предпочитают отвечать на благодарность своих друзей с помощью «*That's OK*» или «*Cheers*».

Употребление «*Sure*» возможно в ситуации, когда человек предлагает какой-то предмет своему собеседнику, ожидая согласия принять эту услугу. «*Here, have this pen*». – «*Sure*». В этом значении «*sure*» выступает как «*thanks*» и не несет оттенок грубости.

Представленные в данной статье некоторые аспекты употребления способов выражения благодарности на английском языке позволяют привлечь внимание обучающихся к тонкостям использования лексических и речевых единиц в иноязычном общении, что способствует развитию их межкультурной компетенции и помогает предотвратить возможные коммуникативные неудачи.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.

Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: Учебное пособие. – М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2009. – 288 с.

Тополева О.В. Комплекс упражнений, направленный на формирование лингвострановедческой компетенции студентов // Языковое образование в вузе: Методическое пособие для преподавателей высшей школы, аспирантов и студентов. – СПб.: КАРО, 2005. – С. 88–101.

Халеева И.И. О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам // Известия Российской академии образования. – 2000. – №1. – С. 11–18.

Cambridge Dictionaries Online [Электронный ресурс]. URL: <http://dictionary.cambridge.org/search/british/?q=welcome>.

Keller G. The New Demographics of Higher Education // The Review of Higher Education. – 2001. – Volume 24 (3). – P. 219–235.

Longman Dictionary of Contemporary English Online [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ldoceonline.com>.

Macmillan Dictionary Online [Электронный ресурс]. URL: <http://www.macmillandictionary.com>.

Merriam-Webster Dictionary Online [Электронный ресурс]. URL: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/welcome>.

Oxford Dictionaries [Электронный ресурс]. URL: <http://oxforddictionaries.com/definition/welcome?q=welcome>.

Thank You and You're Welcome [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eslhq.com/forums/esl-forums/teaching-esl/thank-you-youre-welcome-236>.

Ways to Say “Thank You” and “You’re Welcome” [Электронный ресурс]. – URL: http://www.eslpod.com/eslpod_blog/2008/03/24/ways-to-say-thank-you.

Why Do People Say “No Problem” in Response to “Thank You”? [Электронный ресурс]. URL: <http://www.wisegEEK.com/why-do-people-say-no-problem-in-response-to-thank-you.htm>.

Word Reference: You're welcome / You are welcome! (Usage in English) [Электронный ресурс]. URL: <http://forum.wordreference.com/showthread.php?t=62612>.

Чиршева Г.Н.

Череповец, Россия

**ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ
РОДНОГО И НЕРОДНОГО
ЯЗЫКОВ РЕБЕНКОМ-
БИЛИНГВОМ**

Аннотация. В статье сопоставляются статусно-ролевые характеристики двух языков, взаимодействующих при их одновременном усвоении ребенком, анализируется специфика усвоения родного и неродного языков.

Ключевые слова: родной язык, неродной язык, детский билингвизм, одновременное усвоение языков.

Сведения об авторе: Чиршева Галина Николаевна, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой германской филологии и межкультурной коммуникации.

Место работы: Череповецкий государственный университет.

Контактная информация: 162600, г. Череповец, Советский пр., 8, к. 601.
e-mail: chirsheva@yandex.ru.

Chirsheva G.N.

Cherepovets, Russia

**PECULIARITIES OF NATIVE
AND NON-NATIVE LANGUAGES
ACQUISITION BY A BILINGUAL
CHILD**

Abstract. The article deals with the comparative characteristics of two languages, native and non-native ones, interacting in the process of their simultaneous acquisition by a bilingual child.

Keywords: native language, non-native language, childhood bilingualism, simultaneous acquisition of languages.

About the Author: Chirsheva Galina Nikolayevna, Doctor of Philology, Professor, Head of the Chair of Germanic Philology and Intercultural Communication.

Place of employment: Cherepovets State University.

Цель данной работы – выявить специфику взаимодействия родного и неродного языков в ходе их одновременного усвоения детьми.

