

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

**Актуальные проблемы германистики,
романистики и русистики**

Часть III

**МАТЕРИАЛЫ И ТЕЗИСЫ ДОКЛАДОВ
ежегодной международной научной конференции
7 февраля 2014 года
г. Екатеринбург, Россия**

Екатеринбург 2014

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 и тезисы докладов ежегодной международной конференции. Екатеринбург, 7 февраля 2014 г. [Текст] / Урал. гос. пед. ин-т. – Екатеринбург, 2014. – Ч. III. – 158 с.

Сборник включает тезисы докладов и сообщений, представленных в рамках конференции «Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики», организованной кафедрой профессионально-ориентированного языкового образования ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» 7 февраля 2014 г.

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

ISBN 978-5-7186-0584-6

УДК 811.1/.2
ББК Ш 140/159
А 43

© Институт иностранных языков, 2014
© ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2014

Содержание

Статьи

<i>Алексеева Е.М.</i> Технические средства реабилитации людей с ограничением жизнедеятельности: методическая разработка по английскому языку для студентов-дефектологов	5
<i>Алексеева М. Л.</i> Трудности перевода как объект лексикографии	11
<i>Барышева Д.В.</i> Использование компьютерных технологий при изучении иноязычной лексики медицинского профиля в системе среднего профессионального образования	17
<i>Богоявленская Ю.В.</i> Вопрос об объеме понятия «парцелляция» в современной лингвистике	24
<i>Болотникова Е.А.</i> Проблема читателя и его роль в оценке современного литературоведения	29
<i>Васильева М.А.</i> Обучение аспирантов реферированию профессионально-ориентированных текстов	34
<i>Ерофеева Е.В.</i> Речевые акты торжественного принятия обязательства во французском дискурсе	37
<i>Зеленина Л.Е.</i> Специфика коммуникативного поведения итальянских деловых партнеров	42
<i>Казакова О.П.</i> Многоаспектность цели занятия по иностранному языку для специальных целей	48
<i>Колесова Е.М.</i> Препятствия аудирования аутентичных информационных радиопередач	54
<i>Кропотухина П.В.</i> Ландшафтные метафоры в британском политическом дискурсе	58
<i>Кузина Ю.В.</i> Волшебник страны Оз — посредник между мирами.....	64
<i>Лукина О.И.</i> Партитивные отношения фонетических терминов во французском языке	72
<i>Макеева С.О.</i> Речевой портрет в круге смежных понятий.....	79
<i>Мальцева И.Г.</i> Антропологические этапы развития в творчестве Роберта Мюллера.....	86
<i>Марова Н.Д.</i> Проблемы театации текста.....	92
<i>Овечкина Ю.Р.</i> Роль оценивания в обучении иноязычной письменной коммуникации студентов высших учебных заведений ...	99

<i>Петров М.В.</i> Концептуальная метафора «здание» в дискурсе публичных обращений Б. Обамы и Д. Кэмерона	103
<i>Походзей Г.В.</i> Интеграция регионоведения как науки в процесс обучения иностранному языку (ИЯ)	115
<i>Темерева О.А.</i> Иноязычная межкультурная компетенции студентов в системе дополнительного языкового образования	125
<i>Фаттахова Я.Р.</i> Особенности перевода фразеологических единиц .	130
<i>Шустрова Е.В.</i> Модель «Э. Сноуден – природное явление» в графике США	137
<i>Яковлева В.А.</i> Роль самостоятельной работы при обучении иностранному языку в современных условиях	143
Тезисы докладов	
<i>Барышева Д.В.</i> Использование компьютерных технологий при обучении иноязычной лексике медицинского профиля студентов системе среднего специального образования.....	147
<i>Богоявленская Ю.В.</i> Проблема разграничения парцелляции и присоединения	149
<i>Гиниатуллин И. А.</i> О некоторых аспектах качественной языковой подготовки бакалавров-лингвистов.....	150
<i>Ерофеева Е.В.</i> Ретроспективные и проспективные извинения как система стратегий в ситуации конфликта	151
<i>Колесова Е.М.</i> Препятствия аудирования аутентичных информационных радиопередач.....	153
<i>Мальцева И.Г.</i> Антропологическая модель развития Р. Мюллера	153
<i>Марова Н.Д.</i> Функции театации текста	154
<i>Мысик М.С.</i> Профессиональные умения будущего учителя иностранного языка в рамках курса «Современные средства оценивания результатов обучения».....	156
<i>Петров М.В.</i> Сопоставительный анализ концептуальной метафоры «ЗДАНИЕ» в дискурсе публичных обращений Б. Обамы и Д. Кэмерона	156
<i>Походзей Г.В.</i> Учет национально-регионального компонента при обучении иностранному языку	158

УДК 685.38

Алексеева Е.М.

Екатеринбург, Россия
**ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА
РЕАБИЛИТАЦИИ ЛЮДЕЙ С
ОГРАНИЧЕНИЕМ
ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ:
МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА
ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ
СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ**

Аннотация. В статье представлен конспект занятия по английскому языку для студентов-дефектологов. Цель занятия – совершенствование навыков чтения специальных текстов, содержащих лексико-речевые конструкции, необходимые для осуществления коммуникации на английском языке в сфере образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: виды устройств, люди с ограниченными возможностями здоровья, реабилитационные технологии.

Сведения об авторе: Алексеева Елена Михайловна, кандидат филологических наук, ст.преподаватель кафедры профессионально-ориентированного языкового образования.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 481.

e-mail: welizhanina@mail.ru.

Alexeeva E.M.

Ekaterinburg, Russia
**DEVICES FOR THE DISABLED
METHODIC WORKING STUDIES
IN ENGLISH FOR SPECIAL
NEEDS STUDENTS**

Abstract. The article is devoted to the methodic working studies in English for special needs students. The aim of studies is development skills in reading special texts containing vocabulary for communication in English with socially handicapped people.

Keywords: types of device, disabled people, assistive technology.

About the Author: Alexeeva Elena Mikhailovna, Candidate of Philology, senior lecturer of the Department of professionally-directed and language education.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Dear students, today we discuss assistive technology.

How we know technology offers many different ways to help people with disabilities lead more normal lives. Devices that help them perform an activity are called assistive technology. Assistive technology can help people reach their personal and professional goals.

There are many devices to help people with disabilities use computers. There are ways for people to operate a computer by moving their heads or even just their eyes.

There are also keyboards that can be used with only one hand. One of these small keyboards is called a FrogPad. One young girl used the

FrogPad at school. Her mother said the small keyboard helped her daughter work normally at school, and her friends thought the FrogPad was great.

Students with disabilities want to be like their friends; they want to be able to do things as normally as possible. So for young people, technology must not only help them do their work. The devices must also be cool.

For example, Ben is a fifteen-year-old boy in Maine. He was born with a condition called spina bifida. He cannot move his arms or legs. He uses a small device called a TongueTouch Keypad, made by a California company, newAbilities Systems.

The keypad is placed in the mouth. Ben learned to use his tongue to touch different keys. They operate his telephone, his computer, his electric wheelchair, his bed and his music player.

Ben is able to get in and out of his house without help. And he can even turn his music up loud if he wants to.

Many times, the technology that helps people with disabilities is invented by people who have disabilities themselves.

So, TecAccess is a company that helps government offices and companies provide technology for people with disabilities. TecAccess has fifty-two employees. Forty-six of them have one or more disabilities.

The company is in Virginia, but its employees work all over the world [Leggett 2007].

To sum it up assistive technology can do a lot to improve the quality of life for people with disabilities.

1. In pairs, look at the words in the box and use as many of them as you can to make the sentences [Santiago 2008: 43-46].

blind person	adapted keyboard
motor-impaired person	on-screen keyboard
screen magnifier	voice recognition system
Braille printer	screen-pointing device
adaptive switch	screen reader
touch screen	pneumatic switch (sip and puff)

2. In pairs, discuss these questions.

1 What sort of difficulties do you think are experienced by computer users with limitations of vision or mobility?

2 What types of device could be helpful to blind users?

3 How can a person with mobility limitations communicate with a computer?

3. Read the text and find the following.

- the laws which ensure equal opportunities for people with disabilities in the USA and the UK
- how the blind student in the photo interacts with the machine
- the systems which type on the screen what is being said in meetings
- the type of software which reads printed material, recognizes the text and then sends it to the PC
- the system which is activated by the user's eye movements
- the switch which can be used by someone with quadriplegia
- the function of voice recognition devices

Computers for the disabled

Computers have taken a dominant role in our society, meaning most jobs now require access to computers and the Internet. But what happens if a person is blind, deaf or motor-disabled? They needn't worry. The latest assistive technology is designed to help them use computers and do their jobs in the office, learn at school, or interact with their families at home. In addition, new laws oblige companies to adapt the workplace to accommodate disabled people. For example, the Americans with Disabilities Act (ADA) and the UK's Disability Discrimination Act make it illegal for employers to discriminate against people with disabilities.

To work effectively, most blind users need to have their computers adapted with technologies such as **Braille, screen magnifiers, speech synthesis and Optical Character Recognition (OCR)**.

Braille keyboards have Braille lettering on keyboard overlays, allowing the blind user to easily identify each key. For output, there are printers, called **Braille embossers**, that produce tactile Braille symbols on both sides of a page at high speed.

For someone with limited but usable vision, a screen magnifier may be appropriate. This type of software can enlarge text and images appearing on the screen by up to 16 times.

A speech synthesis system is used to read aloud the work on the computer. It has a speech synthesizer, which produces the audio output, and a screen reader – the program which reads aloud text and menus from word processors, databases and the Web.

OCR uses a flatbed scanner and specialized OCR software to read printed material and send the text to the computer. The PC can then produce a copy of the text in Braille, a magnified copy, or a version that can be read aloud by a speech synthesis system.

Deaf computer users can overcome many communication difficulties with the aid of **visual alerts**, **electronic notetakers** and **textphones**. Visual alerts are indicators that alert the deaf user when they receive new mail or when there is a system error. So instead of hearing a sound, the user is alerted by a blinking menu bar or by a message on the screen. Electronic notetakers use software that types a summary of what is said in meetings onto the computer screen.

Textphones allow the deaf to type and read phone conversations. They are also called **TDDs** (Telephone Devices for the Deaf) or **TTYs** (TeleTypewriters). They can be used in combination with relay services, where an operator says what the text user types, and types what a voice phone user says. Deaf people can also communicate via SMS and instant messaging.

Motor-impaired workers unable to type on a standard keyboard can employ **expanded or ergonomic keyboards**, **on-screen keyboards**, **adaptive switches** and **voice recognition systems**.

On-screen keyboards are software images of a keyboard that appear on the screen and may be activated with a trackball, touch screen, screen-pointing device, or eye movements. In an **eyegaze system**, the keys on the virtual keyboard are activated by the user's eyes when they pause on a key for two or three seconds.

Switches come in many shapes and sizes. They are operated by muscle movements or breath control. For example, a **pneumatic switch** – known as a **sip and puff** – allows someone with quadriplegia to control the PC by puffing and sipping air through a pneumatic tube. People with quadriplegia can also use sip and puff joysticks.

Finally, there's voice recognition, which allows the computer to interpret human speech, transforming the words into digitized text or instructions.

4. Complete the crossword with words from the text ACROSS

2 An keyboard presents a graphic representation of a keyboard on the desktop screen and allows people with mobility impairments to type data using a joystick or a pointing device.

4 Visual allow deaf users to be notified of incoming mail or error messages without hearing a tone.

6 A screen makes the computer screen more readable for users with poor vision.

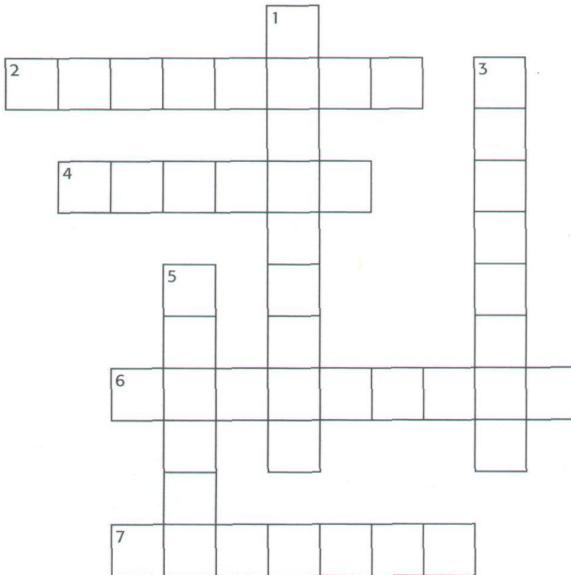
7 A system of reading and writing using raised dots, which enables blind people to read by touch.

DOWN

1 Unlike a standard telephones has a small screen and a keyboard that transcribes a spoken voice as text. It is used for text communication via a telephone line, ideal for people who have hearing or speech difficulties.

3 A Braille is an impact printer that prints text as Braille, by punching dots onto paper.

5 A speech synthesizer is used in conjunction with a screen to convert screen contents into spoken words.



БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Leggett K. This is America – How technology can help disabled people live more normal lives [Electronic resource] // VOA Special English. – The Ultra Network Service [Online], 2007. – URL: <http://www.unsv.com>.

Santiago R.E. Infotech. English for computer users. – 4th ed. – Cambridge University Press, 2008. – 172 p.

Алексеева М. Л.

Екатеринбург, Россия

**ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА КАК
ОБЪЕКТ ЛЕКСИКОГРАФИИ**

Alekseyeva M.L.

Ekaterinburg, Russia

**TRANSLATION DIFFICULTIES
AS AN OBJECT OF
LEXICOGRAPHY**

Аннотация. В статье представлены особенности лексикографической интерпретации единиц перевода в новой разработке – справочнике «Трудности и возможности русско-немецкого и немецко-русского перевода».

Ключевые слова: лексикография, трудности перевода, двуязычные словари и справочники.

Abstract. The paper presents the features of lexicographic interpretation of translation units in the new reference book “Difficulties and possibilities for Russian-German and German-Russian translation”.

Keywords: *lexicography, difficulties of translation, bilingual dictionaries and reference books.*

Сведения об авторе: Алексеева Мария Леонардовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 462.

e-mail: maria.alekseyeva@gmail.com.

About the Author: Alekseyeva Maria Leonardovna, Candidate of Philology, Associated Professor of the Chair of Foreign Languages.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Обращение к проблеме трудностей перевода в рамках научной конференции «Актуальные проблемы лингвистики» неслучайно. Изучение трудностей перевода, возможностей их преодоления и лексикографического представления в двуязычных словарях и справочниках остается актуальной задачей современной науки о переводе [Добровольский 2009, Соколова, Трофимова, Калевич 2009, Масленичкина 2009, Алексеева 2012, Беспалова, Котлярова, Лазарева, Шейдман 2012, Тер-Минасова 2012, Коровкина 2013, Огнева 2014].

В данной статье речь пойдет о новой разработке в области лексикографии перевода – справочнике «Трудности и возможности русско-немецкого и немецко-русского перевода» А.В. Павловой и Н.Д. Светозаровой [далее справочник].

В процессе перевода неизбежно возникают лексические, грамматические и стилистические трудности. Они обусловлены лексическими, грамматическими и стилистическими несоответствиями единиц исходного и переводного языков при их конфронтации в процессе

перевода (Нелюбин 2009: 91). Эти аспекты перевода описываются во многих учебниках и пособиях по теории перевода. В справочнике отобраны единицы перевода, представляющие наибольшие затруднения при трансляции в данной языковой паре, при их передаче в иной языковой, культурный и исторический контекст возможны семантические потери или частичное искажение коннотативных полей.

Объектом данного издания являются трудности русско-немецкого и немецко-русского перевода. Составители трактуют их как ситуации, «когда нет прямого эквивалента для исходного понятия» при переводе в рамках указанной пары языков [Павлова, Светозарова 2012: 4]. Отсутствие эквивалента в другом языке не означает невозможность передачи исходной единицы перевода средствами другого языка. В этом случае в зависимости от вида и типа перевода, а также его цели приходится прибегать к использованию различных переводческих приемов и их комбинаций. Однако, даже используя весь арсенал переводческих операций при понимании смысла сказанного или написанного в оригинале переводчик располагает лишь ограниченными возможностями передачи этого смысла, что приводит к смысловым потерям при толковании подлежащих переводу значений и созначений слов, перенесенных в иную речевую среду.

Целью справочника является раскрытие и систематизация этих трудностей, чтобы облегчить работу переводчиков и помочь изучающим иностранный язык углубить свои знания и более успешно справляться с задачами письменной и устной коммуникации, избегая досадных «германизмов» или «русизмов».

Книга состоит из трех глав. Первые две главы посвящены теоретическим аспектам двуязычной лексикографии и переводоведения (на материале русского и немецкого языков в их сопоставлении). Третья глава включает 14 разделов, раскрывающих лексические и грамматические проблемы перевода.

Составители подчеркивают, что представленные в справочнике категории трудностей перевода не имеют единого классификационного основания. Каждый раздел содержит описание проблемы, примеры на двух языках и краткое обобщение. Представим разделы, иллюстрируя каждый из них примерами.

1. Безэквивалентные лексические единицы: реалии (*рассольник – Gurkensuppe*), лакуны (случайные БЭЛ: *sich verfrühen – прийти слишком рано*), лакуны по историческим, природным, социально-политическим причинам (*Miltrennung – сортировка мусора*), несовпадения в частотности или неявная лакунарность (*Abnehmer – менее рас-*

пространенный синоним слова *Kunde* – клиент), лексемы без прямого эквивалента (частичная безэквивалентность отдельных сем: *запамятовать* – *vergessen* (забывать + разг. + устар. + в некот. случаях ирон.), специфические морфологические образования (*недобор*, *недомолвка*), отсутствие однозначного эквивалента равной семантической емкости (*пошлый*).

2. Различный объем и уровень сложности семантического гнезда (напр., лексические гнезда вокруг тем *корни*, *народ*, *отечество*, *патриотизм*, *родина*, *чужбина* в современном немецком разработаны весьма скромно, соответствующая тематика в текстах представлена нечасто).

3. Сложные слова (*Eierschalensollbruchstellenverursacher* – приспособление для разбивания вареного яйца, *Sahnehäubchen* – дополнительная (приятная или пикантная) деталь, что-либо, в чем состоит вся прелесть (ситуации)).

4. Необычность внутренней формы (*Muskelkater* – мышечная боль после напряженных занятий спортом или физической нагрузки).

5. Многозначность и синхрония: многозначность (*sparen* – 1. копить 2. экономить), неполная синонимия (*ученый* – *Wissenschaftler*, *Gelehrte(-r)*, (*ученый-исследователь*) *Forscher* („*Gelehrter*“ *ist gehoben*), полная синонимия (*уже* – *schon*, *bereits*).

6. Потенцирующие средства: усилители как составная часть лексемы (*Mammut* – подчеркивает необъятность размеров: *Mammutportion* – гигантская порция, *Mammutserie* – длинная серия, *Mammutbrust* – грудь необъятных размеров), усилители признака или качества в свободных словосочетаниях (*böse Überraschung* – неприятный сюрприз), сравнения как усилители качественных характеристик (*как огурчик – in alter Frische*), уточнители количественных характеристик (*eine Idee zu dunkel* – чуть темнее, чем нужно), средства для ослабления признака (*сегодня не жарко – es ist frisch heute*).

7. Эвфемизмы (*женщина бальзаковского возраста* – *Frau zwischen 30 und 40*).

8. Идиомы: устойчивые словосочетания (*nicht jedermanns Sache* – на любителя), несовпадение идиом по образу и способу выражения (*auf zwei Hochzeiten tanzen* – сидеть на двух стульях), отсутствие идиоматического выражения в языке перевода (*j-n ins Boot holen idiom.* – привлечь кого-либо (напр. к работе), наличие идиоматического выражения в языке перевода при его отсутствии в исходном языке (*быть рассеянным* – *völlig durch den Wind sein idiom.*), коммуникативные формулы: фразовые междометия (*Schon gut.* – Ничего, ничего. Да ладно, что

уж там. Ничего бывает) и синтаксические идиомы (*ist das nicht: Ist das nicht süß? – Прелесть, правда?*).

9. Имена собственные, ставшие нарицательными (*Hans Taps – бестолочь*).

10. Эмоционально-оценочная лексика и обращения (*alter Freund – старина, дружище*).

11. Ложные друзья переводчика. Традиционные: с полным расхождением значений (*Spektakel – шум, гам, скандал. Спектакль – Theateraufführung, Schauspiel*) и с частичным совпадением значений (*Grund – 1. Грунт, почва, основа. 2. Причина, основание. Грунт – Boden, Grund*), исторические германизмы (*бутерброд – belegtes Brot*), несимметричные интернационализмы (*диаметр – Durchmesser*), интернационализмы в аспекте частотности (*десерт – Nachtisch, seltener Dessert*), несовпадение интернационализмов (*Büro – кабинет*), расхождения в производных от интернационализмов (*оригинал – Original, оригинальный – ursprünglich*), паронимы (*каменный – Stein- / каменистый – steinig*), ложная подсказка по форме (*Gift – яд / Mitgift – приданое*), различие в частотности и сфере употребления (*круглая дата – runder Geburtstag*). Выражение (**Rundes Datum*) поймут, но так говорить не принято, формальное совпадение как ловушка (*parteilos – беспристрастный / беспартийный – nicht in der Partei*).

12. Сокращения (*Info - Infomation*).

13. Трудности перевода на грамматическом уровне: различия в употреблении грамматического числа (*беспорядок – Unordnung, беспорядки – Unruhen*), расхождения по частям речи (*unpässlich – неважно себя чувствовать, хворать*), несовпадение отрицаний на лексическом уровне (*бесталанный – unbegabt*), несовпадение в степенях сравнения (*грубейшая ошибка – grober Fehler*), несовпадение в использовании причастий (*umkämpfer Markt – рынок, за который сражаются конкуренты*), несовпадение в употреблении модальных глаголов (*Man sollte es nicht für möglich halten. – Кто бы мог подумать*), глагол *lassen* (*объединяет в себе противоположности велеть – позволять, заставлять – просить в едином комплексе “причинять”, “инициировать действие”*), несовпадение в употреблении местоимений (*Hast du es dir gut überlegt? – Ты хорошо подумал?*).

14. Трудности перевода на грамматическом уровне: синтаксис. Эллипсисы: в исходном языке, осознаваемый носителями исходного языка (*проездной (билет) – Monatskarte (oder Jahreskarte)*), в исходном языке, не осознаваемый носителями исходного языка (*mit Verlaub scherz. – с Вашего разрешения, позволения шутл. (в немецком нет эксплицитно*

выраженного местоимения), в исходном языке, не осознаваемый носителями языка перевода (*Ich habe mir sagen lassen ... – Мне сказали ...*). Различия в переводе в зависимости от грамматических категорий контекста (*Обойдется! – Es wird schon wieder! Es gibt sich!*). Перевод положительного модуса отрицательным и наоборот (*Das ist kein Thema! – Это само собой разумеется!*). Несовпадение по коммуникативному типу предложения (*Ich habe dort nichts zu suchen. – Что я там забыл?*). Несовпадение в употреблении сослагательного наклонения (*Ich bräuchte eine Bescheinigung ... – Мне требуется справка ...*). Несовпадение в употреблении страдательного залога (*Hier wird darauf angespielt, dass ... – Здесь содержится намек на то, что ...; Автор намекает на то, что ...*). Место фразового ударения в связи с порядком слов, лексической семантикой и переводом (напр., в немецком языке инверсия возможна в поэзии лишь в ограниченной степени: *очи зеленые – die Augen, die grünen ...* Однако *очи твои* – уже недопустимо).

В конце работы приводится список слов и словосочетаний, снабженных ссылками на конкретные разделы.

Данный справочник предназначен как профессиональным переводчикам письменных и устных текстов при переводе на неродной язык, так и непрофессиональным переводчикам при переводе в обоих направлениях. Его назначение – раскрыть специфические для данной пары языков трудности перевода и показать возможности их преодоления.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Алексеева В.Н. Трудности передачи на английский язык особенностей быта в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» // Ярославский педагогический вестник. Т. 1. – 2012. – № 2. – 2012. – С. 171-173.

Абраменко Г.А. Итальянский язык. Трудности перевода. – М.: АСТ. – 2011.

Добровольский Б.Д. Лексические трудности перевода в лингвокультурном аспекте: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.20. – М. – 2009.

Коровкина М.Е. Концептуальная и языковая картины мира и трудности перевода. – М.: РГГУ. – 2013.

Масляничкина С.В. О трудностях перевода // Актуальные проблемы романно-германского языкознания: сборник научных трудов. Выпуск 6. – Орехово-Зуево: МГОПИ, 2009. – С. 33-37.

Огнева Н.В. Английский язык для юристов. Грамматические трудности перевода. – М.: Проспект. – 2014.

Павлова А.В., Светозарова Н.Д. Трудности и возможности русско-

немецкого и немецко-русского перевода. – СПб.: Антология. – 2012.

Практикум по переводу. Грамматические трудности / Н.П. Беспалова, К.Н. Котлярова, Н.Г. Лазарева, Г.И. Шейдман. – М.: РУДН. – 2012.

Соколова Л. А., Трофимова Е.П., Калевич Н.А. Грамматические трудности перевода с английского языка на русский. – М.: Высш. шк. – 2009.

Тер-Минасова С.Г. Проблемы перевода: Mission Impossible? // Вестник МГУ. – Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012. – С. 9-19.

Барышева Д.В.

Серов, Россия

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
КОМПЬЮТЕРНЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ
МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ В
СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ.**

Аннотация. Рассмотрено понятие компьютерных технологий. Создана методическая разработка занятия с использованием компьютерных технологий при изучении лексики английского языка медицинской сферы. Проведено исследование и получено подтверждение тому, что студенты, которые используют компьютерные технологии для изучения лексики иностранного языка, усваивают ее более прочно и в большем объеме.

Ключевые слова: изучение профессионально ориентированной лексики иностранного языка, речевое профессиональное взаимодействие, современные образовательные технологии, компьютерные средства обучения.

Сведения об авторе: Барышева Дарья Владимировна, магистрант, преподаватель английского языка.

Место работы: Серовский филиал ГБОУ СПО «Свердловский областной медицинский колледж».

Контактная информация: 624980, г. Серов, ул. Автодорожная, 19, к. 17.
e-mail: fraudasha@mail.ru.

Barysheva D.V.

Serov, Russia

**USE OF COMPUTER
TECHNOLOGY IN LEARNING
FOREIGN MEDICAL
VOCABULARY IN SECONDARY
PROFESSIONAL EDUCATION.**

Abstract. The concept of computer technology was considered. Methodical instructions for lessons using computer technology for learning medical English vocabulary were developed. The research was conducted and confirmation that students, who use computer technology to study foreign vocabulary, learn it more firmly and at a higher level was obtained.

Keywords: learning professionally oriented English vocabulary, verbal professional communication, modern educational technology, computer educational technology.

About the Author: Barysheva Darya Vladimirovna, graduate student, teacher of the English language.

Place of employment: Serov branch of the Sverdlovsk Regional Medical College.

Внедрение новых образовательных технологий и принципов организации учебного процесса позволяют обеспечить реализацию новых моделей в обучении и способствуют повышению конкурентоспо-

способности Российского профессионального образования на международном рынке образовательных услуг.

Компьютерные средства обучения являются одним из средств такого обновления. При правильной организации компьютерные технологии интенсифицируют процесс обучения, обеспечивают формирование глубоких знаний, выработку прочных умений и твёрдых навыков, а так же вносят свой вклад в процесс воспитания. Они позволяют быстро подготовить учебные задания, соответствующие текущему состоянию познавательной деятельности обучаемого и обеспечить контроль за их исполнением [Информационно-коммуникационные технологии в преподавании немецкого языка на начальном этапе – Д.К. Бартош зав. каф. Московского городского пед. университета, кандидат пед. наук, доцент – ЖУРНАЛ «Среднее профессиональное образование», № 4, 2011].

Компьютерные технологии или Информационные технологии (ИКТ) — это обобщённое название технологий, отвечающих за хранение, передачу, обработку, защиту и воспроизведение информации с использованием компьютеров. Невозможно представить себе современное общество без компьютерных технологий. Компьютеры помогают человеку в работе, развлечении, образовании и научных исследованиях.

Очевидно, что на сегодняшний день изучение иностранного языка является неотъемлемой частью социума. Без знания иностранного языка невозможно прочесть книгу в оригинале или понять тонкий юмор зарубежного кинофильма.

Обучение иностранному языку в средних профессиональных учебных заведениях предполагает приобретение специальных знаний, умений и навыков, профессионально-значимой информации и воспитание готовности будущего специалиста к речевому профессиональному взаимодействию.

Компьютерные обучающие программы имеют много преимуществ перед традиционными методами обучения. Они позволяют активизировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях, создавать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые действия, а так же обеспечивают реализацию индивидуального подхода и интенсификацию самостоятельной работы студентов [Кожевников Ю.В. Инновационные образовательные технологии на рубеже XX – XXI вв. М: 2008].

Использование компьютера вовсе не исключает традиционные методы преподавания, а гармонично сочетается с ними, но ИКТ по-

зволяют не только многократно повысить эффективность обучения, но и стимулировать учащихся к дальнейшему самостоятельному изучению иностранного языка.

В программах по иностранному языку акцент ставится на развитие языковой компетенции студентов в единстве всех её составляющих:

- языковая компетенция – знания, умения, навыки в области фонетики, лексики, грамматики;
- речевая компетенция – способность адекватно использовать речевые средства для построения устного и письменного высказывания в соответствии с нормой языка;
- социолингвистическая компетенция – способность адекватно использовать языковые средства в соответствии с ситуацией общения;
- социокультурная компетенция – знание национально-культурных особенностей страны изучаемого языка, правила речевого и неречевого поведения в типичных ситуациях и умение осуществлять своё речевое поведение в соответствии с этими знаниями.

Использование компьютерных технологий в сочетании с традиционными методами преподавания помогает в формировании всех вышеперечисленных компетенций.

Анализ имеющихся научных исследований показывает, что, не смотря на достаточную изученность использования компьютерных технологий в образовании, применение ИКТ при изучении лексики иностранного языка требует дополнительного внимания.

Таким образом, теоретическая и практическая значимость, недостаточная разработанность методологии и методики использования компьютеров в изучении иностранного языка явились причиной выбора проблемы исследования, которая заключается в том, что в наше время компьютер есть практически у каждого студента, а так же доступ ко всемирной сети Интернет, тем не менее, умеют пользоваться возможностями компьютера и интернета именно с целью получения и совершенствования знаний по иностранному языку – единицы.

Объект исследования – использование компьютерных технологий в образовании.

Предмет исследования – использование компьютерных технологий для изучения профессионально ориентированной лексики иностранного языка в колледже.

Цель исследования состоит в том, чтобы научить студентов колледжа пользоваться компьютерными технологиями для изучения профессионально ориентированной иноязычной лексики.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования была выдвинута следующая **гипотеза**: студенты, которые используют компьютерные технологии для изучения профессионально ориентированной лексики иностранного языка, усвоят её более прочно и в большем объёме.

Для достижения цели исследования и проверки гипотезы были поставлены следующие задачи:

1. Изучить литературу по заявленной теме;
2. Разработать методы исследования;
3. Провести исследование;
4. Проанализировать результаты исследования и сделать соответствующие выводы;
5. Дать практические рекомендации по использованию компьютерных технологий при изучении профессионально ориентированной лексики иностранного языка.

В процессе исследования использовались следующие методы: анализ литературы по проблеме исследования, изучение специальной литературы по компьютерным технологиям, анализ современных отечественных и зарубежных разработок занятий с использованием компьютерных технологий, систематизация полученной информации для разработки уроков с использованием ИКТ для изучения лексики иностранного языка и проведения исследования.

Для проверки гипотезы мы провели исследование, которое состоит из трёх этапов:

1. Анализ литературы по проблеме и разработка занятий с использованием компьютерных технологий по теме «Анатомия человека»;
2. Апробация разработанных занятий на одной из групп третьего курса, специальности 060101 «Лечебное дело»;
3. Анализ результатов применения компьютерных технологий для изучения студентами профессионально ориентированной лексики по теме «Анатомия человека».

В рамках первого этапа исследования были разработаны занятия с использованием компьютерных технологий по теме «Анатомия человека», разработка рассчитана на 20 часов работы на уроке и 14 часов самостоятельной работы студентов. Применение компьютерных технологий на уроке может осуществляться в форме: печатных материа-

лов (тестов, самостоятельных и контрольных работ, дидактических материалов, текстов для чтения и пересказа, заданий по аудированию и письму), компьютерных презентаций (разработанных преподавателем и студентами), ресурсов сети интернет (онлайн тестирования по теме, лексические и грамматические упражнения, лексические и грамматические игры, чтение аутентичных материалов, прослушивание аудио материалов по теме).

Второй этап исследования включал в себя апробацию разработанных занятий. Применяя компьютерные технологии для изучения иностранного языка, мы поставили перед собой следующие задачи:

1. Повышение интенсивности учебного процесса;
2. Развитие познавательного интереса студентов к изучению иностранного языка;
3. Реализация личностно-ориентированного подхода в обучении;
4. Развитие творческих способностей студентов;
5. Активизация мыслительных процессов.

Разработанные занятия были апробированы на одной из групп третьего курса специальности «Лечебное дело», остальные две группы изучали тему, используя только традиционные методы. В группе, где использовались компьютерные технологии, наблюдалось повышение активности студентов, их заинтересованности. По окончании изучения темы было проведено итоговое занятие, которое состояло из двух этапов: Компьютерное тестирование по лексике на тему «Анатомия человека»; Представление презентаций, в которых студенты самостоятельно разработали лексические упражнения на тему «Анатомия человека». Максимальное количество баллов, которое студент мог получить за тестирование – 100, за презентацию – 50. Критерии оценки были озвучены заранее.

На третьем этапе исследования мы провели анализ и обобщили полученные результаты: качество знаний у студентов, изучивших тему без использования ИКТ составило 61 и 64%, у студентов же, которые использовали компьютерные технологии – 73%

Из представленных данных видно, что качество знаний по теме выше у студентов, которые использовали компьютерные технологии для изучения предложенной нами темы.

В настоящее время внедрение персонального компьютера и глобальной сети Интернет влияет на систему образования, вызывая зна-

чительные изменения в содержании и методах обучения профессионально ориентированной лексике иностранного языка.

Перед современным педагогом встаёт проблема поиска нового педагогического инструмента. В современных условиях, учитывая большую заинтересованность студентов информационными технологиями, использование компьютера способствует развитию мотивации и повышению познавательного интереса к изучению иностранного языка.

Изучив литературу и опыт использования компьютерных технологий в преподавании иностранных языков можно сделать вывод, что зарубежный опыт преподавания опережает отечественный, что ещё раз подтверждает актуальность выбранной проблемы исследования.

Исследование показало, что использование компьютерных технологий при изучении иноязычной профессионально ориентированной лексики позволяет преподавателю экономить время, повышает мотивацию студентов, но самое главное, повышает качество знаний студентов.

Подводя итоги проведённого исследования, хотелось бы дать несколько практических рекомендаций по применению компьютерных технологий в преподавании иностранных языков:

- применение тех или иных компьютерных технологий должно определяться целями и задачами, типом урока, содержанием темы, материалами предыдущих и последующих уроков, уровнем подготовки студентов;
- разрабатывая занятие с применением компьютерных технологий нельзя исключать традиционные методы преподавания иностранного языка, а гармонично их сочетать;
- наибольший интерес у студентов вызывает живое общение с носителями иностранного языка, поэтому целесообразно привлекать иностранных студентов и устраивать сеансы общения с использованием специальных компьютерных программ и сайтов (Skype, Language exchange community и т.д.) и web-камеры.

Таким образом, применение компьютерных технологий для изучения иностранного языка в сочетании с традиционными методиками повышает уровень подготовки студентов. Тем не менее, для достижения наибольшей эффективности их использования необходима большая научно исследовательская работа, результаты которой позволят определить принципы работы, критерии отбора материалов, программ и сетевых ресурсов. Так же необходимым видится обновление методических средств и приёмов обучения.

Общие итоги исследования позволяют сделать вывод о том, что выдвинутая гипотеза подтвердилась, поставленные задачи решены. Тем не менее, проведённое исследование не претендует на исчерпывающую полноту разработки проблемы. Целесообразной представляется дальнейшая ее разработка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Кожевников Ю.В. Инновационные образовательные технологии на рубеже XX – XXI вв. – М., 2008.

Вильямс Р., Макли К. Компьютер в школе. – М., 2008.

Ефременко В.А. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2007. – №8. – С. 18-21.

Богоявленская Ю.В.

Екатеринбург, Россия

**ВОПРОС ОБ ОБЪЕМЕ
ПОНЯТИЯ «ПАРЦЕЛЛЯЦИЯ» В
СОВРЕМЕННОЙ
ЛИНГВИСТИКЕ****Bogoyavlenskaya Y.V.**

Ekaterinburg, Russia

**THE PROBLEM OF THE
PARCELLATION IN MODERN
LINGUISTICS**

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об объеме понятия «парцелляция», неоднозначно понимаемый в современной лингвистической литературе. Определяется основополагающий критерий, позволяющий выявить парцеллированные конструкции - наличие точки между частями конструкции, при ликвидации которой восстанавливается семантико-синтаксическая структура допарцеллированного предложения.

Ключевые слова: парцелляция, синтаксис.

Abstract. The article is devoted to the problem of the term of parcellation having no conventional definition in modern linguistic literature. The fundamental criterion that allows to identify parceled constructions is the presence of a point between the parts of a parceled construction. When the point is removed the semantic-syntactic structure of a pre-parcelled sentence is restored.

Keywords: parcellation, expressive syntax

Сведения об авторе: Богоявленская Юлия Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры романских языков.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 465.

e-mail: jvbog@yandex.ru.

About the Author: Bogoyavlenskaya Yuliya Valeryevna, Candidate of Philology, Associate Professor.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

В современной лингвистике единодушно признается, что парцелляция – «явление живое, активное, преуспевающее», особенно в языке художественной литературы и публицистики [Ринберг 1987: 39].

Первым серьезным исследованием проблемы парцелляции стала диссертационная работа Ю.В. Ванникова «Явление парцелляции в современном русском языке [Ванников 1965], в которой автор описал парцеллированные конструкции, дал их определение, изучил некоторые структурные типы, логико-семантические и экспрессивные особенности.

В лингвистической литературе нет единого мнения по поводу того, какие структуры следует включать в состав парцеллированных конструкций. Предварительные наблюдения над используемым

различными авторами фактическим материалом показывают, что в это понятие вкладывается разное содержание. Как следствие, по-разному определяя объем понятия парцелляции, исследователи, естественно, приходят к разным выводам. Спорными в этом отношении являются чаще всего вопросы о включении в состав парцеллированных тех случаев, в которых воссоединение расчлененной структуры возможно при некоторой перестройке текста.

Е.А. Вильчицкая [1991] предлагает считать основополагающим критерием непрерывность синтаксической связи. Если эта связь нарушается, то такая конструкция причисляется к присоединительным, например: *И он забыл об этом случае. Надолго.* Однако с таким ограничением трудно согласиться, так как в этом случае исключаются весьма интересные случаи дистантной, дистанционной и абзацной парцелляции, обладающей ярким выразительным эффектом.

Включение конструкций с лексическим повтором или повтором, получившим синтаксическое распространение, также поддерживаются не всеми исследователями. Например, Е.А. Иванчикова замечает, что отнесение конструкций с повтором к парцеллированным «лишает понятие парцелляции необходимой определенности», так как повторы «построены на ином синтаксическом принципе, чем парцеллированные конструкции» [Иванчикова, 1969: 132-133].

Вслед за рядом исследователей (Ванников, 1965; Сербина, 1988; Фусян, 1988) мы включаем их в число парцеллированных конструкций. Как дистантно расположенный член, так и повтор в парцелляте по своей форме подчинены породившим их предложением, например:

У нас должно быть сильное государство, а государство не может жить без идеологии. Без национальной идеологии. (Российская газета) → У нас должно быть сильное государство, а государство не может жить без идеологии, без национальной идеологии.

Sa mère est morte à l'hôpital Beaujon à 13 h 30 le lendemain de l'attentat. Toute seule. (Le Figaro, 1.10.2002) → Sa mère est morte toute seule à l'hôpital Beaujon à 13 h 30 le lendemain de l'attentat.

Итак, как показывают примеры, форма слова в парцелляте не произвольна. Депарцелляция (прием снятия точки) позволяет увидеть, что член предложения, находящийся в парцелляте, зависит от базовой структуры как грамматически, так и семантически.

Вызывает возражение причисление к парцелляции следующих примеров:

*Соломон схватил великого посла за рукав. Начал спорить.
Пошли в каюту.*

На четвертый день посольство пришло на адмиральский корабль. Разостлали белый анатолийский ковер, положили дары.

Откуда она, эта избенка, в такой глуши? Кто в ней? Охотник?
(Примеры взяты из работ Ю.В. Ваникова [1969, 1979]).

Подобный фактический материал противоречит пониманию парцелляции как расчлененной семантико-синтаксической структуры одного предложения. При депарцелляции подчеркнутые отрезки не могут реализоваться в однофразовом представлении предложения из-за отсутствия согласования.

С нашей точки зрения, не следует включать в число парцеллированных вопросно-ответные единства [Нестерова, 1974], так как это – «a specific kind of discourse, having its own underlying textual structure» [van Dijk, 1979: 512]. Понимание участниками диалога предмета речи делает нормальным использование эллиптических (но не парцеллированных) высказываний в вопросно-ответных единствах, которые являются результатом речевой компрессии.

Вызывает протест исключение И.И. Степановой из анализа парцеллированных приложений, дополнений, уточнений и сравнений, представляющих порой неотъемлемую часть предложений, и так называемых «номинативных предложений», которые выделяет В.Г. Гак [Гак, 1981: 204] [Степанова, 1993: 30]. Это может быть актуальным для русского и английского языка, но не для французского, так как речь идет не собственно о номинативных предложениях, а о парцеллированных абсолютных конструкциях, которые имеют значение обстоятельства действия. Приводимый В.Г. Гаком пример это ярко иллюстрирует:

Nous sommes partis. Les yeux vides. = Мы ушли. С ничего не выражающими глазами.

При отборе и анализе материала мы выделили группу примеров типа:

Строители нашли этот инструмент в «СтройМАГе». Недорого. (Российская газета)

Здесь выделенный элемент не может расцениваться как часть первого предложения, так как *найти недорого* семантически не согласуется, а поэтому может рассматриваться только как часть эллиптического предложения, следующего за первым:

Строители нашли этот инструмент в «СтройМАГе». Он (инструмент) стоит недорого.

Таким образом, мы считаем основополагающим критерием, позволяющим отличить парцелированные конструкции, наличие точки, при ликвидации которой восстанавливается семантико-синтаксическая структура предложения. При этом мы допускаем возможность перемещение отделенного элемента при депарцелляции, связанное с восстановлением порядка слов в случае с дистантно расположенным членом предложения и лексико-синтаксическим повтором. Высказывания, содержащие синтаксические структуры, которые при депарцелляции не могут реализоваться в однофразовом представлении предложения из-за отсутствия синтаксического и семантического согласования, не включаются нами в число парцелированных конструкций.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Ванников Ю.В. Синтаксис речи и синтаксические особенности русской речи. – М.; Русский язык, 1979. – 296 с.
- Ванников Ю.В. Явление парцелляции в современном французском языке: дис. ...канд. фил. наук. – М., 1965. – 529 с.
- Ванников Ю.В. Парцелляция, связанная с разрывом интенциональных связей структуры предложения // Вопросы сопоставительного и общего языкознания. Труды УДН им. П. Лумумбы. – 1969. – Т.43. – Вып. 5. – С.3-27.
- Вильчицкая Е.А. Коммуникативно-прагматические функции парцелляции и присоединения в современном французском языке: дис. ...канд. фил. наук. – Минск, 1991. – 153 с.
- Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. Синтаксис. – М.: Высшая школа, 1981. – 208 с.
- Иванчикова Е.А. Лексический повтор как экспрессивный прием синтаксического распространения // Мысли о современном русском языке. – М., 1969. – С. 126-139.
- Нестерова Н.М. Сепарированные конструкции, омонимичные придаточным предложениям, в современном английском языке: автореф. дис. ...канд. филол. наук. – М., 1974. – 20 с.
- Ринберг В.Л. Конструкции связного текста в современном русском языке. – Львов: Вища школа, 1987. – 165 с.
- Сербина Т.Г. Парцелляция как особое синтаксическое явление в языке современных газет: дис. ...канд. фил. наук. – Львов, 1988. – 188 с.
- Степанова И.И. Структурно-семантические и прагмо-коммуникативные функции включений, парцеллятов и присоединений

в современном английском языке: дис. ...канд. филолог. наук. – Минск, 1993. – 213 с.

Фусян В. Парцеллированные конструкции в современном русском языке // Русский язык в школе. – 1988. – № 4. – С. 82-88.

Dijk T.A. van, Kintsh W. Cognitive Psychology and Discourse: Recalling and Summarizing Stories // Current Trends in textlinguistics. – Berlin: Walter Gruyter, 1979. – P. 61-80.

Болотникова Е.А.

Екатеринбург, Россия

**ПРОБЛЕМА ЧИТАТЕЛЯ И ЕГО
РОЛЬ В ОЦЕНКЕ
СОВРЕМЕННОГО
ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ**

Аннотация. В статье рассматриваются различные подходы к определению проблемы читателя в литературоведческих исследованиях, а так же его роли в восприятии и интерпретации художественного произведения.

Ключевые слова: *рецептивная эстетика, «идеальный адресат», воображаемый читатель, реальный читатель, абстрактный читатель, литературная коммуникация.*

Сведения об авторе: Болотникова Елена Анатольевна

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 480.

e-mail: e.a.bolotnikova@yandex.ru.

Bolotnikova E.A.