Статусно-ролевые характеристики языков, взаимодействующих при билингвизме, различаются в зависимости от типов билингвизма индивида, от совпадения/несовпадения этих языков с окружающими билингва языками в обществе, от комплекса параметров коммуникации, в которой наблюдаются высказывания индивида. По статусу различают понятия «первый язык» (Я₁), «второй язык» (Я₂), «родной язык», «неродной язык», «доминантный язык», «недоминантный язык». Я₁ и Я₂ противопоставлены по времени (или порядку) усвоения языков, либо по принадлежности к тому или иному социуму. Хотя между Я₁ и родным языком, с одной стороны, и между Я₂ и неродным языком, с другой стороны, нет прямого соответствия, так как их соотношение в ходе развития билингвизма и изменения внешних условий жизни индивида может варьироваться (при смене страны проживания,

утраты компетенции в одном из языков и т.п.), для моноэтнического детского билингвизма, формирующегося при одновременном усвоении родного и неродного языков, эта разница несущественна. В связи с этим далее термином Я₁ будет обозначаться «родной язык», а термином Я₂ – «неродной язык». Некоторые различия наблюдаются в соотношении понятий «родной язык» и «доминантный язык»: обычно в тех случаях, когда ребенок усваивает в качестве родного язык общества, эти понятия тождественны; однако, если объем инпута на неродном языке превалирует, родной язык ребенка играет роль недоминантного.

В ситуациях одновременного усвоения двух языков, особенно в биэтнической семье, вопрос о родном языке ставится так: какой язык считать для ребенка родным, если у матери и отца они разные, и они общаются с ребенком каждый на своем родном языке? М.М. Михайлов считает, что в таких семьях ребенок имеет первый, второй и даже третий родной язык. Среди этих родных языков устанавливается определенная иерархия. Многие билингвы в таких случаях родным называют материнский язык [Михайлов 1984]. Это отношение к материнскому языку закрепилось и в терминологии на некоторых языках (*Mother tongue, Muttersprache*). В моноэтнической семье такая проблема не возникает, если ребенок живет в одноязычном обществе, язык которого совпадает с родным языком его родителей. В тех ситуациях, когда язык общества не совпадает с родным языком родителей, эта проблема решается неоднозначно.

Е.Ф. Тарасов считает, что овладение родным языком в дошкольном возрасте побуждается потребностями неречевой деятельности [Тарасов 1977: 42]. При формировании одновременного детского билингвизма этими потребностями побуждается усвоение двух языков. Совпадение гносеологической и коммуникативной функций двух языков при их одновременном усвоении наблюдается у большинства детей-билингвов до дифференциации языков. Следовательно, на ранних этапах билингвального развития нет оснований делить языки на родной и неродной даже в моноэтнических семьях, так как до тех пор, пока ребенок их не дифференцирует и не начнет отдавать явного предпочтения одному из них, их овладение идет одинаковыми путями, и они выполняют одинаковые функции. В ходе дифференциации функций двух языков некоторые дети начинают отдавать предпочтение одному из них как более надежному средству выражения мыслей и эмоций, особенно если инпут на этом из языке (чаще «материнском»)

эмоционально более насыщен.

Различия в освоении родного и неродного языков в одноязычном обществе начинают ярко проявляться в процессе социализации ребенка, когда он усваивает культурные стереотипы поведения, начинает идентифицировать себя с определенным этносом. Социализация ребенка, усваивающего моноэтнический билингвизм в одноязычном обществе, происходит только на родном языке, если родной язык совпадает с языком общества, или только на неродном языке, если его родной язык не совпадает с языком общества. Так, усваивая английский язык одновременно с русским в русскоязычном обществе, дети-билингвы овладевают ситуационными и позиционными ролями, а также функционально-стилистическими средствами только на русском языке, на английском языке их социализация отсутствует, что приводит к формированию монокультурального билингвизма.

Общение на неродном языке представляет трудности для детей и родителей по ряду причин. Одна из них – недостаточная компетенция родителей на неродном языке. Но и очень высокий уровень знания неродного языка сопряжен с рядом лингвистических трудностей и наличием интерференции. Такие проблемы стоят и перед иммигрантами во втором поколении. Не носитель языка имеет даже некоторые преимущества перед ними, так как больше склонен к самосовершенствованию и постоянно работает над уровнем владения неродным языком, пользуясь справочниками и словарями. Вторая причина определяется недостатком разнообразия форм неродного языка в инпуте. Чаще всего он бывает представлен лишь одним идиолектом. Третьей причиной трудностей усвоения неродного языка является отсутствие общения на этом языке со своими сверстниками, поэтому разговаривают на «взрослом» варианте неродного языка.