Ekaterinburg, Russia

**PROBLEM READER AND ITS
ROLE IN THE ASSESSMENT OF
CONTEMPORARY LITERARY**

Abstract. The article discusses various approaches to the definition of the problem the reader in literary studies, as well as its role in the perception and interpretation of literary text.

Keywords: *receptive aesthetics, "ideal recipient", imaginary reader, real reader, abstract reader, literary communication.*

About the Author: Bolotnikova Elena Anatol'evna

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

В своей основе любое художественное творчество предполагает коммуникативную составляющую, т.к. произведения искусства ориентированы, в первую очередь, на чье-либо восприятие. Наиболее открыто и полно коммуникативные установки художественной деятельности выражены в литературе. Она имеет непосредственное отношение к словесно-художественным произведениям, рассмотрение которых в современном литературоведении невозможно без учета воспринимающего субъекта (читателя). Именно встреча авторского и читательского сознания создает особый вид художественной коммуникации – литературную, под которой принято понимать процесс передачи и восприятия художественной информации, репрезентированной текстом, и возникающее в этой связи взаимодействие между автором и реципиентом [Стрелец 2013: 50].

В последние десятилетия научный интерес к проблеме читателя становится особенно актуальным, что обусловлено акцентуациями

теории коммуникаций и функциональностью литературы, сосредотачивающих свое внимание на проблеме читательской рецепции. Различные подходы к данной проблеме разрабатываются как в зарубежном (М. Риффатерр, Г.-Р. Яусс, В. Изер, Дж. Принс, Р. Ингартен и др.), так и в отечественном литературоведении (А.И. Белецкий, М.М. Бахтин, В.В. Прозоров, Г.Н. Ищук, Л.В. Чернец, Б.О. Корман, И.П. Ильин, Ю.Б. Борев и др.).

Так или иначе, литературное произведение интенционально направлено на реципиента (читателя), который рассматривается в качестве обратной стороны авторского замысла. Следовательно, само литературное произведение – это особый вид диалога между автором и читателем на основе художественного текста. Так Г.-Р. Яусс отмечает, что диалогичность изначально заложена в акте восприятия текста, поскольку читатель воспринимает произведение как вопрос, по отношению к которому необходимо сформулировать ответ и сформировать собственную позицию [Яусс 1996: 301]. Такие диалогичные отношения обуславливают процесс чтения, в ходе которого происходит осуществление связи различных смысловых единств, чье движение и взаимосвязь зависят от соприкосновения с внутренним миром читателя.

Безусловно, существование художественного произведения невозможно определить только наличием читателя, но залог становления текста нам видится именно в направленности читателя на понимание и на раскрытие художественной природы литературного произведения. Исходя из данного принципа диалогичности, становится очевидным то, что процесс восприятия и интерпретации художественного произведения взаимообусловлены читателем и автором. Любой автор создает произведение в расчете на определенный круг читателей, раскрывающих в процессе литературной коммуникации все стороны своей многогранной сущности. Но в современных литературоведческих теориях не существует единой трактовки термина «читатель». Эта категория репрезентируется исследователями в различных формах.

Наиболее типизированная модель, имеющая определенный набор характеристик и, как отмечает М.М. Бахтин, «...особое ощущение и понимание своего читателя, слушателя, публики, народа» [Бахтин 1979: 279] является «идеальным адресатом». В нем закрепляется представление самого автора о потенциальном читателе. Такой тип читателя предполагает полное понимание текста и его создателя. Г.Н. Ищук, размышляя о некоем обобщенном образе в сознании автора «воображаемого (идеального) читателя», писал что, «читатель – могучий им-

пульс творчества, нравственное оправдание его. Само литературное произведение – всегда общение с читателями современными и будущими, начинающими и изощренными, молодыми и старыми... Литературное творчество без них было бы бесцельным, попросту невозможным» [Ищук 1984: 3].

Реальный читатель, напротив, преломляет в своем сознании свойства произведения, поскольку является носителем некоторых социальных и культурных качеств. «Читателем, в подлинном смысле этого слова, может быть назван человек с установившейся потребностью книги, – с глубоко вкоренившейся потребностью книги, – с глубоко вкоренившейся привычкой к каждодневному восприятию определенного количества книжных знаков» [Кржижановский: <http://enc-dic.com/lit/Chitatel-585.html>]. В данном случае читатель имеет возможность воспринимать текст с иной точки зрения, не предполагаемой автором. Текст читателя возникает на основе взаимодействия его культурного и жизненного опыта с потенциалом текста, заложенным создателем.

Р. Барт в своей работе «Семиотика. Поэтика» вводит понятие «аристократический читатель», т.е. «читатель, который должен трепетно вкушать, смаковать текст», а также должен «вновь обрести досуг и привилегию былых времен» [Барт 1989: 470].

В Западной Европе и в США в рамках рецептивной эстетики и нарратологии разрабатывается категория «абстрактного читателя». Читатель понимается и как посредник (В. Изер, У. Эко и др.), и как некий авторский код, который разгадывается реальным читателем (Б.О. Корман, В.И. Тюпа). «Абстрактный читатель» может быть представлен в тексте как эксплицитно, так и имплицитно.

При всем многообразии трактовок данной категории в современном литературоведении, любой тип читателя играет роль воспринимающего сознания в процессе литературной коммуникации. Но если творчество писателя выражается в литературе, то где зафиксированы следы читательской рецепции и существуют ли они вообще? Однозначного ответа на это вопрос нет, т.к. мнения ученых расходятся, одновременно дополняя друг друга. Так М. Науман отмечал, что результаты общественного и индивидуального воздействия литературы «закреплены в языке» благодаря «беседам, выступлениям на дискуссиях, читательским письмам, рецензиям, вообще любой литературе о литературе, равно как и любым другим документальным свидетельствам, имеющим отношение к данной теме» [Науман 1978: 81]. Другой исследователь этого вопроса, А.И. Белецкий говорил, что «в мемуарах, в

переписке, в книжных описях и каталогах, наконец, в самих художественных произведениях этого материала найдется достаточно» [Белецкий 1996: 272], а так же подчеркивал значительную роль критической литературы. Таким образом, можно утверждать, что роль читателя состоит не только в интерпретации художественного текста, но идет дальше: собственное читательское восприятие находит определенные способы и формы фиксации в литературе и в самом произведении писателя, который выступает «одновременно и как автор, и как читатель» [Науман 1978: 65].

Возвращаясь к процессу читательской рецепции, немаловажно определить, остается ли у читателя возможность свободного прочтения, или его роль заранее определена авторскими установкам. Исходя из трактовки и понимания самого художественного текста, ответить на этот вопрос можно двумя способами:

- **текст, как единое целое, закрытое произведение, имеющее свою структуру и логику.** Такая точка зрения предполагает прочтение, интерпретацию, но исключает возможность сотворчества в процессе чтения, его нельзя «переписать». В данном случае роль читателя четко фиксирована и сведена до праздного чтения в соответствии с авторскими интенциями;

- **текст как своеобразная практика письма.** В таком случае связь с авторской интенцией минимальна, а текст представлен как некая смысловая множественность. При таком подходе к художественному тексту роль читателя в значительной степени меняется, становится дополняющей, возможно, и определяющей в процессе рецепции. «Из пассивного потребителя читатель превращается в активного производителя текста, он не просто воспринимает контекст, а формирует его на основе своего понимания» [Агафонова 2006: 178-179].

Для понимания текста всегда необходимо наличие воспринимающей стороны, т.е. читателя, как иной точки зрения. Автор не может быть объектом собственной рецепции. Истинное восприятие и интерпретация возможны только при условии диалога читателя и автора, а преуменьшение или преувеличение роли одного из них ведет к несостоятельности литературной коммуникации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Агафонова Е.В. Место и роль читателя в структуре повествования. Тотальная не-релевантность чтения // Филология и философия в современном культурном пространстве: проблемы взаимодействия: сб. научных докладов / под ред. В.А. Суханова. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2006. – 430 с.
- Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / сост., общ. ред. и вступ. ст. Г.К. Косикова.– М.: Прогресс, 1989 – 616 с.
- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества.– М.: Искусство, 1979 – 482 с.
- Белецкий А.И. Об одной из очередных задач историко-литературной науки (изучение истории читателя) // Сборник трудов: в 5-ти т. – К., 1996. – Т. 3. – С. 255-273.
- Ищук, Г.Н. Лев Толстой. Диалог с читателем. – М., 1984 – 191 с.
- Кржижановский С. Читатель // Словарь литературных терминов: в 2 т. Т. 2.[Электронный ресурс]. URL: <http://enc-dic.com/lit/Chitatel-585.html>.
- Науман М. Общество. Литература. Чтение. Восприятие литературы в теоретическом аспекте: пер. с нем. – М.: Прогресс, 1978. – 293 с.
- Стрелец Л.И. Коммуникативная основа читательской рецепции // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 6. – С. 50-53.
- Яусс Г.-Р. Эстетический опыт и литературная герменевтика // Антология современной литературно-критической мысли XX в. – Львов, 1996. – С. 279 – 307.

Васильева М.А.

Екатеринбург, Россия

**ОБУЧЕНИЕ АСПИРАНТОВ
РЕФЕРИРОВАНИЮ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ОРИЕНТИРОВАННЫХ
ТЕКСТОВ**

Vasilieva M.A.

Ekaterinburg, Russia

**TEACHING GRADUATE
STUDENTS TO ANALYSE
PROFESSIONALLY ORIENTED
TEXTS**

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы подготовки аспирантов к кандидатскому экзамену по иностранному языку (ИЯ). Определены задачи по развитию навыков реферирования текстов.

Ключевые слова: реферирование текстов по специальности, упражнение, требование к уровню подготовки аспирантов к кандидатскому экзамену по ИЯ.

Abstract. The article considers the problems of the preparation for the foreign language exam of the graduate students. The tasks for developing of skill of text analysis are marked.

Keywords: analyse texts, exercise, requirement to the preparation level of graduate students on the knowledge of the foreign language.

Сведения об авторе: Васильева Мария Ивановна, кандидат филологических наук кафедры профессионально-ориентированного и языкового образования.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 481.

About the Author: Vasilieva Maria Ivanovna, Candidate of Philology of the Department of professionally-directed and linguistie education.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

В соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта иностранный язык является неотъемлимой составной частью подготовки специалистов различного профиля.

Аспиранты и соискатели в процессе подготовки к кандидатскому экзамену по иностранному языку должны овладеть рядом навыков, в том числе научиться излагать на иностранном языке содержание профессионально-ориентированных текстов. Практика приёма экзаменов кандидатского минимума по иностранному языку показывает, что нередко передача содержания текста статьи сводится к механическому пересказу с сохранением всех сложных лексических и грамматических конструкций. В действительности изложение на иностранном языке должно носить реферативный характер и свидетельствовать о понимании основного содержания и умении самостоятельно строить предло-

жение на иностранном языке. Реферативная передача содержания текста представляет собой сложный процесс, заключающийся в умении кратко изложить содержание статьи на основе исключения избыточной информации и выделения главного в определённой логической последовательности. На кандидатском экзамене по иностранному языку соискатели испытывают трудности в передаче содержания прочитанного текста. Поэтому при подготовке аспирантов к экзамену по иностранному языку необходимо обучать их реферированию текста, то есть понимать читаемый текст, перерабатывать полученную информацию и кратко излагать прочитанное.

Вопросы учебного реферирования решаются нами в основном на материале профессионально-ориентированных текстов с использованием заданий, направленных на развитие требуемых умений. Важное значение имеет специфика контингента обучаемых, их психологические особенности: целеустремлённость, понимание значимости иностранного языка для совершенствования в избранной ими области науки, заинтересованность в оперативном получении актуальной иноязычной информации из первоисточников. Опыт чтения аспирантами научной литературы на родном языке, позволяет им при чтении профессионально-ориентированных текстов привлекать свои профессиональные знания. Это означает, что курс обучения, построенный на тематическом и языковом материале профессионально-ориентированных текстов стимулирует обучаемых и активизирует потенциальные возможности овладения иностранным языком в сжатые сроки.

За 30 часов индивидуальной работы или за 140 часов работы в группе аспиранту и соискателю приходится систематизировать и закрепить ключевые темы грамматики и сформировать умения и навыки речевой деятельности, включающей чтение профессионально-ориентированных текстов и устную речь. В течение первых двух-трёх месяцев работы с аспирантами и соискателями проводится систематизация и закрепление грамматического материала, в первую очередь, таких тем, как страдательный залог, неличные формы глагола и безличные предложения. Работа над грамматическим материалом, необходимым для построения предложений в процессе реферирования, может осуществляться аспирантами самостоятельно с последующим контролем на занятиях в процессе работы над профессионально-ориентированным текстом.

Упражнения по составлению реферата включают: выделение ключевых слов и предложений, ответы на вопросы, которые способст-

вуют обобщению текста, упрощение структуры сложных распространённых предложений, выделение плана текста, подразделение отрывка на введение, главную часть и заключение. Например:

1. Разделите текст на несколько логически завершённых частей, придумайте к ним заголовки.
2. Выпишите из текста фразы, необходимые для включения в реферат.
3. Сократите текст, исключив примеры, цитаты и другие детали, не меняя его содержания.
4. Найдите в тексте ключевые фрагменты.
5. Обобщите содержание абзацев, обозначив каждый одним предложением.
6. Напишите краткое изложение основного содержания текста по плану: заголовок, введение, основная мысль, выводы.
7. Составьте тезисы по содержанию статьи.

Изучение рассматриваемой проблемы позволило сделать вывод о том, что методика обучения реферированию носит интегративный характер и включает в себя:

- методы и приёмы обучения чтению - поисковому, ознакомительному и изучающему (по классификации, принятой общей методикой обучения иностранным языкам);
- методы и приёмы обучения переводу научного текста;
- приёмы обучения компрессии текста.

Работа по обучению реферированию профессионально-ориентированных текстов учит аспирантов логически осмысливать содержание текста и способствует развитию умений чтения научной литературы на иностранном языке.

Ерофеева Е.В.

Екатеринбург, Россия

РЕЧЕВЫЕ АКТЫ
ТОРЖЕСТВЕННОГОПРИНЯТИЯ ОБЯЗАТЕЛЬСТВА
ВО ФРАНЦУЗСКОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация. Статья посвящена семантико-прагматическому анализу речевого акта клятвы, а также способам его выражения во французском языке.

Ключевые слова: речевой акт клятвы, прагматический анализ, перформативный глагол, семантическая модель, прямые и косвенные речевые акты.

Erofeeva E.V.

Ekaterinburg, Russia

SPEECH ACTS OF
SOLEMN PROMISE
IN FRENCH DISCOURSE

Abstract. The article gives a semantic and pragmatic analysis of speech act of «oath», and the ways of its expression in French discourse.

Key words: speech act of «oath»; pragmatic analysis; performatives; semantic model, direct and indirect speech acts.

Сведения об авторе: Ерофеева Елена Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой романских языков.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 465.

e-mail: erofeeva@2-u.ru.

About the Author: Erofeeva Elena Vladimirovna, PhD in Philology, Head of the Chair of Romanic Languages.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Речевые акты торжественного принятия обязательства относятся к разряду комиссивных РА, цель которых заключается в принятии обязательства или «заявлении о намерении» (по Дж. Остину). Ключевое свойство комиссивов – обязывать говорящего к определенной линии поведения [Дж. Остин 1986: 125]. В зависимости от критерия выделения речевых актов комиссивные РА подразделяются на более частные виды: клятву, обещание, присягу, зарок, обет, гарантию, заверение, уверение, согласие, подтверждение, поручительство и другие.

Клятва представляет собой торжественное обещание, утверждение, уверение, подкрепленное упоминанием чего-либо священного, ценного, авторитетного для того, кто уверяет, обещает. Например:

- *Je jure le ciel que je le défendrai ici contre qui que ce soit.* – Клянись небом, что я буду защищать его здесь от кого бы то ни было. [Molière Le Malade Imaginaire].

© Ерофеева Е.В., 2014

Речевой акт клятвы это конвенциональный речевой акт, предполагающий следующие условия для успешной реализации: 1) наличие некоторой степени знакомства между говорящим и слушающим (если только клятва не дается самому себе и не принимает при этом форму зарока); 2) наложение максимальной ответственности на говорящего в связи с принятием им обязательства; 3) наличие у слушающего морального права принимать соответствующие «меры наказания» в случае невыполнения обязательства говорящим (стыдить, осуждать); 4) возможность подрыва и потери авторитета говорящего; 5) допущение возможности «наказания» со стороны высшей силы (если в клятве упоминается имя Бога). Перечисленные моменты относятся к фоновым знаниям, входящим в когнитивную базу говорящих, без которых невозможно успешное осуществление данного коммуникативного акта [Галлямова Н.Ш. 2010: 23].

Глагол *клясться* является классическим перформативом, так как произнесение фразы с этим глаголом в первом лице единственного числа настоящего времени равносильно осуществлению действия:

- *Tu me jures que tu ne t'en iras pas? – Oui, je le jure!* – Ты обещаешь мне, что не уйдешь? – Клянусь! [Pennac D. La fée carabine]

На основании словарных дефиниций и собранного языкового материала можно представить семантическую модель РА клятвы в виде двучастной структуры, где первая часть содержит перформативный глагол, а глагол второй части стоит в неопределенной форме, либо в одном из времен изъявительного наклонения. Элементом, соединяющим две части данной структуры, является союз *que*, либо предлог *de*, иногда сопровождаемый отрицательными частицами: *ne point/ plus/ jamais/ pas*. Необходимо отметить тот факт, что в русском языке в синонимическом ряду понятия «клятва» проводится разграничение между клятвой, выраженной утвердительной и отрицательной конструкциями. Другими словами, устанавливается разница между клятвой и зароком (торжественное обещание не делать что-либо). Толковые словари французского языка и словари синонимов не проводят этого разграничения. Клятва может быть выражена и утвердительными и отрицательными конструкциями:

- *Je jure de ne point me remarier.* – Я клянусь, что никогда больше не женюсь. [Zola E. Argent]

Как показывает исследовательский материал, особенностями РА клятвы являются:

1) его неизменная направленность в будущее, что выражается следующими временными грамматическими формами: *présent/ futur simple/ futur antérieur/ passé composé* (в значении будущего);

2) реальность провозглашаемого, где гарантом выступает автор высказывания.

– подлежащее при клятве («я», «мы») неизменно является агенсом действия (не может быть пациенсом);

– глагол-сказуемое употребляется только в форме действительного залога;

– заинтересованность адресата речи в осуществлении того, о чем идет речь, которая может быть реальной или только предполагаться автором речи;

3) необязательность соотнесенности клятвы со слушающим.

Последний момент отличает РА клятвы от РА обещания, где говорящий берет на себя добровольное обязательство сделать что-то в интересах адресата (*Je promets que je ne vous oublierai pas*), а также от РА угрозы, где говорящий берет на себя добровольное обязательство сделать что-то в ущерб адресату (*Si tu ne dis pas la vérité je te tue*). При отсутствии какого-либо из приведенных параметров в структуре РА клятвы, он начинает выражать РА другой коммуникативной направленности. Например, становится косвенным РА заверения, если имеет место констатация прошлых событий и глагол стоит в одном из прошедших времен:

- ***Mon bon Monsieur, je vous jure le Bon Dieu qu'il n'est entré personne ici.*** – *Господин хороший, я вам Богом клянусь, что сюда никто не входил.* [Simenon G. Maigret se fâche]

В последнем примере перформативное выражение: *je vous jure* употребляется лишь потому, что принадлежит к числу самых сильных показателей функции для принятия обязательства. РА клятвы с перформативным глаголом в первом лице единственного числа настоящего времени сообщает о действии говорящего и вместе с тем реализует само это действие. Однако, как следует из вышеприведенного примера, перформативные клятвенные высказывания могут совпадать по форме с РА другой коммуникативной направленности.

В качестве основных индикаторов иллюкутивной функции прямого РА можно считать перформативную формулу и ее варианты, просодику и типовые синтаксические схемы (вспомогательные маркеры, которые способны не только усиливать или уточнять базовые показатели иллюкутивности, но и успешно конкурировать с ними).

Качественное или количественное отступление от предложенной семантической модели РА клятвы следует рассматривать в качестве косвенных РА клятвы. Распознавание РА идет не только эмпирическим путем, но и посредством множества маркеров: психолингвистический фактор (межличностные отношения коммуникантов); социолингвистический фактор (социальное положение); лексическое содержание единиц (*solennellement, sincèrement, dans la présence de Dieu, devant Dieu, en présence de Dieu et des saints; торжественно, искренне, перед Богом*).

Зачастую, в том случае, когда в структуре косвенного РА клятвы отсутствуют какие-либо маркеры, позволяющие установить принадлежность данного РА к РА клятвы, это помогает сделать вербальный и невербальный контекст. Например, содержание компонента речи со значением: «я клянусь» может быть подтверждено наличием косвенной речи: «Он поклялся, что...».

Качественное изменение семантической модели РА клятвы предполагает использование другого перформативного глагола в значении глагола «juger», а также его синонимов. Примерами таких перформативов во французском языке являются: *professer, témoigner, déclarer (solennellement et sincèrement), s'engager à faire qch., faire le serment de faire qch., promettre de faire qch., prendre l'engagement solennel de faire qch* (публично признавать, свидетельствовать, торжественно и искренне заявлять, брать на себя обязательство, дать клятву, обещать). Например:

Mémoires de Masque de Mort, chevalier d'Or du signe du Canser: - *Je Vous promets d'aller au catéchisme tous les samedis sans exception et de devenir le meilleur élève du Père César. Je Vous le jure, seulement, veillez sur moi, s'il vous plaît...* Воспоминания Маски Смерти, Золотого рыцаря знака Рака: «Я Вам обещаю учиться закону божьему каждую субботу без исключений и стать лучшим учеником Отца Цезаря. Я Вам торжественно клянусь, проследите за мной, пожалуйста...».

Характерной особенностью отдельных речевых актов клятвы является обещание говорящим негативных последствий самому себе в случае невыполнения обязательства. Например:

Extrait du serment d'apothicaire: - *Que je soit couvert d'opprobre et méprisé de mes confrères si j'y manque.* Отрывок из клятвы аптекаря: - Пусть я буду покрыт позором и презрением своих коллег, если я нарушу эту клятву.

Отрывок из детской считалки, где немаловажную роль играет рифма: ... *croix de bois, croix de fer, si je mens, je vais en enfer* ... *деревянный крест, железный крест, если я солгу, я отправлюсь в ад*. В этих примерах в качестве гарантии выполнения обязательства говорящий выдвигает условие и устанавливает санкции, которые повлечет за собой невыполнение данного условия.

Структурно РА клятвы передаются повествовательными предложениями, которые по сути своей являются восклицательными («эмотивными» по В.Г. Гаку). Общим признаком эмотивных предложений является специфическая интонация, выражаемая на письме знаком восклицания. Речевые акты клятвы могут иметь в качестве обязательного компонента невербальные средства выражения. Такие конвенциональные речевые акты, как давать клятву, зарок, обет, требуют определенной конвенциональной процедуры, включающей в себя кроме произнесения определенных слов определенными лицами в определенных обстоятельствах некоторые ритуализированные неречевые действия (например, особое положение руки при даче клятвы у скаутов).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт // АН СССР, Ин-т языкознания. – М.: Наука, 1988. – 338 с.
- Беляева Е.И. Модальность в различных речевых актах // Филологические науки. – М.: Высшая школа, 1987. – № 3. – С. 64-69.
- Гак В.Г. Сопоставительная прагматика // Филологические науки. – М.: Высшая школа, 1992. – № 3. – С. 78-90.
- Галлямова Н.Ш. Речевой акт «Обещание, клятва» в русской языковой картине мира: лингвокультурологический, функционально-прагматический аспекты // Язык и культура. 2010. – № 3. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/rechevoy-akt-obeschanie-klyatva-v-russkoy-yazykovoy-kartine-mira-lingvokulturologicheskiy-funktsionalno-pragmaticheskiy-aspecty>.
- Ерофеева Е.В. Речевые акты со значением предупреждения нежелательного действия в современном французском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1997. – 16 с.
- Остин Дж. Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1986. – Вып. 17. – С. 22-129.
- Серль Дж. Р. Классификация иллокутивных актов // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1986. – Вып. 17. – С. 170- 195.
- Серль Дж. Р. Косвенные речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1986. – Вып. 17. – С. 195-223.

Зеленина Л.Е.

Екатеринбург, Россия

СПЕЦИФИКА

**КОММУНИКАТИВНОГО
ПОВЕДЕНИЯ ИТАЛЬЯНСКИХ
ДЕЛОВЫХ ПАРТНЕРОВ**

Аннотация. В статье описывается специфика коммуникативного поведения итальянских деловых партнеров, демонстрируется, как национальные черты находят отражение в коммуникативных актах, приводятся ситуации итальянского делового общения.

Ключевые слова: деловое общение, коммуникативное поведение, национальная специфика, итальянские деловые партнеры.

Сведения об авторе: Зеленина Лилия Евгеньевна, ассистент кафедры профессионально-ориентированного языкового образования

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 483.

e-mail: zel-liliya@yandex.ru.

Zelenina L.E.

Ekaterinburg, Russia

SPECIFIC OF THE

**COMMUNICATIVE BEHAVIOUR
OF ITALIAN BUSINESS
PARTNERS**

Abstract. The article is devoted to the specific of the communicative behaviour of Italian business partners, is shown the reflection of the national features in the communicative acts, are shown the situations of Italian business communication.

Keywords: business communication, communicative behaviour, national specific, Italian business partners.

About the Author: Zelenina Liliya Evgenievna, assistent of the Chair of professionally-directed language education.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Межкультурная коммуникация характеризуется тем, что общение происходит между представителями различных культур. Участники межкультурной коммуникации при прямом контакте применяют специальные языковые варианты и дискурсивные стратегии, отличные от тех, которые применяются при общении внутри одной культуры. При наличии разных культур и языков общение может быть осложнено непониманием сторон.

Стиль итальянской деловой коммуникации имеет ряд принципиальных особенностей: имеются отличия в стратегиях коммуникативного поведения, нормах и правилах межличностного взаимодействия, этике делового общения. Данные особенности проявляются в специальных коммуникативных оборотах языка. Коммуникативное поведение, как совокупность норм и традиций является основным компонен-

том стереотипа поведения. Одной из базовых составляющих описания коммуникативного поведения является выявление и изучение коммуникативно релевантных черт национального характера, необходимых для понимания особенностей национального коммуникативного поведения.

Под коммуникативным поведением понимается:

-«реализуемые в коммуникации правила и традиции общения той или иной лингвокультурной общности» [Колесниченко 2010: 311];

- «особенности общения той или иной лингвокультурной общности» [Газизов 2009: 22].

Мы, вслед за Стерниным, будем понимать под национальным поведением совокупность норм и традиций общения народа. «Коммуникативное поведение – это продукт миллионов лет эволюции, оно заложено как генетически, так и обусловлено нашей принадлежностью к какой либо группе, полу, возрастом, личным жизненным опытом, уровнем образования и многими другими факторами» [Стернин 2009: 9]. Несмотря на эти различия, люди в разных культурах вступают между собой в самые разные отношения, обмениваются мнениями, совершают поступки. Интерпретировать смысл конкретного поступка бывает сложно в силу того, что он мотивирован традиционным представлением о характерных нормах, принятых в различных культурах.

Интерес к изучению коммуникативного поведения можно объяснить глобализацией, расширением международных контактов, разнообразием видов межкультурной коммуникации, выделением национальной самобытности народов, проблемой межнациональных конфликтов, требующих урегулирования, необходимостью правильного понимания и интерпретации представителей другой лингвокультуры.

Для коммуникативного поведения характерны определенные нормы, позволяющие определить коммуникативное поведение как нормативное либо ненормативное. «Нормы коммуникативного поведения могут быть четырех видов: общекультурные, групповые (особенности общения, закрепленные культурой для определенных профессиональных, гендерных, социальных и возрастных групп), ситуативные, индивидуальные (отражают индивидуальную культуру и коммуникативный опыт индивида» [Стернин 2000: 6].

Нормы итальянского коммуникативного поведения связаны с ситуациями делового общения: обращение, знакомство, приветствие, комплимент, извинение, прощание. Итальянское деловое общение включает пять блоков. К первому блоку относится знакомство и представление деловых партнеров, положительные отзывы, получение ин-

формации о деловых партнерах, выражение пожеланий об успешном сотрудничестве. В начале официальных мероприятий произносится приветственная речь, содержание которой зависит от аудитории и ситуации.

Цель данной речи заключается в приветствии деловых партнеров, информировании о важности проводимого мероприятия. Обращение к собеседнику является ярким и употребительным этикетным знаком. По сравнению с русским языковым этикетом, итальянский этикет требует более частого обращения к имени собеседника. Обращение необходимо рассматривать как речевое действие, целью которого является привлечение внимания собеседника для начала общения. Выбор форм будет зависеть от коммуникативного контекста, степенью близости отношений между партнерами. Для ситуаций приветствия характерен набор этикетных выражений о жизни, делах, здоровье семьи. У делового партнера, с которым общаетесь, допустимо спросить *Come sta?* «Как идут Ваши дела». Вопросы могут дополняться более конкретными элементами, связанными с семьей, работой: *Come stanno i Vostri figli?* «Как дела у детей?», *Come va la famiglia?* «Как семья?». В качестве реплики-реакции, выступают следующие выражения *benino* «хорошо», *benissimo* «очень хорошо».

Особенностью коммуникативного поведения итальянцев при знакомстве является тот факт, что среди них, можно отметить более широкое, по сравнению с русским, обращение на «ты». Данный вид общения применяется с целью установления доверительного контакта с партнером. Нередко, при первом знакомстве итальянцы, независимо от возраста, могут предложить собеседнику перейти на «ты». Однако не принято обращаться на «ты» к обслуживающему персоналу, к подчиненным по службе, к руководящим работникам.

Severgnini пишет, «когда молодые коллеги меня встречают и обращаются на «Вы», они полагают, что ведут себя воспитанно. На самом деле данное местоимение служит способом создания дистанции. Говорите мне «ты», я вас прошу». В случае, если один участник коммуникации обращается на «ты», а другой продолжает обращаться на «вы», итальянец может расценить данное поведение как высокомерное и может принять за стремление сохранить дистанцию. Обращение на «ты» считается выражением симпатии.

В итальянском социуме известными и широко применяемыми являются различные приветствия, которые имеют различную стилистическую окраску, распространенность и сферу применения. Итальянцев отличает повышенная приветливость, часто при общении можно

услышать наименования *caro* «дорогой», *cara* «дорогая», *bello* «милый», *bella* «милая» даже при неблизком знакомстве.

«Итальянской культуре присуще особое отношение к женщине. Женщинами принято восхищаться, не скрывая этого. Итальянцы способны восхищаться любой женщиной, не делая никаких исключений: они способны найти комплимент и для дамы преклонного возраста и для юной сотрудницы. Даже в ситуациях делового общения женщина непременно оказывается в центре мужского внимания, а итальянские деловые партнеры начинают соперничать в галантном обращении к женщине» [Баева 2009: 56].

Второй блок включает в себя презентацию, деловую беседу, деловой разговор, собеседование при устройстве на работу. В вышеуказанных ситуациях происходит обсуждение вопросов, принятие решений, убеждение, воздействие на деловых партнеров, аргументация. Выбор аргументов, как и выбор лексических средств, представляется деликатной темой внутри каждой культуры. При аргументах с представителями Италии лучше избегать выражений, содержащих политическую коннотацию и использование намеков, связанных со стереотипным представлением о национальности собеседника. Напротив, приветствуются аргументы относительно здоровья. Итальянцы могут с легкостью переходить из личной сферы общения в деловую и наоборот. Они любят перехватывать инициативу, прерывать собеседника.

Итальянский стиль ведения переговоров тесно связан с понятием семьи. «Представители итальянского сообщества очень ценят семью и ее роль в жизни общества и человека. Семья считается важным фактором общественной и деловой жизни. Стиль отношений на переговорах можно оценить как семейный. Основными характеристиками переговоров являются лояльность, выполнение обязательств и обязанностей, четкая граница между «своими» и «чужими»» [Баева 2009: 87]. В большинстве случаев на переговорах итальянцы предпочитают личные контакты: пытаются создать сети доверенных лиц, подобные семье.

Во время делового общения итальянцы жестикулируют и применяют в речи красочные эпитеты и восклицания. Они способны превратить процесс обсуждения в бурную дискуссию. У делового партнера подобные бурные эмоции могут вызвать негативное впечатление, но представляется целесообразным позитивно реагировать на эту повышенную эмоциональность. Можно согласиться со Стендалем: «В Риме люди так же умны как в Эдинбурге, но на жизнь там смотрят взглядом, полным огня, страсти, сильных чувств» [Стендаль 1978: 7-

8]. Будучи энергичными и экспрессивными, итальянцы отличаются большей общительностью, склонны к динамизму и предприимчивости, стремлением быстро решать деловые вопросы.

В ситуациях делового общения иногда возникают непонимания и противоречия, которые могут перерасти в конфликт. В данном случае необходимо принести извинения, найти выход из тупика, разрешить конфликтную ситуацию, сменить негативные эмоции на нейтральные.

Причиной противоречий может быть несовпадение интересов, мнений, точек зрения, невыполнение условий сотрудничества. Вышеизложенные ситуации относятся к третьему блоку делового общения. В спорных вопросах, несмотря на то, что итальянцам присуща повышенная эмоциональность, они стремятся к разумному компромиссу. Руководитель итальянской делегации старается сохранять ясность и полностью контролировать ситуацию, от него зависит принятие решения. Как правило, в итальянской делегации присутствует четкая иерархия и внутренние конфликты маловероятны.

В целях предотвращения конфликта следует избегать выражений, содержащих политическую коннотацию, обсуждения стереотипных представлений о национальной принадлежности собеседника, затрагивания темы доходов партнера, вопроса о финансовом положении. Как и в большинстве лингвокультур, в итальянской культуре приветствуется бесконфликтное общение.

К четвертому блоку делового общения относится общение в неформальной обстановке. Данное общение проводится с целью улучшения психологического климата в коллективе, обсуждения проблем в неформальной обстановке, повышения эффективности рабочего процесса, развития умений работы в команде, снятия напряжения. Чаще всего местом неформального общения служит бар, расположенный рядом с фирмой. Итальянцы предпочитают поужинать вместе или выпить кофе с деловыми партнерами для беседы и ослабления напряжения. В этой связи необходимо отметить важность, которую придают итальянцы неформальным контактам с партнерами по переговорам, во время которых можно более свободно высказываться, сделать определенные критические замечания по поводу деловых предложений, без риска затронуть самолюбие сторон.

Неформальное общение отличается меньшей нормативностью, более низким психологическим напряжением, менее официальным характером, большей свободой в выражении мыслей, предпочтений, большей эмоциональностью. Большая роль играет частота деловых

встреч между деловыми партнерами.

К финальному блоку делового общения относятся завершение сотрудничества и прощание. В итальянской коммуникации, реплики, применяемые в ситуациях прощания достаточно разнообразны. В Италии считается хорошим тоном прощаться, выходя из бара, магазина, где нет много посетителей. Совершив покупку или получив услугу, необходимо попрощаться даже с незнакомыми людьми. При прощании допустимы эмоциональные фатические пожелания. Данные высказывания способствуют продолжению отношений между партнерами, и в дальнейшем, их можно отнести к ритуальным действиям, которые обладают культурной спецификой и определяют коммуникативное поведение.

Учет национальной специфики и специфики коммуникативного поведения позволяет вести деловые переговоры более эффективно и правильно интерпретировать намерения деловых партнеров.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Баева Е.И. Особенности итальянского коммуникативного поведения: дис. ...канд. филол. Наук. – Воронеж, 2012.

Газизов Р.А. Коммуникативное поведение немецкой и русской лингвокультурологической общностей: дис. ...канд. филол. наук. – Уфа, 2001. – 250 с.

Колесниченко В.Л. К вопросу об особенностях вербального и невербального коммуникативного поведения представителей английской и испанской лингвокультур // Труды Междунар. науч.-практ. интернет-конф. «Преподаватель высшей школы в XXI веке». – Вып. 7. – Ростов-на-Дону, 2009. – С.169-174.

Казакова О.П.

Екатеринбург, Россия

**МНОГОАСПЕКТНОСТЬ ЦЕЛИ
ЗАНЯТИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ
ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ
ЦЕЛЕЙ**

Аннотация. В статье представлен анализ многоаспектности цели обучения иностранным языкам. Автор предлагает введение профессионального аспекта цели как определяющего все содержание обучения иностранному языку для специальных целей.

Ключевые слова: язык для специальных целей, планирование занятия, аспекты содержания обучения, иноязычное образование, цель обучения иностранным языкам.

Сведения об авторе: КАЗАКОВА Ольга Павловна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой перевода и переводоведения.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 459.

e-mail: olgakaskakova@yandex.ru.

Kazakova O.P.

Ekaterinburg, Russia

**GOAL ASPECTS OF LSP-
LESSONS**

Abstract. The article gives the analyses of goal aspects of foreign language teaching. The author suggests to apply the professional aspect of the goal, that determines the whole content of language for specific purposes teaching.

Keywords: language for specific purposes, lesson plan, aspects of lesson content, foreign language building, goal of foreign language teaching.

About the Author: KAZAKOVA Olga Pavlovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Chair of Translation.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Современный этап развития методической науки характеризуется смещением научного интереса с методики обучения общему языку на проблемы обучения языку для специальных целей, поскольку изучение иностранного языка приобретает «прагматический профессионально ориентированный смысл, неотъемлемый от овладения профессией в целом» [Мильруд 2013].

С введением в вузы новых стандартов меняется целевая установка дисциплины «Иностранный язык» с передачи знаний на формирование компетенций, а обеспечение возможности применения иностранного языка в профессиональной деятельности передано новой для неязыковых вузов дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере». Появление новой дисциплины требует переосмысле-

ния вопросов разработки планов каждого конкретного занятия по иностранному языку для специальных целей, одним из проблемных моментов становится постановка цели, достижению которой должно быть посвящено занятие.

Грамотно спланированный и проведенный урок отражает методическое мастерство учителя, которое состоит из следующих компонентов:

- Знать, в чем заключается образовательный потенциал урока, т.е. как сделать так, чтобы ученик познавал и язык, и культуру, развивал при этом свои способности, воспитывался нравственно и учился общаться;
- Уметь реализовывать принципы коммуникативного урока, т.е. уметь: индивидуализировать деятельность учеников, вызывать их речемыслительную активность, создавать ситуации общения, делать речевые высказывания функциональными, обеспечивать новизну содержания, форм и организации урока;
- Понимать, как из целенаправленности, целостности, динамика и связности урока складывается его логика;
- Уметь проводить уроки формирования лексических / грамматических навыков, развития умения читать / общаться / высказываться, уроки на ранней и старшей ступени, нетрадиционные виды уроков;
- Уметь использовать различные опоры, установки к упражнениям, контролировать успех учеников и оценивать их;
- Уметь анализировать урок [Пассов 2010: 4]

Как видим, очень важное место в практической деятельности преподавателя занимают умения планирования и целеполагания, от правильного расставления акцентов зависит эффективность урока, результат будет заключаться не в том, что преподаватель и учащиеся отработали положенное время, а в том, что урок стал еще одной ступенькой в развитии учащихся.

Как правильно сформулировать цель урока? В первую очередь следует определить критерии этой правильности. Целеполагание на уровне единичного занятия должно подчиняться общей цели обучения – формированию общекультурных и профессиональных компетенций, отраженных в ФГОС.

В качестве методологической основы постановки цели могут быть взяты подходы, принятые в методике обучения общему языку, согласно которым каждый урок реализуется в нескольких измерениях:

- **Познавательный аспект:** познание культуры народа, включая его язык как неотъемлемый компонент этой культуры в ее диалоге с родной культурой;
- **Развивающий аспект:** развитие способностей к овладению и осуществлению речевой деятельности, общения, учебной и других видов деятельности человека;
- **Воспитательный аспект:** формирование нравственных качеств человека духовного, человека культуры: интернационализм, гуманизм, патриотизм, этическая культура, эстетическая культура и др.;
- **Учебный аспект:** овладение умениями говорить, аудировать, читать и писать как средствами общения [Пассов 2010: 9].

При разработке урока преподаватели нередко задумываются только о практической цели, т.е. о том языковом и речевом материале, который должен быть отработан, объяснен, закреплён на занятии. Однако и в этом случае встречаются непродуманные формулировки учебных целей. На наш взгляд, современный этап обучения требует приоритета коммуникативной направленности изучения иностранного языка, поэтому вряд ли будут оправданы такие формулировки, как «совершенствование лексических навыков», «систематизация грамматического материала», «повторение» и т.п. Нацеленность урока на перечисленные компоненты урока характерна для грамматико-переводного метода, а коммуникативный подход предполагает, что перечисленные виды работ должны привести к достижению коммуникативной цели.

Начинающие специалисты и студенты-практиканты зачастую путают понятия умений и навыков, поэтому преподавателям методики стоит заострить внимание на том, что «формирование навыков устной речи» - это не умения говорения и аудирования, а речевые лексические, грамматические и произносительные навыки, которые являются компонентами речевых умений говорения и аудирования.

При формулировании цели урока важно помнить, что цель – это предполагаемый результат, соответственно цель должна быть сформулирована четко, понятно, должна быть достижимой и проверяемой.

Примеры «неудачных» формулировок:

- Повторение;

- Систематизация грамматического материала (языковой аспект, а не речевой);
- Проверка умения (контроль не является самоцелью);
- Работа над текстом (нет конкретизации, не указана стратегия чтения);
- Инсценирование диалога (прием, а цель – умение вести беседу);
- Совершенствование лексических навыков (вывести на ВРД);
- Формирование навыков устной речи (какого ВРД устной речи – говорения или аудирования, каких навыков – лексических, грамматических или произносительных).

Познавательный потенциал урока может реализовываться через следующие компоненты: реальная действительность, представленная предметно: фото, картинки, рисунки, слайды, фильм), представленная предметно-вербально: программы ТВ, билеты, этикетки, ценники, анкеты, проспекты); изобразительное искусство (репродукции); художественная литература; справочно-энциклопедическая и научная литература, комментарии к фактам культуры: схема метро, карты, путеводители, план города; СМИ: передачи; учебные разговорные тексты; общение с учителем как ретранслятором и интерпретатором культуры; ИЯ как неотъемлемый компонент культуры (знания о системе языка, о функциях языка, нормах речевых отношений).

Развивающий аспект занятия по ИЯ представлен развитием следующих способностей учащихся:

1. Способности к познавательной деятельности: к осмысленности восприятия, распределению и переключению внимания, увеличения объема внимания, к слуховой дифференциации, к зрительной дифференциации (механизм чтения), к непровольному запоминанию, догадке, логическому изложению, планированию своего высказывания, воображению, к анализу и синтезу.

2. Способность к эмоционально-оценочной деятельности: к выражению различных чувств, эмоциональных состояний, сочувствию, оценке своих высказываний, действий.

3. Способности осуществлять репродуктивные (к припоминанию, номинации предмета, подстановке лексических единиц в речевой образец, осознанию инструкций, схем) и продуктивные (конструирование речевых единиц, трансформации, комбинирование, импровизация) речевые действия.

И, наконец, компоненты воспитательного аспекта:

1. Общенациональные ценности: патриотизм, участие во всем, что способствует процветанию страны
2. Жизненные ценности: (природа, жизнь человека) - гуманизм
3. Мировая культура как ценность: интернационализм, уважительное отношение к памятникам культуры, воспитание потребности в приобщении к мировой культуре
4. Свободы и права личности – воспитание правового сознания, сознания собственного достоинства и уважения других
5. Общение и сотрудничество: формирование толерантного отношения, стремления достигать согласия и сотрудничать в условиях различных взглядов и убеждений.

Рассмотренные аспекты «не отделены друг от друга, не самостоятельны, а взаимосвязаны, взаимообусловлены, синтезированы в одно единое целое, которое и называется «образование» [Пассов 2010: 9]. Автор предлагает рассматривать учебный процесс не как процесс обучения, а как процесс иноязычного образования, целью которого «служит homo moralis – человек духовный, т.е. ученик, который овладел иноязычной культурой как содержанием иноязычного образования» [Пассов 2011: 24].

Такой подход представляется нам очень продуктивным в отношении профессионально-ориентированного иноязычного образования, когда дисциплины, связанные с изучением иностранного языка, рассматриваются не как прикладные, а как способствующие развитию качеств будущего специалиста. Соответственно, к ранее представленным должен добавиться еще один аспект – профессиональный.

Именно данный аспект должен доминировать при обучении иностранным языкам для специальных целей, определять содержание всех остальных. Важно отметить, что содержание иноязычного образования разных специалистов не просто не может быть одинаковым, оно будет иметь различную структуру, опираться на разные формы учебной деятельности. Именно профессиональный аспект станет ограничителем при отборе языкового и речевого материала, средств обучения, выборе форм работы на занятии и форм организации самостоятельной работы.

В качестве рекомендуемых формулировок целей занятия мы бы особо остановились на следующих вариантах: создание / обеспечение условий для развития / воспитания (конкретизировать содержание развивающего, профессионального или воспитательного аспекта); способствование (указать аспект).

Для самопроверки преподавателя в отношении «правильности» сформулированной цели и планирования занятия мы бы предложили ряд контрольных положений:

1. В плане отражается многоаспектность цели через ее аспекты.

2. Цель сформулирована кратко и четко.

3. Цель определяет конечный результат урока. Результат должен определяться в действиях студентов.

4. Практическая цель носит коммуникативный характер.

5. Цель данного урока соотносится с целью всего комплекса уроков.

6. Задачи раскрывают / конкретизируют содержание общей цели.

7. В цели конкретизируется материал урока, что обеспечивает неповторяемость каждого урока.

8. Каждое действие направлено на достижение поставленной цели (адекватность упражнений поставленной цели).