Однако, усвоение второго языка в моноэтнической семье имеет и преимущества по сравнению с биэтнической: родителю, говорящему с детьми на неродном для него языке, психологически легче мириться с тем, что его дети лучше говорят на родном языке, чем на неродном. Дети в моноэтнической семье, не утрачивая родного языка и культуры, получают доступ ко второму языку и культуре.

Родной язык часто совпадает с доминантным, но не во всех сферах речевой деятельности. В семье некоторые сферы коммуникации могут характеризоваться доминантностью $Я_2$, что отчасти проявляется в калькировании лексики $Я_2$ в речи ребенка на $Я_1$.

Доминирование того или иного языка для маленьких детей – фактор очень подвижный: при переезде в другую страну его направление меняется. Как заметила Э. Ланца, у норвежско-английских детей-билингвов после поездок в США, где они общались с родственниками матери по-английски, начинал доминировать английский язык [Lanza 2004].

Для детей-билингвов, которые на начальных этапах речевого развития осуществляют познавательную деятельность на обоих языках, гносеологическая значимость родного языка усиливается при их поступлении в школу, что особенно заметно проявляется при усвоении математики: считается, что человек производит математические действия всегда на том языке, на котором он их усвоил [Skutnabb-Kangas 1981: 18]. Если ребенок учится в билингвальной школе, усиления доминантности одного из языков во всех сферах общения ребенка удается избежать.

Доминантный язык чаще всего совпадает с языком, функционирующим в одноязычном обществе, в котором проживает двуязычная семья. При изучении двух билингвальных семей в Норвегии Э. Ланца отметила, что в речи детей норвежский язык доминирует над английским, но это лишь отражение инпута. Дети используют чаще не «мамин» язык (английский), а «папин» (норвежский) [Lanza 2004]. При проживании в той стране, где доминантным является Я₂, дети часто считают и называют его родным.

От умозрительного заключения о родном языке как безусловно доминантном исследователи переходят к выявлению конкретных лингвистических показателей доминантности. Исследование речи ребенка, одновременно усваивавшего французский и шведский языки, привело С. Шлютер к выводам о том, что доминантный язык в грамматическом аспекте демонстрирует все признаки обычного монолингвального усвоения языка, а в недоминантном языке использование таких же грамматических категорий отстает от монолингвальных норм [Schlyter 1993: 297].

Эти выводы подтверждает в своей работе и Э. Ланца: наблюдаемая ею девочка усвоила правила употребления отрицания, а также личного местоимения первого лица единственного числа множественного числа раньше и эффективнее на Я₁ (норвежском), чем на Я₂ (английском). На основании результатов исследования Э. Ланца утверждает, что доминантность языка отражает то соотношение лингвистической компетенции в Я₁ и Я₂, которое сохраняется и после усвоения ребенком

грамматических категорий Я₂ [Lanza 1997: 146-148].

Показателем доминантности считают также направленность смешений единиц разных языков в детских высказываниях. Этот фактор устанавливается путем количественных подсчетов кодовых переключений, в которых фигурируют содержательные или системные морфемы, при разговоре ребенка с каждым из родителей. Э. Ланца установила, что в одной из смешанных семей, живущих в Норвегии, в высказываниях девочки с кодовыми переключениями, когда она разговаривала с папой, который общался с дочерью на норвежском языке, не встретилось ни одной системной морфемы из английского языка. В беседах с мамой, от которой она усваивала английский язык, норвежские системные морфемы составили 72 % от всех переключений с английского на норвежский язык. Такие явные различия в переносе системных морфем из Я₁ в Я₂, но не наоборот, привели Э. Ланца к выводу, что таким образом Я₁ проявляет свою доминантность в речевой деятельности ребенка-билингва [Lanza 1997: 145].

Поиски количественных критериев доминантности привели к попытке измерить число многоморфемных высказываний в речевой деятельности ребенка. Этот показатель выше в том языке, на котором с ребенком говорят чаще, даже в тех ситуациях, когда присутствуют оба родителя, общающиеся с ребенком на разных языках [Genesee, Nicoladis & Paradis 1996].