Предлагаемый raster для самопроверки позволит преподавателю системно оценить свою педагогическую деятельность и, возможно, найти пути повышения эффективности каждого урока и всего учебного процесса.

Таким образом, одно из направлений разработки методики обучения иностранным языкам для специальных целей может быть представлено в виде уточнения содержания профессионально ориентированного иноязычного образования с учетом многоаспектности его цели.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Мильруд Р.П. Обучение языку в специальных целях: сущность, методика, рефлексия // Иностранные языки. Интернет-издание для учителя – М.: Просвещение, 2013. – №5. – [Электронный ресурс]. – URL:

<http://iyazyki.ru/2013/05/english-special/>

Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. – Ростов-на-Дону: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.

Пассов Е.И. Флогистон для образования или компетенции в роли цели. – Елец: Типография, 2011. – 94 с.

Колесова Е.М.

Екатеринбург, Россия

**ПРЕПЯТСТВИЯ АУДИРОВАНИЯ
АУТЕНТИЧНЫХ
ИНФОРМАЦИОННЫХ
РАДИОПЕРЕДАЧ**

Аннотация. В статье раскрывается проблема особенностей понимания на слух аутентичных информационных радиопередач и возникающих в связи с этими особенностями препятствий.

Ключевые слова: аудирование, аутентичные информационные радиопередачи, препятствия аудирования, особенности аудирования аутентичных информационных радиопередач.

Сведения об авторе: Колесова Елена Михайловна, ассистент кафедры профессионально-ориентированного языкового образования ИИЯ УрГПУ. Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 481.

e-mail: elenakolessova@bk.ru.

Kolesova E.M.

Ekaterinburg, Russia

**OBSTACLES OF
LISTENING OF AUTHENTIC
INFORMATION BROADCASTS**

Abstract. In this article is talking about problem of features of listening of authentic information broadcasts and arising obstacles in connection with these features.

Keywords: listening, authentic information broadcasts, obstacles of listening, features of listening of authentic broadcasts.

About the Author: Kolesova Elena Mikhailovna, assistant of the Chair of professionally-oriented language education IFL USPU.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Важную роль в обучении аудированию аутентичных информационных радиопередач играют трудности восприятия и понимания иноязычной речи на слух, которые необходимо учитывать при разработке методики развития аудитивных умений студентов языкового вуза на материале аутентичных радиопередач информационных жанров. Основываясь на теоретическом анализе данной проблемы, мы попытаемся выделить *специфические препятствия аудирования аутентичных материалов информационных радиопередач* в соответствии с выделенными нами особенностями аудирования аутентичных материалов радиопередач и каждого информационного жанра и дать методические рекомендации по их преодолению.

Итак, препятствия в восприятии и понимании на слух аутентичных материалов радиопередач информационных жанров могут возникать

кать в связи с выделенными нами особенностями аудирования аутентичных материалов радиопередач информационных жанров:

1. Препятствия, связанные со звуковым сопровождением аутентичных материалов радиопередач информационных жанров. неотъемлемой характеристикой каждого из информационных жанров радиопередач является наличие того или иного звукового сопровождения, будь то джингл (короткая музыкальная фраза, которая анонсирует, предваряет радиопередачу или разделяет рубрики в тематической или адресной радиoproграмме), музыка, документальные шумы и другие. И это звуковое сопровождение, с точки зрения отечественных методистов, мешает восприятию и пониманию аудиоматериала. Но, мы согласимся с мнением современного французского методиста Д. Гро, которая утверждает в своей статье «Les reportages radiophoniques: comprendre les sons avant les mots», что звуки несут ключевую роль в понимании звучащего текста и могут быть источником дополнительной информации [http://www.rfi.fr/lffr/articles/130/article_3884.asp]. С точки зрения радиожурналистики, звуковой образ относится к одному из выразительных средств и создает посредством ассоциаций в обобщенном виде представление о материальном объекте, явлении, историческом событии, характере человека. Он способен нести понятийную, сюжетообразующую и эстетическо-оформительскую нагрузку в отражении реальной действительности. Поэтому, при обучении аудированию аутентичных материалов радиопередач информационных жанров необходимо учитывать звуковое оформление для развития умения построения гипотез относительно содержания и месте записи аутентичных информационных радиопередач в соответствии со специфическим звуковым образом.

2. Препятствия, связанные с тематической многоплановостью аутентичных материалов радиопередач информационных жанров. Радиопередачи содержат информацию политического, экономического, социального, культурного планов по различной тематике. Встречаются также тексты медицинского характера, например, радиointервью с доктором медицинских наук по проблемам того или иного заболевания. В данном случае студенты языкового вуза могут столкнуться с научной терминологией из разных областей знания. Чтобы преодолеть данные препятствия, мы предлагаем ряд упражнений, предваряющих прослушивание аутентичных информационных радиопередач (антиципация). Данные упражнения направлены на преодоление содержательных и языковых трудностей прослушивания аутентичных материалов радиопередач. А именно знакомство с тематикой радиопе-

редачи, формулирование содержательных гипотез, сопоставление слов и их определений, подбор слова в соответствии с контекстом.

3. *Препятствия, связанные с разнообразием стилей изложения аутентичных радиопередач информационных жанров.* Как было сказано выше, радиопередачи могут содержать информацию из различных областей знания, следовательно, стиль изложения материала варьируется от научного до разговорного.

4. *Препятствия, вызванные многоголосьем аутентичных информационных радиопередач.* В радиопередачах мы часто слышим большое количество голосов, особенно если речь идет об интервью, обладающих разнообразными качественными характеристиками (тембр, высота, тональность, громкость), интонацией, темпом речи и ударением. Все эти характеристики выполняют функцию эмоциональной окраски речи человека и могут изменить ее содержание. Не меньшее значение имеют и различные вкрапления в речь – паузы, покашливание, смех, плач и другие. Они также могут послужить источником информации об эмоциональной окраске содержания радиопередач. Поэтому мы предлагаем упражнения, направленные на определение общего тона высказывания, количества услышанных голосов и их характеристике.

5. *Препятствия, связанные с быстрым темпом французской речи.* Французы относятся к одной из наций, характеризующихся быстрым темпом речи. По словам Г.В. Роговой, первенство с точки зрения быстроты темпа, держат французы. Они произносят 330 слогов в минуту [Рогова, 1991, 110].

6. *Препятствия, вызванные большим объемом звучания аутентичных информационных радиопередач.* Информационные жанры радиопередач имеют объем звучания от 2 до 20 минут, что создает трудности концентрации и удержания внимания при длительном прослушивании. Поэтому мы рекомендуем проводить первичное прослушивание и выполнение заданий на общее понимание аудиотекста и вторичное прослушивание с целью более детального понимания аутентичного материала информационных радиопередач. Мы согласимся с мнением Е.И. Пассова, что не стоит злоупотреблять многократным прослушиванием аудиотекста, так как в процессе реальной коммуникации восприятие и понимание на слух иноязычной речи процесс необратимый и развить аудитивные умения можно только по принципу новизны [Пассов, 1991, 190]. Так же, при многократном прослушивании теряется интерес и мотивация студентов.

Таким образом, наличие значительных и многоаспектных препятствий аудирования аутентичных материалов радиопередач информационных жанров является бесспорным фактом, который необходимо учитывать при организации методики развития аудитивных умений студентов языкового вуза.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.

Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

Gros D. «Les reportages radiophoniques: comprendre les sons avant les mots». [Электронный ресурс]. URL: http://www.rfi.fr/lffr/articles/130/article_3884.asp.

Кропотухина П.В.

Екатеринбург, Россия

**ЛАНДШАФТНЫЕ МЕТАФОРЫ В
БРИТАНСКОМ
ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

Аннотация. В статье описаны особенности употребления ландшафтных концептуальных метафор в британском политическом медиадискурсе.

Ключевые слова: концептуальная метафора, политический дискурс, ландшафтная метафора, британские СМИ.

Kropotukhina P.V.

Ekaterinburg, Russia

**LANDSCAPE METAPHORS IN
BRITISH POLITICAL DISCOURSE**

Abstract. The paper investigates a number of landscape conceptual metaphors used in British political media discourse.

Keywords: conceptual metaphor, political discourse, landscape metaphors, Britain's mass media.

Сведения об авторе: Кропотухина Полина Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры профессионально-ориентированного языкового образования.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 481.

e-mail: pauline@mail.ru.

About the Author: Kropotukhina Polina Vladimirovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of Professionally Oriented Language Education.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

В данной публикации мы представляем обзор нескольких наиболее распространенных концептуальных метафор британского политического дискурса, связанных с объектами земной поверхности, а именно с естественными местами произрастания растений.

По нашим наблюдениям, британская концептуальная метафора *ground* весьма продуктивна в одной специфической области применения. С ее помощью описывается расстановка политических партий относительно друг друга на какой-либо момент времени. В данном случае эта метафора основана на значении «участок земли». Политические партии и их представители в зависимости от их положения относительно партии власти могут характеризоваться такими словосочетаниями, как *centre ground*, *off-centre ground*. Соответственно, борьба партий-оппонентов воспринимается как борьба за передел земельного участка. Проигравшие политики могут сказать, что они сдали свой участок земли (*ceded the ground*) или что оппоненты выдернули землю из-под них (*they cut our ground from under us*), выигравшие – что пере-

двинулись в центр, или вернули проигранное пространство (*moved into the centre ground, regained some lost ground*). Представители правящей партии считают, что доминируют в центре (*dominate the centre ground*). Мы предполагаем, что специфика употребления этой метафоры кроется в следующем: для жителя Великобритании – относительно небольшого острова – участок земли представляет главное богатство. Ср.: *The time has come to take back the political **ground** that should be ours. It's time to start winning again* [Пришло время вернуть назад политическое **пространство**, которое должно принадлежать нам. Пора снова начать выигрывать] (*Ken Clarke's speech 05.10.05*).

Развитие метафорической модели МЕСТО ПОЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – ЭТО УЧАСТОК ЗЕМЛИ происходит с помощью введения других ландшафтных ориентиров, например, болота. Ср.: *A disinterested commentator, looking at the traditional left-right line, would say today that New Labour has **swamped** the right of it, the Liberal Democrats have moved to occupy some of the leftwing territory abandoned by Labour and the Conservatives are, well, barely left with an inch of **ground** to call their own* [Непредвзятый комментатор, взглянув на традиционное деление политиков на правых и левых, сказал бы сегодня, что новых лейбористов засосало в **болото** по правую сторону, либеральные демократы переместились и заняли оставленную лейбористами территорию слева, а консерваторам практически не осталось и сантиметра **земли**, которую они могли бы назвать своей] (*Malcolm Rifkind's speech 23.09.05*). С помощью обозначенных метафор весьма точно описывается политическое пространство, занимаемое основными партиями Великобритании, и показаны особенности взаимодействия и борьбы между ними.

Довольно актуальны для британских СМИ концептуальные метафоры, *woods* (лес) или *thicket* (чаща, заросли). Можно констатировать, что в политико-экономическом дискурсе они обозначают неизученное, неуправляемое место, источник опасности и испытаний. Например, в ответ на высказанную министром инноваций и предпринимательства Ш. Вадерой надежду о выходе из кризиса («я вижу несколько зеленых ростков восстановления экономики»), обозреватель Дейли Мейл отвечает следующим заголовком, процитировав слова другого политика: *Hold on, we won't be out of the **woods** for years* [Подождите, мы не выберемся из этого **леса** еще много лет] (*A. Brummer/DM 25.08.09*); *Mr Blair said while Britain was not yet «out of the **woods**» following the financial crisis, it was «on the path out» as a result of the action taken by Mr Brown* [Г-н Блэр сказал, что хотя Брита-

ния пока еще не выбралась из **дебрей** кризиса, она уже «на нужной тропинке» благодаря мерам, предпринятым г-м Брауном] (J. Pickard/FT 11.04.10).

Еще одна концептуальная метафора британского дискурса, называющая растительный массив, – это *jungle* (джунгли). На языке политики она обозначает запутанность, сложность законодательства, административной системы. Ср.: *Brown's man in the No 10 jungle, Brown faces the dangers of the political jungle*. Благодаря таким метафорам (*thicket, jungle*), события, происходящие в британском правительстве, моделируются как неуправляемый природный процесс, развивающийся сам по себе независимо от вмешательства человека. В итоге в сознании читателя складывается печальная картина британской системы управления: дремучая бюрократия, правительственные заросли и финансовые джунгли. Обилие предписаний и директив, создающее хаос в работе международных организаций, в британской метафорической картине мира превращается в непроходимый лес. Ср.: *Failure of Doha risks severe loss of momentum towards the global free economy. Bilateral deals risk creating a complex thicket of regulations* [Неудача в Дохе может обернуться быстрой потерей импульса в движении к свободной глобальной экономике. Двусторонние договоры могут обернуться возникновением **чащобы** предписаний] (David Cameron's speech 24.01.08).

Об устойчивости и стереотипности метафоры *болото* в английском сознании свидетельствует частое упоминание различных синонимов, обозначающих это место (*mire, quagmire, morass, swamp*). Нередко встречаются развернутые концептуальные метафоры с ярко выраженными негативными смыслами. Концептуальные метафоры *болото* и *трясина* используются при обсуждении участия британских войск в конфликтах на Среднем Востоке, очень болезненной темы для британского народа, являющейся источником бесконечных претензий к лидерам страны. Ср.: *It is easy to understand why anyone looking at the situation in the Middle East should be filled with a sense of foreboding and impotence. To recent generations, it is a political quagmire characterised by conflict, extremism, violence and poverty* [Легко понять, почему любой, кто посмотрит на ситуацию на Среднем Востоке, будет охвачен дурными предчувствиями и бессилием. Для нескольких последних поколений отличительными чертами этой **трясины** были война, экстремизм, насилие и бедность] (Liam Fox's speech 15.09.05); *Withdrawal from Afghanistan: Another way out of the mire* (headline) [Выход из Афганистана: Еще один способ выбраться из **болота** (заголовок)]

(*Editorial/Guardian 18.11.09*). В более редких случаях концептуальные метафоры *болото* и *трясина* становятся инструментом саркастических замечаний в устах политических оппонентов. Ср.: *What has weakened David Cameron is his stumbling off the firm path of agreeability into the morass of policy disputation [Что ослабило Дэвида Камерона, так это то, что он оступился с твердой тропинки готовности к согласию в болото политических споров]* (S. Jenkins/Times 30.09.07).

Представляется естественным, что концептуальная метафора *garden (сад)* в СМИ Великобритании, одной из законодательниц садово-паркового искусства, используется по отношению к стране в целом. Однако в этом случае Великобритания представляется как место какой-либо деятельности для культивирования чего-либо. Ср.: *We see all around us the evidence of hundreds of thousands of people living peacefully and productively with their neighbours. But it perhaps does mean that we cannot just regard Islam in Britain as a charmingly exotic addition to the English country garden [Повсюду вокруг нас мы видим свидетельства того, что сотни тысяч людей живут со своими соседями мирно и продуктивно. Но возможно именно это и означает, что мы не должны рассматривать ислам в Британии как всего лишь очаровательное экзотическое дополнение к английскому сельскому саду]* (C. Moore/DM 21.08.04). В британском политическом дискурсе сад часто ассоциируется с резиденцией премьер-министра в Лондоне, в саду которой, начиная с 90-х годов, проводятся многие публичные политические мероприятия. Поэтому данная метафора часто обозначает место деятельности британского премьера. Ср.: *Gordon's garden. Three days of summer sun and Labour is feeling the heat [Сад Гордона. Три дня летнего солнца, и лейбористы почувствовали жару]* (M. Urry/FT 06.06.06); *Inside the Downing Street garden [Внутри сада на Даунинг-стрит]* (M. White/Guardian 06.06.10).

Отрицательная оценка ситуации, когда ощущается отсутствие активности политической оппозиции или неспособность власти к результативным действиям, подчеркивается и усиливается представлениями о *пустыне*. Отсутствие разнообразия в политической, экономической и правовой сферах жизни общества в британской прессе метафорически характеризуется прилагательными *бесплодный, неплодородный, скудный; barren, fruitless, thin* и т.д. Ср.: *Able people do not go into politics any more and the field is thin [Талантливые люди больше не идут в политику, и это поле истощилось]* (E. Dosc/DM 01.08.09); *The fall of the Wall was followed by the growth of democracy and respect for human rights in many lands previously barren of both [После падения*

стены последовал рост демократии и уважения прав человека во многих странах, которые до этого были лишены того и другого] (A. Rawnsley/*Observer*, 08.11.09). Наиболее показательна (и продуктивна) в этом отношении британская концептуальная метафора *wilderness* (пустыня, дикая местность), уходящая корнями в библейские писания. В политике метафора обозначает период потери политической партией популярности у избирателя, неспособность найти объединяющие принципы. *Political wilderness* исключает всякую возможность появления прогрессивных идей в лоне партии, которая остается в стороне от реальной власти (ср.: *to be in the wilderness* — быть не у дел (о политике) [ABBYU Lingvo 12]. Ср.: *The Conservative Party has a long history, during which it has passed through many phases and changes. For significant periods of modern British history it has been the dominant governing party, but it has also suffered divisions, defeats and spells in the political wilderness* [У Консервативной партии длинная история, на протяжении которой она прошла много периодов и претерпела изменения. Она была основной правящей партией в важные моменты современной британской истории, но она также перенесла расколы, поражения и периоды, когда она оставалась в политической пустыне] (Stuart Ball/*A Brief History of the Conservative Party*). По нашим данным эта концептуальная метафора очень важна для описания сменяемости политических сил в Великобритании, она описывает циклы политической активности трех основных партий в стране. При этом оппозиционные британские партии можно сравнить с растением, не имеющим возможности полноценно развиваться в скудной почве. Ср.: *the Conservatives have languished for so long in the wilderness of opposition* (консерваторы так долго чахли в пустыне оппозиции), *to be led into the wilderness, to take the party into the wilderness*, (завести партию в пустыню), *to march out of the wilderness* (совершить поход из пустыни), *the return of the Conservatives from the wilderness* (возвращение консерваторов из пустыни), *to drag the Tories from the electoral wilderness* (вытащить тори из электоральной пустыни), *to lead the party out of the electoral wilderness, to wander in the wilderness* (скитаться в пустыне). Как видно из приведенных словосочетаний, при лейбористском правительстве данная концептуальная метафора употреблялась по отношению к тори, находящимся на тот момент в оппозиции. Повышение продуктивности данной концептуальной метафоры в риторике одной из политических партий свидетельствует о потере доверия избирателей, об идейном кризисе в партии, об отсутствии харизматического лидера.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

АВВУУ: АВВУУ LINGVO 12: Electronic Multilingual Dictionary [Электронный ресурс]. – АВВУ Software Ltd., 2006. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

Кузина Ю.В.

Екатеринбург, Россия

**ВОЛШЕБНИК СТРАНЫ ОЗ –
ПОСРЕДНИК МЕЖДУ МИРАМИ**

Kuzina Y.V.

Ekaterinburg, Russia

**THE WIZARD OF OZ –
A MEDIATOR BETWEEN TWO
WORLDS**

Аннотация. В статье представлены результаты сопоставительного лингвокультурологического исследования по выявлению черт архетипа Трикстера в художественном образе Волшебника страны Оз.

Ключевые слова: архетип, метаконцепт, Трикстер и его посредническая функция, дефиниционный анализ лексем

Сведения об авторе: Кузина Юлия Викторовна, аспирант кафедры перевода и переводоведения, Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 462.

e-mail: kuzina85@mail.ru.

На данном этапе нашего исследования мы рассматриваем художественный образ одного из антропоморфных персонажей сказочной повести Л. Ф. Баума «Удивительный Волшебник страны Оз» — непосредственно Волшебника. С целью исследования данного художественного образа мы обратились к теории архетипов швейцарского психоаналитика К. Г. Юнга. Необходимо отметить, что в свете современных лингвокультурологических исследований архетип трактуется как метаконцепт. Так, Ю. С. Степанов определяет архетип как некую константу, которая, в свою очередь, представляет собой базовый устойчивый «концепт, существующий постоянно или, по крайней мере, очень долгое время» [Степанов 1998: 84]. А. Ю. Большакова указывает, что наиболее сильные концепты, объединяющие множество единичных проявлений, наиболее устойчивые в исторических изменениях, определяющие строй мировоззрения личности, нации или народа, выделяются из общего состава концептов и могут быть определены как «архетипы культурного бессознательного», или метаконцепты [Большакова 2012: <http://www>]. Определение

Abstract. We present the results of the comparative lingvocultural research on elicitation of the Trickster archetype's characteristics in the artistic image of the Wizard of Oz.

Keywords: archetype, metaconcept, the Trickster and his intermediary function, lexemes' definition analysis

About the Author: Kuzina Yulia Viktorovna, postgraduate student of the Chair of Translation Theory, Ural State Pedagogical University.

архетипов как концептов особого порядка роднит их с лингвокультурными типажам и позволяет нам применять для их выявления в тексте художественного произведения комплекс методов, предложенных В. И. Карасиком.

С нашей точки зрения, образ Волшебника сочетает в себе черты двух архетипов — Духа (или Мудреца) и Трикстера. В рамках данной статьи мы сосредоточимся на рассмотрении одной из основополагающих функций архетипа Трикстера — функции посредника, и её реализации в художественном образе Волшебника страны Оз.

Трикстер является одной из самых распространенных мифологем. Проанализировав образы таких классических мифологических трикстеров, как Локи, Гермес, Дионис, Д. А. Гаврилов выделил ряд неотъемлемых характеристик данного архетипа. По мнению исследователя, Трикстер традиционно выступает в роли посредника между мирами и социальными группами, способствует обмену между ними культурными ценностями и информацией [Гаврилов 2006: 361-362]. Так, один из Трикстеров древнегреческой мифологии Гермес выступал посредником между живыми и мёртвыми, между людьми и богами («вестник богов»).

К. Г. Юнг указывает, что Трикстер имеет немало общего с шаманом. Шаман, так же, как и Трикстер, прибегает к различным уловкам для достижения своей цели и может сыграть с людьми злую шутку. С другой стороны, Трикстер испытывает страдания, зачастую оказываясь в роли жертвы тех, кому навредил, или даже собственных пороков. Шаманские методы во многих частях мира связаны со страданиями души и тела [Юнг 2004: 315].

Е. М. Мелетинский рассматривал архетип Трикстера через образ шамана. В силу своей способности путешествовать в мир духов, шаман наделён медиативной функцией. Е. М. Мелетинский отмечает отражённую в мифах многих народов особую роль шаманов в медиации между небом и землей: роли посредников между землей и небесными «хозяевами» выступают шаманы, обладающие способностью летать, подниматься на небо по высокому дереву или по магической веревке [Мелетинский 2000: 181]. По сути, разница между действиями Трикстера и шамана прослеживается только в мотивах их поступков — шаман действует во благо племени, а Трикстер — ради собственной выгоды.