Объясняя переключения кодов на раннем этапе, Э. Ланца [Lanza 2004] вслед за Й. Петерсен опирается на гипотезу языковой доминантности (the Dominant Language Hypothesis), согласно которой, во внутрисловных переключениях системные морфемы доминантного языка могут сочетаться с содержательными морфемами как доминантного, так и недоминантного языка, а системные морфемы недоминантного языка могут сочетаться с содержательными морфемами только недоминантного языка [Petersen 1988: 486].

Если доминантным языком остается родной и первый язык ребенка, то в большинстве случаев его грамматика развивается почти так же, как и у одноязычных детей. Если два языка введены в инпут ребенка с первого месяца его жизни, грамматическое развитие доминантного языка билингвального ребенка не только не отстает от развития монолингвального ребенка, но даже может опережать его.

Чтобы добиться приблизительно одинаковых темпов усвоения двух языков при формировании моноэтнического билингвизма, сопос-

тавимым должен быть объем и характер инпута на обоих языках, а степень лингвометодического планирования инпута на неродном языке должна быть более высокой, чем для инпута на родном языке. Такие требования особенно актуальны, если неродной язык – «отцовский», поскольку отцы обычно проводят с ребенком меньше времени. При прочих равных условиях неродной язык в моноэтнической семье лучше усваивается в том случае, если он является материнским.

На специфику усвоения грамматики влияет и степень синтетичности языков: если в языке, даже недоминантном, больше флексий, то на ранних этапах усвоения двух языков они используются чаще и правильнее, чем в языке, даже доминантном, бедном флексиями. Такое наблюдение было зафиксировано Л. Сerratрис, которая изучала особенности согласования подлежащего со сказуемым в речи англо-итальянского мальчика-билингва из Шотландии в возрасте от 1 г. 10 мес. до 3 лет. Ожидалось, что правильнее у него будет формироваться грамматика английского языка, который был для него доминантным. Однако, по крайней мере, в области глагольной морфологии, в течение 15 месяцев замечались противоположные тенденции [Serratrice 1999].

Сходные явления наблюдала Е. Николадис, изучавшая влияние инпута на использование глагольных форм ребенком, который усваивал одновременно бразильский португальский от своего папы и английский от мамы в США. Ребенок чаще и правильнее употреблял португальские глаголы, поскольку их флексии перцептивно более заметны (*salient*) [Nicoladis 1999].

Таким образом, в биэтнической семье ребенок может иметь два родных языка при условии, что они одновременно усваиваются от каждого из родителей на основании принципа «один родитель – один язык». Иерархия родных языков устанавливается самим индивидом (ребенком) после дифференциации языков. В моноэтнической семье, живущей в одноязычном обществе, ребенок, одновременно усваивающий два языка, имеет только один родной язык. Если общество двуязычно или язык родителей не совпадает с языком общества, ребенок может считать родными два языка.

Доминантность языка чаще всего определяется совпадением с языком общества, объемом инпута, основным языком образования. Доминантность родного языка обеспечивает социализацию ребенка на этом языке и усвоение разнообразных форм культуры. Недоминантный язык реализуется лишь в одном из сегментов социальной роли

«сын/дочь», если ребенок усваивает его от одного из своих родителей.

Признаками доминантности одного из языков ребенка-билингва могут быть: опережающее развитие грамматики, большой объем высказываний и их количество; направление появления и убывания межъязыковых функциональных эквивалентов; направленность кодовых переключений и их функциональная специфика; соблюдение правил кодовых переключений при том или ином матричном языке; частотность появления в роли матричного языка; направленность интерференции; направленность пиджинизированных переключений.

Развитие словаря и грамматики родного (доминантного) языка детей-билингвов проходит приблизительно те же этапы и характеризуется теми же особенностями, что и у одноязычных детей. Лишь отдельные явления, связанные с присутствием второго языка, вносят некоторое своеобразие в их речь. После дифференциации языков дети реже смешивают грамматические правила и модели разных языков в речи на доминантном (родном) языке. Отсутствию смешений в родной речи способствует и ориентация детей на язык собеседников, которые чаще всего говорят на доминантном в обществе языке.

Грамматика и словарь недоминантного языка развиваются в более трудных условиях, особенно при формировании моноэтнического детского билингвизма. Основными причинами являются: недостаточный объем инпута, более сильное влияние структур доминантного языка, отсутствие адекватной коммуникативной стратегии и подготовки в неродном «родительском» языке, недостаточная компетенция и эмоциональная бедность речи. Недостаточная компетенция ребенка в неродном языке сказывается в однообразии функциональных типов коммуникации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Михайлов М.М. Двужычие и вопросы сопоставительной стилистики: учебное пособие. – Чебоксары: ЧГУ, 1984. – 70 с.

Тарасов Е.Ф. Социально-психологические аспекты этнопсихоллингвистики // Национально-культурная специфика речевого поведения / под ред. А.А. Леонтьева, Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова. – М.: Наука, 1977. – С. 38–54.

Genesee F., Nicoladis E., & Paradis M. Language differentiation in early bilingual development // *Journal of Child Language*. – 1996. – V. 22. – P. 611–631.

- Lanza E. Language contact in bilingual two-year-olds and code-switching: Language encounters of a different kind? // *International Journal of Bilingualism*. – 1997. – V. 1. – № 2. – P. 135–162.
- Lanza E. Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective / 2nd ed-n. – Oxford: Clarendon Press, 2004. – 422 p.
- Nicoladis E. Finding verbs in the input: Evidence from a bilingual child // VIIIth International Congress for the study of Child Language: Abstracts. – San Sebastian: Universidad del Pais Vasco, 1999. – P. 160.
- Petersen J. Word-internal code-switching constraints in a bilingual child's grammar // *Linguistics: An Interdisciplinary Journal of the Language sciences*. – 1988. – V. 26. – № 3. – P. 479–493.
- Schlyter S. The weaker language in bilingual Swedish-French children // K. Hyltenstam & E. Viberg (eds.), *Progression & Regression in Language*. – Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1993. – P. 289–308.
- Serratrice L. Learning strategies in the emergence of verbal morphology: A bilingual case study // VIIIth International Congress for the study of Child Language: Abstracts. – San Sebastian: Universidad del Pais Vasco, 1999. – P. 199–200.
- Skutnabb-Kangas T. Bilingualism or not: The education of minorities. – Clevedon: Multilingual Matters, 1981. – 378 p.

Ярина Е.Г.

Екатеринбург, Россия

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ

**ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА КАК
СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ
СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ**

Аннотация. Рассмотрена проблема усиления прагматических аспектов изучения языка (развитие социокультурной компетенции) старших школьников – на примере обучения пониманию и применению в иноязычной речи фразеологизмов.

Ключевые слова: *социокультурная компетенция, фразеологизм.*

Сведения об авторе: Ярина Екатерина Геннадьевна, учитель высшей категории.

Место работы: СУНЦ, Уральский федеральный университет.

Контактная информация: 620078, г. Екатеринбург, Библиотечная, 29-А, 92.
e-mail: kareyarina@mail.ru.

Yarina E.G.

Ekaterinburg, Russia

PHRASEOLOGICAL

**EXPRESSIONS OF FOREIGN
LANGUAGE AS MEANS OF
SOCIAL COMPETENCE
FORMATION IN SECONDARY
SCHOOL**

Abstract. The problem of practical aspect of learning foreign languages in high school (sociocultural competence development) is discussed on the example of teaching understanding and using phraseological expressions.

Keywords: *sociocultural competence, phraseology.*

About the Author: Yarina Yekaterina Gennadyevna, teacher of English.

Place of employment: SESC, Ural Federal University.

В XX веке значительно возросла образовательная значимость изучения иностранных языков, их профессиональная функция на рынке труда в целом, что повлекло за собой усиление мотивации в их изучении. Существенно изменился также социокультурный контекст изучения иностранных языков во всех странах Европы, включая Россию. Задачу оказания содействия странам Европы в согласовании целей и содержания обучения иностранным языкам взяла на себя международная организация Совет Европы. Факт вхождения России в Совет Европы определил необходимость согласования образовательных стандартов России с общими европейскими стандартами.

Внедрение в практику обучения иностранным языкам коммуникативно-ориентированного подхода было предпринято с целью сохранения и умножения богатого языкового и культурного наследия разных народов, для интенсивного обмена технической и научной информацией, достижениями в области культуры, идеями, рабочей силой, для повышения мобильности людей. Ключевым принципом этого подхода являлась ориентация на овладение языком как средством общения в реальных жизненных ситуациях, актуальных для учащихся.