Одной из составляющих методики В. И. Карасика по выявлению концептов в тексте художественного произведения является дефиниционный анализ лексем и их синонимов, приведенных в толковых сло-

варях. Мы рассмотрели лексему *wizard*, а также ряд её синонимов. Наряду с такими лексемами, как *magician*, *sorcerer*, *enchanter* и другими, в толковых словарях американского варианта английского языка приведена и лексема *shaman*.

- a priest or medicine man, esp. among Asian peoples, who is believed able to heal and to foretell the future through communication with good and evil spirits [CAED: <http://www>];
- a priest or priestess who uses magic for the purpose of curing the sick, divining the hidden, and controlling events [Merriam Webster's Dictionary: <http://www>];
- (especially among certain tribal peoples) a person who acts as intermediary between the natural and supernatural worlds, using magic to cure illness, foretell the future, control spiritual forces etc. [Random House Dictionary: <http://www>].

Таким образом, синонимичность лексем *wizard* и *shaman* свидетельствует о близости образов Волшебника и шамана, а значит, и схожести образа Волшебника с архетипом Трикстера.

Как было упомянуто нами выше Трикстер, как и шаман, выполняет функцию медиатора — посредника между мирами. В различных вариантах это могут быть мир живых и мир мёртвых, небесное и земное царство, мир богов и мир людей. В сказочной повести Л. Ф. Баума тоже существуют два параллельно существующих, чётко разделённых, совершенно разных мира: мир людей, из которого пришли Дороти и Волшебник, и волшебная страна Оз.

Впечатление о мире людей складывается, в первую очередь, на основе описания Канзаса, откуда Дороти родом. Согласно творческому замыслу автора, Канзас является для девочки средоточием всего этого мира, а жители сказочной страны могут составить своё мнение о мире людей только из рассказов Дороти о её родных краях. Таким образом, описание Канзаса может быть рассмотрено как описание мира людей в целом.

Лексема *gray* является ключевой во фрагментах сказочной повести, посвящённых описанию Канзаса (в тексте повести данная лексема встречается 16 раз, 14 из них — в указанных фрагментах).

«...*she could see nothing but the great **gray prairie** on every side...*»

«...*the house was as **dull and gray** as everything else...*»

«...*So she told him all about Kansas, and **how gray** everything was **there**...*» [Baum 1900: <http://www>].

Согласно предложенным описаниям, всё в мире людей видится серым. Помимо значения цвета, необходимо рассмотреть и другие значения лексемы *gray*:

- 1) darkish, dull; 2) dreary; dismal [CAED: <http://www>];
- 1) lacking cheer or brightness in mood, outlook, style, or flavor; 2) prosaically ordinary [Merriam Webster's Dictionary: <http://www>];
- 1) dark, dismal, or gloomy 2) dull, dreary, or monotonous [Random House Dictionary: <http://www>].

Приведённые дефиниции свидетельствуют, что лексема *gray* несёт в себе такие значения, как «унылый», «мрачный», «скучный», «безотрадный». Согласно тексту повести, не только пейзаж, но и люди во «внешнем» мире выглядят подобным образом.

*«...He (Uncle Henry) was **gray also**, from his long beard to his rough boots, and he looked stern and solemn, and rarely spoke...»* [Baum 1900: <http://www>]

В качестве одного из синонимов лексемы *gray* указана лексема *colorless*, несущая в себе значения отсутствия цвета. Подтверждением идеи о бесцветности как неотъемлемой черте «внешнего» мира и его обитателей служит описание внешности тётушки Эм:

*«...The sun and wind ... had taken the sparkle from her eyes and left them **a sober gray**; they had taken **the red** from her cheeks and lips, and they **were gray also**...»* [Baum 1900: <http://www>].

Мир людей безрадостен. В нём нет места улыбке или смеху.

*«...She (Aunt Em) was thin and gaunt, and **never smiled** now...»*

*«...Henry **never laughed**. He worked hard from morning till night and **did not know what joy was**...»* [Baum 1900: <http://www>].

Необходимо также рассмотреть лексему *dry*, которая в тексте повести зачастую соседствует с лексемой *gray* в описаниях канзасской степи:

*«...a little girl who had lived so long on the **dry, gray** prairies...»*

*«...go back to the **dry, gray** place you call Kansas...»* [Baum 1900: <http://www>].

Помимо прямого значения «сухой», «безводный», лексема *dry*, также как и лексема *gray*, несёт в себе значение отсутствия эмоций и чувств, холодности, безразличия:

- not colored by emotion, prejudice, etc. [CAED: <http://www>];
- 1) not showing or communicating warmth, enthusiasm, or tender feeling; 2) having no personal bias or emotional concern [Merriam Webster's Dictionary: <http://www>];

- indifferent; cold; unemotional [Random House Dictionary: <http://www>].

Кроме приведённых толкований, в словарях представлены также толкования лексемы *dry*, указывающие на скуку и однообразие:

- boring, dull, or tedious [CAED: <http://www>];
- boring and very serious [LDAE: <http://www>];
- wearisome, uninteresting [Merriam Webster's Dictionary: <http://www>];
- dull; uninteresting [Random House Dictionary: <http://www>].

Как видно из приведённых толкований, лексемы *dry* и *gray* выступают в сходных значениях, а их совместное употребление призвано усилить эмоциональное воздействие на читателя.

Таким образом, Канзас (а в контексте сказочной повести и весь мир людей) — это мрачное место, где нет места чувствам и эмоциям, жизнь там протекает однообразно и безрадостно.

Сказочная страна Оз, куда попадает Дороти, разительно отличается от мира людей. Ключевой лексемой в данном случае выступает лексема *bright*. Автор использует её в детальном описании пейзажей волшебной страны. Первое, с чем сталкивается Дороти по прибытии в эту страну, является яркий солнечный свет:

«...*the bright sunshine came in at the window, flooding the little room...*» [Baum 1900: <http://www>]

Вообще, солнце в начале повести выступает как причина унылости и бесцветности выжженной им канзасской степи. Но на территории сказочной страны оно несёт только тепло и свет, расцвечивая окружающие пейзажи.

«...**The sun shone brightly** as our friends turned their faces toward the Land of the South...» [Baum 1900: <http://www>]

Яркостью отличается не только солнечный свет, этим качеством характеризуются практически все детали пейзажа страны Оз.

«...*The first day's journey was through the green fields and bright flowers...*»

«...at night the **moon** came out and **shone brightly**...»

«...they could see the road of yellow brick running through a beautiful country, with green meadows dotted with **bright flowers**...»

«...They walked along listening to the singing of the brightly colored birds and looking at the lovely flowers...» [Baum 1900: <http://www>]

С одной стороны, данная лексема подразумевает внешнюю яркость и привлекательность. Так, в одном из словарей нами обнаружено следующее толкование лексемы *bright*:

- beautiful [Merriam Webster's Dictionary: <http://www>].
Рассмотрим лексему *beautiful* подробнее:
- having beauty; very pleasing to the eye, ear, mind, etc. [CAED: <http://www>];
 - extremely attractive to look at [LDAE: <http://www>];
 - having qualities of beauty: exciting aesthetic pleasure [Merriam Webster's Dictionary: <http://www>];
 - having beauty; possessing qualities that give great pleasure or satisfaction to see, hear, think about, etc. [Random House Dictionary: <http://www>].

Лексема *beautiful* также часто встречается в описаниях страны Оз:

«...*why you should wish to leave this **beautiful country**...*»

«...*they could see the road of yellow brick running through a **beautiful country**...*»

«...*I awoke and found the balloon floating over a strange and **beautiful country**...*» [Baum 1900: <http://www>].

Таким образом, в отличие от бесцветного мира людей страна Оз полна ярких красок и света, её пейзажи радуют глаз.

Кроме значения яркости и света лексема *bright* несёт в себе и другие значения. Следующая группа толкований отражает значение оживлённости, энергичности и жизнерадостности:

- 1) lively; vivacious; cheerful; 2) full of happiness or hope [CAED: <http://www>];
- happy and full of energy [LDAE: <http://www>];
- lively, cheerful [Merriam Webster's Dictionary: <http://www>];
- 1) animated; lively; cheerful; 2) characterized by happiness or gladness [Random House Dictionary: <http://www>].

Данные значения также сосредоточены в толкованиях синонима, лексемы *cheerful*:

- 1) full of cheer; joyful; 2) filling with cheer; bright and attractive [CAED: <http://www>];
- 1) happy, or behaving in a way that shows you are happy; 2) bright, pleasant, and making you feel happy [LDAE: <http://www>];
- 1) full of good spirits; 2) conducive to cheer, likely to dispel gloom or worry [Merriam Webster's Dictionary: <http://www>];
- 1) full of cheer; in good spirits; 2) promoting or inducing cheer; pleasant; bright [Random House Dictionary: <http://www>].

Произведенный нами дефиниционный анализ свидетельствует о разительном отличии страны Оз от мира людей не только по внешним признакам. Мир людей безрадостен, любые эмоции ему чужды, в то время как страна Оз наполнена светлыми чувствами и эмоциями. Два этих мира существуют параллельно, между ними нет никакого взаимодействия, более того, попасть из одного мира в другой практически невозможно. Тем не менее, Волшебнику это удастся. При помощи воздушного шара он совершает свое непреднамеренное путешествие и оказывается единственным представителем мира людей в сказочной стране Оз. Таким образом, Волшебник выступает в традиционной для Трикстера роли медиатора между мирами. Помимо данного аспекта, можно провести ряд других параллелей. Волшебник не по своей воле оказывается в стране Оз и не имеет возможности вернуться в мир людей, став жертвой обстоятельств. Поэтому он вынужден прибегать к уловкам, обманывая жителей страны Оз. Так, Трикстер прибегает к различным уловкам для достижения своей цели и может сыграть с людьми злую шутку. С другой стороны, Трикстер испытывает страдания, зачастую оказываясь в роли жертвы тех, кому навредил, или даже собственных пороков.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Большакова А. Ю. Теория архетипа и концептология, 2012. [Электронный ресурс]. URL: http://www.cjournal.ru/rus/journals/109.html&j_id=9.
- Гаврилов Д. А. Трикстер. Лицедей в евроазиатском фольклоре. — М.: Социально-политическая МЫСЛЬ, 2006. — 240 с.
- Мелетинский Е. М. Поэтика мифа. — М.: Восточная литература РАН, 2000. — 407 с.
- Степанов Ю.С. Язык и метод. К современной философии языка. — М.: Языки русской культуры, 1998. — 784 с.
- Юнг К. Г. Душа и миф. Шесть архетипов. — Минск: Харвест, 2004. — 400 с.
- Baum L.F. The Wonderful Wizard of Oz. [Электронный ресурс]. URL: http://lib.aldebaran.ru/author/baum_l/baum_l_the_wonderful_wizard_of_oz/
- Collins Dictionary of American English. [Electronic resource]. URL: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/american>.

Longman Dictionary of American English [Electronic resource]. URL:
<http://www.longmandictionariesusa.com/>
Merriam Webster's Dictionary. [Electronic resource]. URL:
<http://www.merriam-webster.com/>
Random House Dictionary. [Electronic resource].
URL: <http://dictionary.reference.com/>

Лукина О.И.

Екатеринбург, Россия

**ПАРТИТИВНЫЕ ОТНОШЕНИЯ
ФОНЕТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ
ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ**

Lukina O.I.

Ekaterinburg, Russia

**PARTITIVE RELATIONS OF
PHONETIC TERMS IN THE
FRENCH LANGUAGE**

Аннотация. В статье рассматриваются партитивные отношения фонетических терминов французского языка как один из видов иерархических семантических отношений, необходимых для построения терминологического поля предметной области «фонетика».

Ключевые слова: фонетическая терминология, семантические отношения терминов, партитивные отношения, терминополь.

Abstract. The paper views partitive relations of French phonetic terms as kind of hierarchical semantic relations which are necessary for terminological field creating of the subject domain “phonetics”.

Keywords: phonetic terminology, terms' semantic relations, partitive relations, terminological field.

Сведения об авторе: Лукина Ольга Ивановна, кандидат филологических наук, доцент кафедры романских языков.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 465.

e-mail: dimol2002@mail.ru.

About the Author: Lukina O.I. Candidate of Philology, Associate professor of the Chair of Romanic Languages.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

В настоящей статье представлены некоторые результаты исследования фонетических терминов французского языка методом поля. Отметим, что понятие *терминополь* является в настоящее время дискуссионным и не находит единодушного понимания среди терминоведов, в связи с чем «...у некоторых авторов его определения совсем не совпадают, другие сомневаются в необходимости его выделения, поскольку понятие терминополь совпадает с понятием терминосистема» [Лейчик 2006: 200].

Анализ литературы по проблеме показывает, что на сегодняшний день термин *терминополь* стал многозначным и употребляется в следующих значениях: 1) в качестве классификационной структуры; 2) как метод сбора, систематизации и унификации материала; 3) как лингвистическое пространство бытования терминов; 4) как эффективное средство профессиональной деятельности [Татаринов 2006: 275-276].

В рамках нашего исследования релевантными являются первое и третье значения термина *терминополе*.

Не вдаваясь здесь в анализ существующих подходов к понятию терминополе, отметим, что мы принимаем точку зрения и дефиницию, данную Л.А. Морозовой, в соответствии с которой «*терминополе* – это унифицированная по системному основанию многоуровневая классификационная структура, объединяющая термины сферы однородной профессиональной деятельности» [Морозова 2004: 92]. Терминополе представляет собой, прежде всего, «строгую, логически последовательную иерархию связей между терминами конкретной терминологической системы на основе их абсолютных показателей – научных дефиниций, репрезентирующих логико-понятийные отношения в соответствующей области знания» [Морозова 1970: 46]. Таким образом, на наш взгляд, терминополе не совпадает с терминосистемой, поскольку вводится для установления связей (структуры) между её элементами.

В связи с вышесказанным, определяющим моментом исследования является выявление семантических отношений терминов фонетики во французском языке. Данная статья посвящена изучению партитивных отношений фонетических терминов.

Партитивные связи относятся к привативным семантическим оппозициям или оппозициям включения [Кузнецова 1982: 47-48]. Наряду с гиперогипонимией, партитивные отношения между понятиями относятся к категории онтологических, и также являются иерархическими. Особенностью этих отношений является то, что они устанавливаются только в пределах одной категории, а также то, что определяемое «целое» одновременно бывает либо «частью» другого целого либо видом по отношению к роду [Суперанская 1989: 145], при этом «ни одна из частей целого не является сама по себе целым» [Кобозева 2004: 104]. В литературе отмечается также, что отношение «целое – часть» представляет собой двустороннюю зависимость: часть – это то, что не существует без целого, не реализует своих возможностей, а целое – то, что перестаёт существовать, если отнять любую его часть [Никитина 1987: 74]. Отметим, что «целое» называется также термином «голоним» (*holonyme*), «часть» – термином «мероним» (*méronyme*), а само отношение «меронимическим» [Gaudin 2003: 169-172].

Приведём пример. Язык является одним из основных активных произносительных органов, определённые положения которого в той или иной его части определяют характерный тембр гласного или характерный шум согласного. Поэтому выделение разных частей языка

как целого имеет большое значение. В этом случае термин *langue* обозначает целое, т.е. выступает как голоним, а термины, называющие его части, без которых он не может существовать, – как меронимы. Это такие однословные и составные термины: *pointe de la langue*, *dos de la langue* и *racine*. Язык как целое не может нормально выполнять свои функции в процессе звукопроизводства без какой-либо из указанных его частей.

В рамках данного типа отношений представляется возможным выделить более частные его разновидности [Горбунов 2005: 143-145]. Так, характерным для фонетической терминологии является отношение «компонента», когда термин называет элемент, который рассматривается как неотъемлемая часть некоторого целого. В дефинициях терминов, обозначающих часть целого, присутствуют диагностирующие выражения. Так, во французском языке это слово *partie*. Например: *conduit vocal – 2. la partie de l'appareil phonatoire ...* [DLSL]. Или: «*conduit auditif – une partie de l'oreille externe faisant communiquer le pavillon avec l'oreille moyenne*» [DLSL] и др.

Приведем другой пример. Термин перцептивной фонетики *oreille externe* называет целое и в то же время сам является частью другого целого, называемого термином *organe auditif*. Составными частями наружного уха являются компоненты, называемые следующими терминами: *pavillon*, *conduit auditif externe* и *membrane tympanique*. Отсутствие одного из этих компонентов затруднило или сделало бы невозможным процесс звукопроведения.

Другое отношение может быть названо отношение «объект – свойство, признак объекта». Языковой ориентир проявляется в том, что данное отношение имеет номинацию, в которой его «признаковость» выражена морфологическим способом [Никитина 1987: 77], а именно суффиксами со значением «отвлечённое качество». Наш материал показывает, что данное отношение может быть установлено между следующими терминологическими единицами французского языка: *voyelle – aperture*; *son – fermeture*; *son – brévité*; *son – laxité*; *son – tension*; *son – intensité*; *son – perceptibilité*; *voyelle – nasalité*; *consonne – nasalité*; *consonne – sonorité*; *consonne – sourdité*; *consonne – stridence*; *organes de la parole – tension*; *conduit vocal – aperture*; *articulation – tension* и др.

К отношению «целое – часть» примыкает отношение «объект – пространство реализации объекта» (или «вмещаемое – вмещающее»). В нём выделяется отношение «локализации/позиции». Диагностирующие выражения, помогающие установить данное отношение, это,

например: место А – В, А происходит в В, А находится в В, А входит в В. Например, во французском материале термины перцептивной и слуховой фонетики *canal cochléaire* и *cochlée* связаны подобным отношением: «*Le canal cochléaire – est situé entre la rampe vestibulaire et la rampe tympanique, dans la cochlée*» [Laval].

Подобное отношение мы можем установить, например, между термином *vibrations* и *champ acoustique*: «*Le champ acoustique désigne la région de l'espace dans laquelle existent des vibrations acoustiques*» [Laval].

Итак, на вершине терминологического поля находится основное понятие фонетики и её основной предмет изучения *son de la parole*, которое образует суперполе. Для обозначения нижележащих уровней иерархической связи в моделируемом терминопле мы используем термины «поле – субполе (далее СП) – микрополе (далее МП)».

Учитывая специфику природы основного предмета фонетики, выделяем 4 сферы изучения звука речи. Данные сферы образуют 4 крупных поля: Поле I. *Aspect physiologique (articulatoire) du son*. Поле II. *Aspect physique (acoustique) du son*. Поле III. *Aspect perceptive (auditive) du son*. И Поле IV. *Aspect combinatoire du son*.

Каждое из полей включает ряд субполей, которые в свою очередь подразделяются на микрополя разного уровня иерархии на отдельных участках моделируемого терминопля. Основой формирования терминопля фонетики являются, прежде всего, иерархические связи, т.е. родовидовые и партитивные (целое-часть, часть-целое), а также и неиерархические – вариантность, синонимия, антонимия. Все установленные отношения стягиваются в единую семантическую сеть и образуют терминологическое поле исследуемой предметной области. Рассмотрим партитивные отношения терминов фонетики на участке терминопля, отражающем артикуляторный аспект звука. Наш выбор связан с тем, что корпус терминов, вербализующих понятия артикуляторной фонетики, является более представительным (550 ТЕ, т.е. 63,7% от всего корпуса терминов), а сам аспект принимается нами как имеющий первостепенное значение в процессе овладения иноязычным произношением.

Поле I. включает СП1. с заглавным термином *appareil phonatoire*. Данный термин является голонимом, поскольку обозначает целое. На основе партитивной связи ему подчинено МП1. *conduit vocal* и МП2. *organes de la parole*. Т.е. это термины-меронимы. Кроме того, термин *conduit vocal* связан отношением синонимии с рядом таких

терминов, как *canal buccal*, *chenal vocal*, *chenal expiratoire*, *tractus vocal* и *canal vocal*.

Рассмотрим партитивные отношения терминов фонетики на данном участке терминопоя. МП1. на основании партитивной связи делится на микрополя второго уровня: МП1.1. с заглавным составным термином *conduit vocal subglottique* и МП1.2. с заглавным составным термином *conduit vocal supraglottique*. Далее, заглавный термин МП1.1. выступает в качестве голонима к термину-мерониму *appareil respiratoire*, поскольку *дыхательная система* человека расположена в *подгортанной части речевого тракта*. Данный термин имеет синоним *système respiratoire*. Они образуют МП1.1.1. На следующей ступени иерархии термин *appareil respiratoire* сам выступает в качестве голонима к терминам-меронимам, называющим органы дыхания, и образующим свои микрополя четвертого уровня, такие как *poumons* (МП1.1.1.1.), *trachée artère* с кратким вариантом-термином *trachée* (МП1.1.1.2.), *bronches* (МП1.1.1.3.), *muscles respiratoires* (МП1.1.1.4.), *muscles intercostaux* (МП1.1.1.5.), *diaphragme* (МП1.1.1.6.). Последний термин как голоним имеет такие термины-меронимы: *abaissement du diaphragme*, *élévation du diaphragme* и *contraction du diaphragme*.

По другому основанию «предмет – свойство предмета», которое является разновидностью партитивного отношения, термин-голоним *appareil respiratoire* имеет мероним-термин *respiration*, образующий МП 4-го уровня. В этом МП наблюдается подразделение на микрополя следующего (5-го) уровня иерархии по третьему основанию – иерархическому отношению «целое – часть». Эти микрополя образованы терминами-меронимами, называющими две его фазы: МП1.1.1.1. с заглавным термином *inspiration* и МП1.1.1.2. с заглавным термином *expiration*.

МП1.2. имеет заглавный термин *conduit vocal supraglottique* и синонимизируется с терминами *conduit vocal supralaryngal* и *soufflerie subglottique*. В надгортанной части речевого тракта располагаются надгортанные полости, изменения формы и объема которых создают характерный тембр каждого звука. Поэтому на основании иерархического отношения целое-часть в разновидности «вмещающее-вмещаемое» МП1.2. подчинено МП1.2.1. *cavités supra-glottiques*. Французский термин имеет орфографический вариант *cavités supraglottiques* и целый ряд дублетов и синонимов: *cavités sus-glottiques*, *cavités bucco-pharyngales*, *cavités supralaryngales*, *cavités de résonance* и *cavités de la phonation*.

Данное понятие как родовое подвергается дальнейшему делению на виды. Видовые термины образуют свои микрополя. Например, МП1.2.1.1. включает термин *cavité pharyngale* с вариантами *cavité pharyngée* и *cavité pharyngienne*, *pharynx* и синонимом *arrière-gorge*. Данный термин-голоним на основании партитивной связи имеет следующие меронимы: термин *hypopharynx* с синонимами *partie inférieure du pharynx* и *laryngopharynx*; термин *oropharynx* с синонимами *partie moyenne du pharynx* и *partie buccale du pharynx*; термин *rhinopharynx* с синонимами *partie supérieure du pharynx*, *partie nasale du pharynx* и *nasopharynx*; термины *parois latérales du pharynx*; *parois supérieure du pharynx*; *parois postérieure du pharynx*.

Если же рассматривать строение полости глотки по горизонтали, от внешней части к внутренней, то также обнаруживаем отношение термина-голонима *pharynx* как целого и части с рядом терминов-меронимов, образующих свой микрополя: *muqueuse du pharynx*; *fascia pharyngo-basilaire*; *fascia bucco-pharyngien* и *muscles constricteurs du pharynx*.

Далее, МП1.2.1.3. *cavité buccale* с синонимами *cavité orale*, *voie buccale* и *bouche*. Заглавный термин-голоним данного МП имеет такие меронимы: *cavité buccale antérieure* и *cavité buccale postérieure*, которые являются антонимами.

В заключение отметим, что партитивные отношения являются характерным для исследуемой предметной области типом семантических отношений, что в свою очередь связано со спецификой рассматриваемой предметной области. Установление партитивных связей позволило выявить глубину иерархии на данном фрагменте терминополья, которая на отдельных его участках доходит до 5 уровней.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Горбунов Ю.И. Тезаурусное моделирование французской грамматической терминологии: дис. ...д-ра филол. наук. Тольятти: [б. и.], 2005. 354 с.
- Кузнецова Э.В. Лексикология русского языка: учебное пособие для филол. фак. ун-тов. – М.: Высшая школа, 1982. – 52 с.
- Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: КомКнига, 2006. – 256 с.
- Морозова Л.В. Опыт дефиниционного описания терминополья (на базе терминов ядерной физики и техники): дис. ...канд. филол. наук. – Калинин: [б. и.], 1970. – 186 с.
- Морозова Л.А. Терминознание: основы и методы. – М.: ГНО «Прометей» МПГУ, 2004. – 144 с.

- Никитина С.Е. Семантический анализ языка науки: на материале лингвистик. – М.: Наука, 1987. – 141 с.
- Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: вопросы теории / отв. ред. Т.Л. Канделаки. – 2-е изд, стер. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 248 с.
- Татаринов В.А. Общее терминоведение: энцикл. слов. – М.: Моск. лицей, 2006. – 528 с.
- Gaudin F. Socioterminologie. Une approche sociolinguistique de la terminologie. – Bruxelles: Duculot, 2003. – 286 p.

Макеева С.О.

Екатеринбург, Россия

**РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ В КРУГЕ
СМЕЖНЫХ ПОНЯТИЙ***Svetlana Makeyeva*

Yekaterinburg, Russia

**SPEECH PORTRAIT WITHIN A
CLUSTER OF RELATED
NOTIONS**

Аннотация. В статье представлен обзор точек зрения на общее и специфичное в понятийном наполнении термина «речевой портрет» и ряда смежных специальных единиц, а также условия разграничения речевого портретирования и родственных исследовательских процедур.

Ключевые слова: *речевой портрет, лингвокультурный типаж, языковая личность, коммуникативный портрет, речевое поведение, речевая характеристика.*

Abstract. The article presents an overview of the common the specific within 'speech portrait' and a number of related notions; consistency prerequisites for speech portrait modeling procedure are also suggested (though tentative).

Keywords: *speech portrait, cultural personality type, linguistic identity, communicative portrait, speech behaviour, speech characteristic.*

Сведения об авторе: Макеева Светлана Олеговна, кандидат филологических наук, доцент, зав.кафедрой английского языка.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 379.

e-mail: Soutrider@e1.ru.

About the Author: Svetlana Olegovna Makeyeva, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of the English Language.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

До 60-х годов XX века речевой портрет бытует как литературоведческое понятие, обозначающее один из способов создания художественного (в основном драматургического) образа. Лингвистические исследования в области речевого портретирования последних лет свидетельствуют о существенном усложнении и дифференциации понятийного содержания термина в сравнении с первоначальной трактовкой. Наметившаяся тенденция использования ряда специальных единиц: *лингвокультурный типаж, языковой портрет, коммуникативный портрет, речевое поведение и речевая характеристика* как полных аналогов речевого портрета приводит не только к терминологической путанице, но и рассогласованности исследовательских процедур. В силу этого попытки разграничения речевого портрета с кругом смеж-

ных понятий предпринимаются в большинстве работ данного направления. Насколько они успешны?

Обратимся прежде всего к работам в русле лингвоперсонологии, осуществленным в последние годы в рамках научной школы В.И. Карасика и О.А. Дмитриевой, а именно, диссертационным исследованиям Е.А.Ярмаховой, А.Ю. Коровиной, И.В.Гуляевой, И.В. Щегловой, А.В. Асадуллаевой, И.С. Шильниковой Т.В. Старцевой, С.В. Поповой: отправной точкой данных работ можно считать программную статью «Лингвокультурный типаж: к определению понятия» [Дмитриева, Карасик 2005], где понятийное наполнение искомого термина раскрывается в сопоставлении со смежными понятиями, в том числе речевым портретом. Под речевым портретом авторы статьи понимают систематическое описание коммуникативного поведения. Лингвокультурный типаж представляется более широким понятием: речевой портрет не является его деталью, он вполне автономен, но может «укладываться» в модель типажа подобно матрешке, ср.: «Лингвокультурный типаж проявляется через коммуникативное поведение, важнейшим компонентом которого является вербальный ряд. В этом плане речевое портретирование типажа представляет собой **продуктивный исследовательский прием**¹, если, разумеется, такой типаж не относится к исторической архаике и допускает изучение посредством наблюдения» [ibid, 23]. В вышеперечисленных диссертационных исследованиях, тем не менее, речевое портретирование как процедура применения практически не находит – видимо в силу характера материала либо приверженности к методологическому шаблону. Е.А. Ярмахова практически уравнивает понятия «коллективный речевой портрет» и «типаж»: речевой портрет может быть как индивидуальным, так и коллективным – отмечает автор. Именно в последнем случае мы в праве говорить о портретировании типажа [Ярмахова 2005 : 44]. А.Ю. Коровина [Коровина 2008] уделяет пристальное внимание разграничению понятий «лингвокультурный типаж» и «языковая личность»: речевой портрет в перечне соотносимых понятий автором не выделяется. По мнению И.В. Гуляевой, речевой портрет, как и лингвокультурный типаж, являются соотносимыми, т.к. характеризуют человека через призму его коммуникативного поведения; тем не менее, речевой портрет не может быть сведен к данному понятию [Гуляева 2009 : 44]. И.В. Щег-

¹ Выделение наше – С. Макеева. В более поздних публикациях, в частности, статье Е.В. Иванцевой, *речевое портретирование* трактуется как *метод*, что существенно, и в комментариях, на наш взгляд, не нуждается.

лова соотносит с понятием *типаж концепт* и *языковую личность*; речевому портрету внимания не уделяется. А.В. Асадуллаева в своей работе опирается на определение Л.П. Крысина: речевой портрет – зафиксированный в языковом материале индивидуальный стиль, который может служить для создания определенной модели языковой личности, которая может представлять системное описание обобщенного представителя той или иной лингвокультуры, а это, в свою очередь, основа для формирования типического образа персонажа. Данная позиция оказывается близка и для И.С. Шильниковой: автор прибегает к более развернутому цитированию: термин «речевой портрет означает выбор одних элементов, характеризующих речевое поведение (из ряда вариантов) и употребление их в речи в зависимости от условий общения и неупотребление, осознанное или подсознательное отклонение других. Это социально маркированные способы выбора и употребления языковых средств и особенностей речевого поведения индивида. Речевой портрет группы может быть основой для воссоздания определенного типажа» [Шильникова 2010]. Фактически, мы наблюдаем возвращение к позиции, оговоренной в работе Е.А. Ярмаховой. В работах 2012 года (Старцева Т.В., Попова Е.А.) лингвокультурный типаж соотносится с такими когнитивными единицами, как стереотип и концепт. Как видим, моделирование типажей в большинстве исследований осуществляется по упрощенной схеме – на практике объединения двух исследовательских традиций не наблюдается.

Взаимосвязь модели речевого портрета и типажа получает диалектическую интерпретацию в диссертационном исследовании Л.Б. Бойко: «если идти от человека к языку, речевым средствам, то на первый план выдвигаются проблемы его принадлежности к социуму, культуре, субкультуре... Движение в обратном направлении ведет к созданию социально-речевого образа, портрета говорящего или группы людей, принадлежащих к тому или иному социуму, субкультуре [Бойко 2009 : 24].

Разграничение объема понятий «языковой портрет» и «речевой портрет» наиболее удачно, на наш взгляд, осуществляется в статье Е.В. Иванцевой: «методики реконструкции ЯЛ (метод структурного моделирования, лингвориторической реконструкции, биографический метод) предполагают воссоздание компонентов ее облика, сведений о которых нет у исследователя (будь то данные внеязыкового порядка или глубинные характеристики тезауруса и прагматикона), тогда как речевое портретирование опирается прежде всего на факты, доступные непосредственному наблюдению. Реконструируются обычно ЯЛ

прошлого или «обобщенная ЯЛ», речевой портрет характеризует, как правило, наших современников. В первом случае лингвисты опираются только на письменные тексты, в том числе дискурс литературных персонажей; во втором материалом служат все формы речи, хотя чаще рассматривается ее устная разновидность». [Иванцева 2008 : 39].

Границу между понятиями «речевой портрет» и «речевая характеристика», провести, по всей видимости, гораздо сложнее. Определение РП в лингвистических словарях Д.Э. Розенталь и О.С. Ахмановой дается только в литературоведческом контексте, причем интересующее нас понятие представлено как терминологический дублет речевой характеристики: *речевая характеристика (речевой портрет). Подбор особых для каждого действующего лица литературного произведения слов и выражений как средство художественного изображения персонажей. В одних случаях для этой цели используются слова и синтаксические конструкции книжной речи, в других средством речевой характеристики служат просторечная лексика и необработанный синтаксис и т. д., а также излюбленные “словечки” и обороты речи, пристрастие к которым характеризует литературный персонаж с той или иной стороны (общекультурной, социальной, профессиональной и т. п.)* [Розенталь]. *Речевая характеристика персонажей (речевой портрет) англ. speech characteristics of characters. Особый подбор слов, выражений, оборотов речи и т. д. как средство художественного изображения действующих лиц литературного произведения.* [Ахманова 2004]. В ряде словарей данная специальная единица не вводится, очевидно, как избыточная. Возвращаясь к вопросу о правомерности моделирования РП на материале художественного произведения, следует признать, что данный термин – дань моде, благозвучности, но его употребление не ведет за собой новой методологии, иной исследовательской процедуры, чем та, что уже устоялась в литературоведческой практике.

Еще более размыта оказывается граница между *коммуникативным* и *речевым* портретом: в первоначальной трактовке – О.С. Иссерс – коммуникативный портрет предполагает в большей степени анализ индивидуальных характеристик речевого поведения [Иссерс 2000]. В ряде публикаций, в частности [Балыкина, Нетесина 2012 : 290] «коммуникативный портрет» и «речевой портрет» используются как идентичные понятия.

Изучение *речевого поведения* следует считать одним из структурных уровней РП; тем не менее, при обширной практике *аспектных*,

фрагментарных исследований РП, термины в ряде случаев уместно рассматривать как контекстные аналоги¹.

Традиционными для направления РП являются работы, где предпринята попытка обобщить имеющиеся методологии общей методологии либо матрицы моделирования речевого портрета, либо предлагается своя методологическая «рецептура». К работам данного типа можно отнести статьи О.Г. Алюниной, Н.М. Гордеевой, Т.В. Шмелевой, Е.И. Иванцевой.

По мнению О.Г. Алюниной, речевой портрет – это воплощенная в речи языковая личность определенной социальной общности. В основе разграничения понятий «языковая личность», «речевая личность» и «речевой портрет» лежит, прежде всего, необходимость различения языка и речи. Под целостным речевым портретом языковой личности понимается иерархически организованная структура, которая включает следующие компоненты:

- социопсихолингвистический портрет – социальные, психологические, биологические особенности; личные интересы и увлечения;
- особенности речевого портрета на уровне его лексикона: описание и анализ всех системно-языковых уровней;
- особенности речевой культуры – особенности коммуникативного поведения, учет фактора адресата, своеобразие лексики.

Исследовательские поиски при изучении проблемы языковой личности и создания её речевого портрета направлены на такие моменты речевого поведения, которые несут в себе сущностные (типичные) черты.

На наш взгляд, залогом успешного разграничения *речевого портрета* и ряда смежных понятий является признание следующих постулатов:

1. Речевое портретирование как процедура опирается на факты, доступные непосредственному наблюдению.
2. Материалом речевого портрета является полный набор дискурсивных практик, т.е. то, из чего складывается речевое поведение индивида (группы), а не то, что удобно для интерпретации.
3. Речевой портрет не является продуктом деятельности исследователя-лингвиста; он создается (моделируется) задолго до

¹ На наш взгляд, иллюстрацией могут служить работы Н.Г. Щитовой, Т.А. Чеботниковой.

того, как привлекает внимание исследователя; моделируется социальной (профессиональной) группой в ходе реализации стратегии социальной (профессиональной) идентичности, моделируется СМИ и политическими имиджмейкерами, самим индивидом как представителем той или иной социальной общности. В ряде случаев субъектом моделирования начинает выступать социум, модель получает лингвокультурную интерпретацию. Переход к категории **типажа** уместен именно в данном случае.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Алюнина О.Г. Понятие речевого портрета с современных лингвистических исследований. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.google.ru/url?sa=t&rcct=j&q=1>
- Асадуллаева А.В. Исторический криминальный лингвокультурный типаж «английский пират»: дис. ...канд. филол. наук. – Волгоград, 2011. – 170 с.
- Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. - 2-е изд., стер. – М.: УРСС : Едиториал УРСС, 2004. – 571 с.
- Балькина Т.М., Нетесина М.С. Коммуникативный портрет современного политика // Вестник науки Сибири. Серия 9. Филология. Педагогика. – 2012. –№ 1 (2). – С. 287-293.
- Бойко Л.Б. Основы теории социально-групповых диалектов: дис. ...док. филол. наук. – Москва, 2009. – 379 с.
- Гордеева Н.М. Речевой портрет и способы его описания. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hqlib.ru/st.php?n=101>.
- Гуляева Е.В.. Лингвокультурный типаж «американский адвокат»: дис. ...канд. филол. наук. – Волгоград, 2009. – 176 с.
- Иванцева И.В. Проблемы формирования методологических основ лингвоперсонологии // Вестник ТомГУ. Сер. Филология. 2008. – № 3(4). – С. 27-43.
- Иссерс О.С. Коммуникативный портрет языковой личности (на примере писем Сергея Довлатова) // Русистика сегодня. – 2000. – № 1–4. – С. 63-75.
- Карасик В.И., Дмитриева О.А. Лингвокультурный типаж: к определению понятия // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типаж: сб. науч. тр. / под ред. В.И. Карасика. – Волгоград: Парадигма, 2005. – С. 5-25.
- Коровина А.Ю. Лингвокультурный типаж «английский сноб»: дис. ...канд. филол. наук. – Волгоград, 2008. – 226 с.

Крысин Л.П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета // Русский язык в научном освещении. – 2001. – №1. – С. 90-106.

Попова С.В. Лингвокультурный типаж «школьная учительница»: субъектное позиционирование: автореф. дис. ...канд. филол. наук. – Волгоград, 2012. – 21 с.

Розенталь Д. Э. и др. Словарь лингвистических терминов. [Электронный ресурс]. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/DicTermin/index.php.

Старцева Т.В. Когнитивное моделирование лингвокультурного типажа EMIGRANT: на материале ирландской литературы XX-XXI в.: автореф. дис. ...канд. филол. наук. – Кемерово, 2012. – 21 с.

Чеботникова Т.А. Речевое поведение личности в системе формирования социального образа (на материале художественного дискурса): дис. ...докт. филол. наук. – Челябинск 2012. – 340 с.

Шильникова И.С. Когнитивное моделирование лингвокультурного типажа The Man of Property (на материале цикла Д.Голсуорси): дис. ...канд. филол. наук. – Иркутск, 2010. – 245 с.

Шмелева Т.В. Портретирование как исследовательская стратегия. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.novsu.ru/npe/files/um/1588617/portrait/Data/portretirovanie.html>.

Щеглова И.В. Лингвокультурный типаж «чиновник» (на материале русского языка): дис. ...канд. филол. наук. – Волгоград, 2010. – 170 с.

Щитова Н.Г. Общение в малой социальной группе: дис. ...канд. филол. наук. – Таганрог, 2007. – 386 с.

Ярмахова Е.А. Лингвокультурный типаж «английский чудак»: дис. ...канд. филол. наук. – Волгоград, 2005. – 191 с.

УДК 821.112.4(436) (Мюллер Р.)

Мальцева И.Г.

Екатеринбург, Россия

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ
ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ В
ТВОРЧЕСТВЕ РОБЕРТА
МЮЛЛЕРА**

Аннотация. Творчество Р. Мюллера (1887-1924) в антропологических вопросах известно своими расово-теоретическими размышлениями. Где раса представляет собой различные типы сознания. Данные типы сознания отражаются в трехступенчатой антропологической модели развития.

Ключевые слова: антропологические этапы развития, Роберт Мюллер, раса, типы сознания.

Сведения об авторе: Мальцева Инга Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры немецкой филологии.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 464.

e-mail: inmalzeva@mail.ru.

Maltseva I.G.

Ekaterinburg, Russia

**THE ANTHROPOLOGICAL
DEVELOPMENT STAGES IN
ROBERT MULLER'S WORKS**

Abstract. The creative work of R. Muller (1887-1924) is known in anthropological questions for racial theoretical reflections. The race here is diverse consciousness types. These consciousness types are reflected in three-stage anthropological development pattern.

Keywords: anthropological development stages, Robert Muller, race, consciousness types.

About the Author: Maltseva Inga Genadievna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of German Philology.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Творчество Роберта Мюллера (1887-1924) в антропологических вопросах известно своими расово-теоретическими размышлениями. Однако при этом австрийского автора нельзя рассматривать как расиста в нынешнем отрицательном смысле слова. Говоря о различных расах, Р. Мюллер в большей степени имеет в виду антропологические (идеальные) типы, которые писатель-экспрессионист в часто противоречивых диалектических этно-философских дискурсах стилизует как носителей определенных духовных диспозиций. Раса в данном случае выступает как различные «типы сознания» [Heckner 1991: 86] или «определенная форма бытия или менталитета, которая на фоне многообразия возможностей преобладает у какой-либо группы или народа» [Цит. по: Liederer 2004: 136].

Для Роберта Мюллера существует прямое соотношение иден-

тичности внешнего геокультурного пространства и внутреннего психического пространства человека, а также их физических диспозиций. Разделенные в ходе истории развития ступени сознания, которые писатель соотносит с различными расами, Мюллер географически располагает рядом друг с другом и тем самым они предстают у него синхронно в пространственно параллельном существовании. Вертикально-историческое расположение эпох развития человечества открывается ему в горизонтально-географической одновременности. В своих этнопсихологических дискурсах Р. Мюллер рассматривает феноменологию (метафизической) жизни, проявляющуюся в различных формах существования, народах, расах, типах сознания.

Представление о дифференцированных типах сознания, которые Роберт Мюллер геотнически обозначает как расы, отражается в трехступенчатой антропологической модели развития, которую можно реконструировать в творчестве писателя в виде «эволюционной триады» [Ср. Liederer 2004: 136]. В этой триаде можно выделить 1) дорациональную, 2) рациональную и 3) пострациональную или металогическую ступень. С этими ступенями (развития) человеческого духа соотносятся пространства – юг, север и их соединение, запад или восток, значение которого усиливается в поздних произведениях Р. Мюллера.

Данную трехступенчатую модель можно обнаружить или реконструировать как в публицистических, так и в фикциональных текстах Роберта Мюллера. В частности в романе *«Тропики»* (*«Tropen»*, 1915) и в эссе *«Деструкция социального мира»* (*«Abbau der Sozialwelt»*, 1919) Р. Мюллер различает докультурного «вегетативного первобытного человека» и его противоположность – «культурного человека современности», определяемого своим разумом, которого в свою очередь с позиции антропологического будущего сменяет новый тип человека [Müller 1995: 356-362]. При этом становится ясно, что Мюллер понимает биологоантропологическое развитие как прогрессию человеческого духа, как эволюцию стадий познания.

Вегетативный первобытный человек, в случае *«Тропиков»* (*«Tropen»*, 1915) здесь имеются в виду индейцы (так, например, Мюллер пишет в *«Деструкции социального мира»* (*«Abbau der Sozialwelt»*, 1919): *«Другие культуры, как например, индийцы и так называемые «дикие» культуры, еще обнаруживают воспоминания о вегетативном человеке»* (Здесь и далее перевод наш) [Müller 1995: 359]) в ходе «истории человеческой души» располагается на первой ступени эволюционной лестницы: *«Этот человек был докультурным и атехнологичным. [...] Вегетативный человек не имел семьи, он был эгоистом. В*

тот момент, когда у него появилась семья, он начал развиваться и стал технологичным» [Там же: 357].

Вегетативный человек чувств у Р. Мюллера не выступает как идиллическая, регрессивная утопия, с помощью данного представителя первой антрополого-онтологической позиции писатель обозначает естественного, примитивного или наивного человека, который затем вступает или должен вступить в «процесс церебрации» и культурного развития в социальную организацию, т.е. переходит на следующую ступень развития.

После этого технологичного культурного человека второй ступени, продолжает свою мысль в эссе *«Деструкции социального мира»* (*«Abbau der Sozialwelt»*, 1919) Роберт Мюллер, может или должен следовать «послекультурный вегетативный человек». В своем утопическом проекте будущего Р. Мюллер считает, что «рай [...]» реализуется «не в рамках культуры» и не в «технократическом государстве», а в третьей, утопической ступени бытия: *«В следующий серый период виднеется солнечная жизнь, вегетативное существование в духе, похожее на существующее, вегетативное существование в чувствах»* [Müller 1995: 358]. Тем самым антропологическая ступенчатая модель Р. Мюллера завершается своего рода созерцательным трансцендированием. При этом финальная позиция по кругу возвращается к своей исходной точке, но в более совершенной форме. Это движение похоже на спираль, которая возвращается в свое прежнее состояние, но на более высоком уровне.

В концепции Мюллера следующих десяти лет происходит одновременно удаление и / или преодоление его властной и иногда также кажущейся расово-идеологической позиции ранних текстов. В выводах основанной на триаде схемы разъясняется уточненная позиция Р. Мюллера – его модификация творчески-господствующего «немца» в человека духа: *«Для реальной мировой истории существенны следующие три мира и их революции: 1. Вегетативный человек чувств. 2. Культурный человек, базирующийся на семье и семейных добродетелях. При этом человек должен был пережить расцвет и упадок в немецком языке. В немецком языке культура достигла своей высшей фазы. Именно из немецкого языка должна идти деструкция. Концентрирующаяся в нем заносчивость окружающего современного мира должна принести спасение. Спасение придет: 3. в вегетативном человеке духа»* [Müller 1995: 358].