Попытки изменения содержания школьного образования до сих пор касались включения тех или иных тем в существующие учебные предметы или их исключения. Эта тенденция не затрагивала основ содержания образования, не преодолевала отставания от принципиально новых условий жизни современного человека. Стремление, не меняя основы содержания, ответить на вызов современности, привело к пониманию необходимости последовательного перехода к личностно-ориентированному, деятельностному ядру содержания, основанному на выращивании и формировании универсальных способов освоения мира.

Прогрессирующее развитие международных контактов и связей в политике, экономике, культуре и других областях обуславливает ориентацию современной методики обучения иностранным языкам на реальные условия коммуникации. В качестве цели обучения выдвигается межкультурная (социальная) компетенция, а процесс обучения иностранному языку должен быть направлен на преодоление ксенофобии и существующих стереотипов, воспитание толерантности в отношении представителей других культур.

Согласно новым государственным стандартам по иностранному языку, в обязательный минимум содержания основных образовательных программ, помимо речевых умений и языковых знаний и навыков, компенсаторных умений и учебно-познавательных умений, входят социокультурные знания и умения. Формирование социокультурных знаний и умений означает расширение объема лингвострановедческих и страноведческих знаний за счет новой тематики и проблематики речевого общения с учетом специфики выбранного профиля; углубление знаний о стране или странах изучаемого языка, их науке и культуре, исторических и современных реалиях, общественных деятелях, месте этих стран в мировом обществе, мировой культуре, взаимоотношениях с нашей страной; расширение объема лингвистических и культуроведческих знаний, навыков и умений, связанных с адекватным использованием языковых средств и правил речевого и неречевого поведения в соответствии с нормами, принятыми в стране изучаемого языка.

Одними из требований к социокультурной компетенции на старшей ступени обучения школьников являются понимание и умение использовать основную фонтовую и безэквивалентную лексику, а также фразеологизмы.

К устойчивым образованиям фразеоматического характера относятся пословицы и поговорки. Пословицы могут быть представлены повествовательными, побудительными, вопросительными предложениями. Будучи кратким и емким выражением пословицы и поговорки могут быть представлены на следующих этапах занятия:

а) как вступление к уроку, сообщение темы урока, плавно переходящее в речевую зарядку (подготовительный этап урока);

б) в основной части урока как средство ознакомления с новыми лексическими единицами и грамматическими структурами; как средство совершенствования фонетических навыков; как вступление к чтению или слушанию текста; как обобщение прочитанного или прослушанного текста; как тема для написания сочинения/изложения; как средство расширения лингвострановедческих знаний;

в) в заключительной части урока как средство подведения итогов или оценки деятельности учащихся.

Содержащие фоновую и безэквивалентную лексику, пословицы и поговорки предоставляют большие возможности для расширения социокультурных знаний, в том числе лингвострановедческого характера, осознания отличия и сходства культур, а также в формировании терпимости и понимания других культур и народов, в преодолении ксенофобии по отношению к ним – служат средством формирования социокультурной компетенции.

Использование пословиц и поговорок открывает много возможностей для развития продуктивных умений устной и письменной речи. Данные задания могут иметь различный уровень сложности и разную степень лингвистической, коммуникативной, филологической оправданности. Однако задания, связанные с интерпретацией пословиц, их комментированием практически всегда многофункциональны, способствуют комплексному формированию и развитию языковых, речевых, социокультурных, лингвистических знаний, умений и навыков.

Пословицы и поговорки хорошо сочетаются с использованием различных текстов, в том числе философских, художественно-литературных, исторических, научных, профессиональных, т. е. текстов из различных предметных областей.

Метафоричность пословиц позволяет успешно использовать" их в различных ситуациях и применительно к решению различных проблемно-коммуникативных задач. Приведем примеры заданий, которые можно использовать для развития продуктивных умений речи. Идея некоторых заданий была заимствована из книги Alan Maley.

Задание 1. Прочтите приведенные ниже пословицы. Сократите их текст, выбрав любую из перечисленных ниже стратегий:

t по возможности уберите определения, местоимения, однородные члены, повторы, служебные слова;

- *начните текст с императивного запрета/совета (Don't eat... , Eat.);*

• *используйте телеграфный стиль.*

Например: When two elephants fight, the grass will suffer (African). Elephants fight—grass suffers.

1. The grass is always greener on the other side of the fence.

2. If heaven throws you a plum, open your mouth (*Chinese*).

3. Buy the neighbour before you buy the house.

Задание 2. Прочтите данные пословицы, расширьте каждую из них, используя одну из перечисленных стратегий:

• *добавьте уточняющие слова (прилагательные, наречия и т. д.);*

• *введите однородные члены предложения;*

• *расширьте текст за счет придаточных предложений (в начале или в конце исходного текста);*

• *добавьте собственные пояснения или уточнения к тексту (в начале, в середине или в конце исходного текста);*

• *превратите исходный текст в отдельный параграф, используя все указанные выше стратегии.*

1. Waste not, want not.

2. All that glitters is not gold.

3. Two's company, three's a crowd.

4. A stitch in time saves nine.

5. Live and let live.

Давно известно, что особое познание мира, обычаи, нашедшие отражения в культуре, передаются в языке и могут стать препятствием при общении с представителями разных народов. И трудности заключаются в различии не столько предметов и явлений, сколько культурных понятий об этих явлениях и предметах, так как последние живут и функционируют в разных, иных мирах. Использование страноведческой информации в процессе обучения обеспечивает повышение познавательной активности учащихся, дает стимул к самостоятельной работе над языком и способствует решению воспитательных задач.

Не вызывает сомнения тот факт, что при включении национально-культурного компонента в содержание обучения иностранному языку нужны адекватные средства для его усвоения. Включение такого материала создает также дополнительные возможности для вызова и поддержания мотивации изучения иностранного языка, расширения кругозора учащихся.

Конечно, изучающий иностранный язык остается носителем культуры родного языка, однако лингвострановедческий материал обогащает его фо-

новые знания, он познает элементы иноязычной культуры, что позволит ему включиться в интегративные процессы, происходящие в мире.

Как подчеркивает Е.Н. Соловова, "знаниецентричная" модель образования уже давно перестала удовлетворять реальные потребности развития общества и личности. В области обучения иностранным языкам уже в 60-е годы акцент был сделан на развитие коммуникативных умений в устной и письменной речи: на уровне, как рецепции, так и продукции.

Язык является важнейшим средством общения, без которого невозможно существование и развитие человеческого общества. Происходящие сегодня изменения в общественных отношениях, средствах коммуникации требуют повышения коммуникативной компетенции школьников, совершенствования их филологической подготовки. Все это повышает статус предмета "Иностранный язык" как общеобразовательной учебной дисциплины. Согласно новым государственным стандартам по иностранным языкам основным назначением предмета "Иностранный язык" является формирование коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка [Новые государственные стандарты школьного образования по иностранному языку, 2004: 129-132].

Итак, на основании изложенного следует еще раз подчеркнуть тот факт, что овладение иностранным языком без ознакомления с культурой страны изучаемого языка, с менталитетом людей, говорящих на этом языке, не может быть полноценным.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Новые государственные стандарты школьного образования по иностранному языку. 2–11 классы. – М.: Астрель: ФСЕ, 2004. – 93 с.
- Кабардов М.К. Языковые и коммуникативные способности // Способности и склонности. М.: Педагогика, 1989. – 130 с.
- Кузьминов Я.И., Любимов Л.Л., Ларионова М.В. Европейский опыт формирования общего понимания содержания квалификаций и структур степеней. Компетентностный подход. – 2004. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rc.edu.ru>.
- Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 245 с.
- Alan Maley. "Short and sweet. Short texts and how to use them". Volume 1. – Penguin English, 1993. – 137 с.

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГЕРМАНИСТИКИ,
РОМАНИСТИКИ И РУСИСТИКИ**

Часть II

Материалы ежегодной международной научной конференции

Подписано в печать 25.04.12. Формат 60С841/16.
Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе.
Усл. печ. л. 17,9. Уч.-изд. л. 16,5. Тираж 500 экз.

www.uspu.ru

Оригинал-макет И. А. Николаева

Отпечатано в ГУП СО «Режевская типография»
623750 г. Реж Свердловской обл.,
ул. Красноармейская, 22. Тел. (34364) 2-25-03
Заказ № 2012 г.