Ступенчатая модель от вегетативного человека через культурного человека и возвышение по Роберту Мюллеру до вегетативного че-

ловека духа могло иметь несколько источников, однако, дискуссии по поводу рас, ступеней развития и этнопсихологии (здесь в первую очередь можно упомянуть Вильгельма Вундта) в 1900 в Вене не являлись чем-то особенным. Возможно Р. Мюллер в этом аспекте был инспирирован Эрнстом Геккелем, который в своих «Мировых загадках» с пристрастием использует для наглядного объяснения процессов развития аналогичные модели, в большинстве случаев состоящие из четырех-пяти ступеней. В этом смысле Э. Геккель как последователь монизма подчеркивает свою поддержку «учения о развитии» [Геккель 1906: 250]: «Природа – как органическая, так и неорганическая», заявляет он, «находится в постоянном и непрерывном развитии, изменении и превращении своих форм» [Там же: 277]. В связи с тем, что жизнь несовершенна, развитие становится принципом ее совершенствования [Ср. Там же: 277-278]. В этом смысле Э. Геккель говорит о «биологической телеологии» [Там же: 273]; телеологии, которую преследует также Р. Мюллер в установлении или точнее в развитии нового типа человека.

При этом Э. Геккель рассматривает наряду с анатомо-органической прогрессией также коррелированную с ней «шкалу физического развития», отвечающую интересам Р. Мюллера, который использует ее в своем учении об измерениях. Связанная с этим разница между западным культурным человеком и вегетативным человеком чувств также становится отправной точкой у обоих. «Психическое различие между самым диким человеком природы, находящимся на самой низшей ступени развития, и самым совершенным культурным человеком, находящимся на высшей его ступени, прямо колоссально, гораздо больше, чем обыкновенно принимают» [Геккель 1906: 113]. При этом под знаком развития «Даже и та высшая ступень развития сознания, которой достигает только *культурный человек*, развивалась постепенно вместе с развитием самой культуры из тех низких состояний сознания, которые мы еще в настоящее время наблюдаем у первобытных диких народов» [Там же: 199].

В связи с тем, что человеческий дух культурного человека в конечном счете развился из «длинного ряда [...] низших животных состояний», Э. Геккель говорит о «психологическом единстве органического мира» и подчеркивает, что эти «отдельные ступени психологической шкалы» находятся в «непрерывной филогенетической связи» [Там же: 121]. Формы мышления, которые Р. Мюллер разделяет с Э. Геккелем, определяют его ступенчатую модель. Независимо от того, было ли влияние Э. Геккеля непосредственным или нет, мысль о кон-

тинууме развития и идея различных стадий сознания в 1900 г. витали в воздухе.

В романе «Тропики» («*Tropen*», 1915) три стадии развития представлены персонажами различных культур и / или рас. Представителями дорациональной наивной ступени выступают индейцы: вегетативные люди чувств. Дюзен и Брандльбергер (вначале) отражают рациональную, сентиментальную ступень церебрального культурного человека. Слим в предрасположенности представляет пострациональную ступень, миновавшую вторую ступень и уже синтезировавшую ее с первой ступенью, тем не менее в конце рассказчик отказывает ему в признании в качестве нового человека.

Новый человек экспрессионизма или сверхчеловек Ницше как его прообраз у Роберта Мюллера появляется в экспериментальных вариациях почти во всех фикциональных текстах, тем не менее дать ему определение сложно. Тем не менее в своем окружении Р. Мюллер показывает чувственного субъекта, синтезирующего психические и физические достоинства расы и выделяющегося интеллектуальной остротой рассудка и интуитивно-комбинаторной способностью познания, пострациональным, аналитико-синтетическим, творческим мышлением, преодолевшим уровень рационального и достигшим уровня металогического. Другими словами: чувствительность и дух должны смешаться. Таким образом, для Р. Мюллера идеальная культура существует в синтезе «экстаза и достоинства, дикости и самообладания» [Müller 2011: 93], т.е. в некотором роде в сочетании дионисийских и аполлонических сил. В новом человеке как в утопическом идеале третьей ступени в этой связи «будущее и древнее прошлое» должны «соприкасаться» [Müller 2010: 142].

Если утрировать, то нового человека можно описать как гуманного, в такой же степени жизнелюбивого как одухотворенный варвар, однако, у Роберта Мюллера новый человек остается (также как и сверхчеловек Ницше), весьма смутной фигурой или лучше сказать – всегда временной, всегда в прыжке к следующей, более высокой ступени антропологического развития. Он остается в вечном становлении, поэтическим полем для экспериментов, в котором циркулирует поэтическое слово. По этой причине в романе «Тропики» («*Tropen*», 1915) в заключении так и не рождается совершенный новый человек, появляются лишь его предтечи – Слим и Брандльбергер. Они – люди порога на ступень к третьему антропологическому состоянию, буквальная реализация которого нацелена на читателя. Здесь у Р. Мюллера литература выступает последней ступенькой к реальности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Геккель Э. Мировые загадки. Популярные очерки монистической философии. – М.: Издание Д. П. Ефимова, 1906. – 336 с.
- Heckner S. Die Tropen als Tropus. Zur Dichtungstheorie Robert Müllers. – Wien; Köln: Böhlau, 1991. – 203 S.
- Liederer Ch. Der Mensch und seine Realität. Anthropologie und Wirklichkeit im poetischen Werk des Expressionisten Robert Müller. – Würzburg: Königshausen & Neumann GmbH Verlag, 2004. – 389 S.
- Müller R. Abbau der Sozialwelt // Kritische Schriften II / hrsg. von E. Fischer. – Paderborn: Igel-Verl. Literatur, 1995. – S. 356-362.
- Müller R. Heroisch Bürgerlich // Kritische Schriften I / hrsg. von G. Helmes. – Hamburg: IGEL Verlag Literatur & Wissenschaft, 2011. – S. 91-96.
- Müller R. Tropen: der Mythos der Reise. Urkunden eines deutschen Ingenieurs / hrsg. und mit einem Nachw. von G. Helmes. – Paderborn: IGEL Verlag Literatur & Wissenschaft, 2010. – 313 S.

Марова Н.Д.

Екатеринбург, Россия

**ПРОБЛЕМЫ ТЕАТАЦИИ
ТЕКСТА**

Аннотация. В статье представлены проблемы театации - введённого автором понятия для обозначения ментального процесса, который рассматривает своеобразие видения в тексте как его ценностный статус, конституируемый интерпретацией.

Ключевые слова: *театация, своеобразие перспективы, ментальное зеркало видения, ценностность, интерпретация.*

Сведения об авторе: Марова Нина Дмитриевна, кандидат филологических наук, доцент.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 462.

e-mail: nina.marova@yandex.ru

Marova N.D.

Ekaterinburg, Russia

**PROBLEMS OF THE
THEATATION**

Abstract. The article deals with problems of the Theatation – the concept introduced by the author for the denote of a mental process, that regards the peculiarity of the perspective view in the text as individual valuability of its status, performed by interpretation.

Keywords: *theatation, peculiarity of the perspective, mental mirrow of view, valuability, interpretation.*

About the Author: Marova Nina Dmitrijevna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of German Philology.

В настоящей статье рассматривается ряд актуальных проблем, которые встают в связи с введённым нами в языковедческий дискурс понятия «театация» (от греч. *θέα* [*théa*] «вид, взгляд, зрелище») для обозначения ментального процесса, полагающего *своеобразие видения*, проявляемого в тексте, в качестве признака его *индивидуально-ценностного статуса*, конституируемого путём *интерпретации* [Марова 1993: 124-127; Марова 2006: 48-53; Марова 2013: 78].

В каком плане здесь приходится говорить о проблемах? Этимология слова «проблема» (от греч. *πρόβλημα* – *собст.* «брошенное вперёд, поставленное впереди») содержит значения: «помеха, препятствие; предлог; предложенное, задача». Эти сознания выражают в самом общем виде семантику предположения, предусматривающего и востребующего своего обдумывания, рассмотрения, разбирательства и утверждения. Проблема ставит вопросы, требующие ответа и решения. И такая вопрошающая деятельность освящена, по выражению Мартина Хайдеггера, спасительными путями, «...Ибо вопрошание есть благочестие мысли» [Хайдеггер 1993: 238].

© Марова Н.Д., 2014

Какие же *вопросы* необходимо ставит введение *понятия театации*? Прежде всего, заставляет задуматься его семантическое наполнение, диктуемое условиями его категоризации. Как *термин*, театация обнаруживает семантическое родство с категорией *видения*, которая, в принципе, допускает беспредельное расширение своих семантических границ, начиная от представления чувственно-оптического восприятия мира и уводя в безмерную бесконечность метафизического отношения к миру. Возрастая семантически и обрастая различными контекстами, понятие видения становится всеобъемлющей *метафорой восприятия вообще* и переходит из области изначально «телесной» в область ментального, включая душевное и духовное.

Но является ли театация просто синонимом «видения вообще»? Если вникнуть в значение исходного греческого слова, то становится ясно, что оно имеет своё собственное семантическое поле. Анализ данных словарей современного и древнегреческого языка позволяет выделить *семиологические особенности* этого слова, которые можно положить в основу предлагаемого нами понятия театации.

Обращает на себя внимание, что греч. «*θήα* [*théa*]» имеет значение не вообще процесса видения, а *умственного* зрения особого рода. Недаром от этого корня образовано слово «*театр*», вызывающее целый спектр слов, связанных с восприятием театрального действия. Эта семантика предполагает взгляд на воспринимаемый объект как на *зрелище*, как на некую разворачиваемую *картину*. Поэтому объекты умственного видения, в нашей терминологии «театации», воспринимаются не просто как объективно данные физические явления, они уже ментально обработаны, «говорят» что-то, т.е. уже подвергнуты видению. Таким образом, *объектом театации может быть только ментальное и текстоментальное*, рассматривающее текст в аспекте выражения им ментального акта (о так называемых текстоменталиях см.: Марова 2003: 86-87).

Кроме того, следует учитывать также то обстоятельство, что в процессе театации воспринимаемое тематизируется не только как *ментально* пронизанное действие, но и как видение, индивидуализированное *перспективой* некоторого субъекта, творца видения. Вспомнив шекспировский тезис: «*весь мир – театр, и мы – актёры в нём*», можно сказать, что воспринимающие субъекты обязательно присутствуют в продуктах видения, выступают в них в роли действующих лиц, привнося в них перспективу, определяемую их *точкой зрения*. Поэтому театация, будучи процессом, превращающим воспринимаемый мир в умственное зрелище,

включает в себя также понятие *своеобразия видения*, мыслимого как *имплицитно присутствующее любому текстоментальному акту*.

Но это положение, принятое за основу исходной проблемы, порождает следующий вопрос. Известно, что перспектива, вызывающая в сознании *изменённость* воспринимаемого объекта в зависимости от точки зрения наблюдателя, является универсальным законом восприятия вообще. Тем самым её необходимо признать *субстанциональным основанием* любого ментального процесса, а отсюда следует, что *перспективообразующим антропоцентризмом* и *индивидуальным своеобразием* должен обладать любой текст. В чём же в таком случае специфичность именно театации?

Для ответа на этот вопрос уместно напомнить, что фрейм «театральной зрелищности», который выступает объектом и предметом театации, невозможен без понятия *зрителя*, и что в понятие «театр» входит не только семантика самого зрелища и игры актёров в нём, но и момент *умозрительствования* этого представления, т.е. присутствие *умственного зрителя*. Данная истина требует дополнения к семантической картине понятия театации как «*thea*»: если «*весь мир - театр*», то мы, его зрители, должны особым образом *осмысливать* это явленное нам умственное зрелище. «Театирующий» субъект, или, иначе, *теататор* – это не просто наблюдатель, беспристрастно фиксирующий и идентифицирующий данное. Для теататора, воспринимающего ментальное как органическую необходимость его совершенного воплощения в некоем текстовом субстрате, эта двусубстратность своеобразия, её *вид*, её *облик* в категориях взаимодействия и взаимопротиворечивости *формы и содержания* каждого данного текстоментального акта, обладает *весомой значимостью и особым смыслом*.

Так семантический комплекс понятия театации приобретает ещё одно измерение – *ценностность* ментального продукта, как имеющего свой собственный, неповторимый характер. Это значит, что *ценностность ментального полагается в самом акте его индивидуального протекания и существования*. Следует добавить, что в это восприятие непременно включается и субъектность перспективы самого теататора, отчего семантика зрительства не только сохраняет, но и усиливает влияние перспективного фактора, а, следовательно, обостряет элементы *трансформированности видения*, пополняя этим данную картину видения и расширяя её иным, новым горизонтом.

Таким образом, именно *семантика умозрительства определяет специфическую область театации, и именно её можно полагать ведущей в структуре понятия театации*.

Отсюда следуют другие, важные для нашей концепции, проблемы. Во-первых, театация становится в этом понимании *мета-видением*, т.е., другими словами, «видением видения». Это значит, что такого рода ментальный процесс основывается на способности сознания к *рефлексии*, т.е. умственному возвращению назад, к уже воспринятому (лат. *re-flecto* «обращаю назад»). Иначе процесс восприятия вообще не может состояться. Он должен быть *осознан*.

Во-вторых, театация, к тому же, призвана не только осознать сам ментальный акт, но её зрительская позиция требует, как уже сказано ранее, *осмыслить своеобразие его индивидуально-ценностного статуса*. Такая «умозрительность» театационного видения вовлекает момент *анализа, умственного осмотра, расследования «вида виденного»*. Важно заметить в связи с этим, что такая семантика имплицитно содержится в контекстах греч. слова *θεῖα*. Именно благодаря этой семантической потенции данного слова возникли также, наряду с понятием театра, такие интернациональные термины, как: «теория» (*θεωρία* «рассмотрение, исследование; особ. научное или теоретическое познание»), «теорема» (*θεώρημα* «исследованное и доказанное положение, правило, учение»). Но мы вынуждены сейчас обойти вопрос о их семантических различиях, хотя он и существенен в отношении разграничения феноменов театации и познания.

Здесь мы перейдём к вопросу, каким образом театация осуществляет умозрительство, направленное на *аналитическое усмотрение* в текстоментальном продукте его индивидуально-ценностного своеобразия. Для того чтобы осуществить такой анализ, необходимо обеспечить *перевод видимого, как данного, из этого состояния в другое, невидимое*, т.е. умственно решить, насколько и каким образом видимое семантически соответствует некоторым иным, более общим представлениям. Это позволит установить для данной в тексте перспективы видения некое опосредствующее, хотя и заведомо асимметричное, *ментальное зеркало видения*.

Если принять во внимание, что изложенный выше способ действия является прерогативой ментальной процедуры, которую именуют *интерпретацией*, то это приведёт нас к следующему выводу: *единственно возможным и необходимым способом осуществления театационного процесса является, по нашему убеждению, интерпретация*. Поясним: интерпретация способствует отстранению от данной в тексте картины видения и располаганию *между* ней и другими, имеющимися в текстоментальном арсенале теататора, картинами, с которыми производится *соотнесение* данной в тексте перспективы видения как

признака его индивидуальной ценности. При этом общий театационный процесс остаётся в условиях различных изменений видения на стороне рассматриваемого «данного». Тем самым интерпретация подтверждает свою посредническую миссию: лат. *inter* «между» + *pretium* «ценность». Соучаствуя в качестве *посредника* в *полицартировании* данного и показывая его в «новом свете», она, вместе с тем, утверждает его в ценностном статусе, усмотренного в его виде. *Так театация и интерпретация становятся нераздельными процессами, взаимообуславливающими друг друга и совместно выступающими необходимыми частями единого ментального процесса. Причём, театация служит для интерпретации «категориальным домом», а предназначением интерпретации является экспликация театации.*

Таким образом, мы выделили комплекс основополагающих для категоризации понятия театации семантических признаков, идентифицирующих и дифференцирующих объём и содержание рассматриваемого термина на фоне общего понятия видения. Эти признаки можно считать *онтологическими*, т.е. сущностными, характеристиками процесса театации.

Другой аспект проблематизации понятия театации связан с его *феноменологией*, т.е. с его *явленностью* в общем ментальном процессе. Здесь таится некое противоречие. С одной стороны, театация, вкупе со своим операциональным способом интерпретации, неотъемлемо сопровождает любой ментальный процесс, т.е. присутствует в нём всегда и везде. Она «привязана» к каждому данному ментальному акту в пространстве и времени и существует только благодаря ему и во имя него. Такие случаи именуют латинским выражением: *ad-hoc-явления* (лат. *ad hoc* «для этого»), обозначающим явления, возникающие только в данной связи, предназначенные только для этой цели. С другой стороны, театация является настолько органичным и само собой разумеющимся признаком ментального, что её существования как явления попросту не замечают. Обычно не замечают то, что происходит *сверх* того, что необходимо в данный момент и в данном месте. В контексте явных ментальных нужд процесс театации не виден. Кажется, что в нём нет никакой прагматической потребности.

Такая несомненная потребность явлена, прежде всего, в ситуациях, когда нам обязательно нужно зафиксировать данное, поскольку оно *эмпирически наблюдаемо*. Мы нуждаемся в том, чтобы через ментальный акт что-то *познать*, получить новую информацию о мире. Мы не можем удовлетвориться также без того, чтобы *понять* содержание того, что выражено в текстовых знаках. Нашу ментальную деятель-

ность постоянно сопровождается непреодолимая тяга к тому, чтобы как-то *оценить* ментальные продукты и выработать к ним *наше отношение*. Более того, ясно, что любой ментальный акт открывает в какой-то мере доступ к *внутреннему миру субъекта*, к его индивидуальному «потoku сознания», и хотя он и не выражен прямо в данном тексте, любой текст есть результат некоторой глубинной работы по отбору мыслей и средств для их вербализации.

Но как осознать в этом многомерном ментальном процессе присутствие и необходимость театации? Может быть, она только мешает сосредоточиться на «насушном» и уводит от него куда-то в сторону? Поскольку ранее мы подчеркнули сущностную связь театации со специальными процедурами интерпретации текста, то для осознания нужности театации следует вновь обратиться к феномену интерпретации. Однако, надо признать, что этот вопрос непростой. Понятие интерпретации, несмотря на его интенсивное использование и обсуждение, всё же продолжает оставаться одним из самых «размытых» и расплывчатых. Этому способствует неопределённость в установлении предназначённости и места интерпретации в общем контексте ментальных процессов. Так, её считают толкованием, объяснением, способом познания, понимания, оценки и т.д., вследствие чего ставится под сомнение собственное содержание этой категории. Бесспорно одно: интерпретация занимает не только отдельное, но и особо значимое, в своём роде, место в ряду универсальных форм мыслительной деятельности. По нашему мнению, она призвана обеспечивать специфические задачи ментального процесса, который мы обозначили термином «театация» и который выступает её «категориальным домом».

Отсюда следует, что театация *как феномен*, с её экспликативным способом, интерпретацией, принадлежит к числу фундаментальных родовых форм ментальной и текстоментальной деятельности человека, наряду с перечисленными выше процессами (наблюдение, познание, понимание, оценочное отношение и выражение внутреннего мира индивидуума). Более того, театация играет свою роль в кругу этих ментальных явлений. Необходимо сопровождая их, она, своей посреднической способностью, снабжает их *мерой подвижной гармонии* и условиями перехода сознания от данного горизонта восприятия мира к *состоянию возвышения* над ним, открывая и «возделывая» вызываемые ею самой черты иных, *новых перспектив видения* данного ментального продукта, как отмеченного качеством *культурологической ценности*.

Причём, *высшим* признаком этого качества является *телеологическая* преданность театации своей коренной позиции, которая заключается в «бескорыстности» и *общеэзначимой надоценочности* видения текста. Эта позиция признаёт достоинство и равные права на существование любого текста в ряду других текстов, в силу индивидуального своеобразия видения, проявляемого в каждом данном тексте.

Подытоживая наши размышления о проблемах театации текста как феномене и как категории, можно сделать общий вывод, касающийся её значимости и несомненной потребности человека в театационной деятельности. Суть рассмотренных проблем заключается в недостаточной теоретической разработанности этой категории, которая, с её интерпретативными механизмами, предполагает такую манеру обращения с ментальными и текстоментальными продуктами, каковая позволит субъекту проявить индивидуальный характер своей «встречи» с данной в тексте перспективой видения. А это, в конечном итоге, решает *экзистенциальную «судьбу»* текста, воспринимаемого посредством театации как самоценность в каждый данный момент и в каждом данном месте его восприятия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Марова Н. Д. О так называемых текстоменталиях // Актуальные проблемы лингвистики: Урал. лингвист. чтения-2003: материалы ежегодной региональной науч. конф., Екатеринбург, 3-4 февраля 2003 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – №16. – С. 86-87.
- Марова Н. Д. Парадигмы интерпретации текста: монография: в 2 ч. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т ; Ин-т иностранных языков УрГПУ, 2006. – 503 с.
- Марова Н. Д. Театация как предназначение интерпретации // Интерпретация текста как ментальное зеркало видения: сб. науч. трудов. Вып. 3. – Екатеринбург: изд-во Урал. ун-та, 2012. – С. 78-92.
- Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления: пер. с нем. – М.: Республика, 1993. – С. 238. – (Мыслители XX в.).
- Marova N. Interpretieren? Deuten? Erklären? (Versuch einer Orientierung) // das Wort. Germanistisches Jahrbuch, 1993. – S. 119-128.

Овечкина Ю.Р.

Екатеринбург, Россия

**РОЛЬ ОЦЕНИВАНИЯ В
ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ
ПИСЬМЕННОЙ
КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ
ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ
ЗАВЕДЕНИЙ**

Аннотация. В статье обосновывается роль оценивания в процессе обучения иноязычной коммуникации в вузах с позиции компетентностной парадигмы.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция в иноязычной письменной речи, систематическое дидактически организованное оценивание.

Сведения об авторе: Овечкина Юлия Рафаиловна, кандидат педагогических наук, ассистент кафедры английского языка.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 462.

e-mail: yulyaenglish@rambler.ru.

Ovechkina Yu.R.

Ekaterinburg, Russia

**THE ROLE OF ASSESSMENT IN
TEACHING WRITING AT THE
UNIVERSITIES**

Abstract. The article studies the role of assessment teaching writing at the universities at the lessons of foreign languages.

Keywords: *communicative competence in writing, systematic guided assessment.*

About the Author: Ovechkina Yulia Rafailovna, Candidate of Pedagogics, Assistant Lecturer of the English Language Chair.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Коммуникативная направленность в обучении иностранным языкам в вузах сегодня является и требованием ФГОС ВПО, и положением современной России, стремящейся к развитию межкультурных связей. Следовательно, при обучении иноязычной коммуникации следует уделять внимание не только ее устной, но и письменной форме. Лишь такой подход позволяет сформировать коммуникативную компетенцию в целом и в иноязычной письменной речи, в частности, у выпускников вузов.

Структура и содержание коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи студентов вуза рассматривалось нами в ряде статей [Овечкина 2012:105; 2012:232]. Поэтому приведем лишь определение данной компетенции в следующей формулировке «способность и готовность обучаемых осуществлять иноязычное письменное общение в сфере личной и профессиональной коммуникации,

применяя знания, умения, навыки, стратегии и опыт работы с иноязычным текстом с учетом особенностей построения письменных высказываний в культуре изучаемого языка».

Поясним, что знание правил всех этапов создания письменного произведения позволяет сформировать у студентов готовность к творческой работе. В то же время знание отличительных правил в разных культурах (родного и изучаемого языка), позволяет мотивировать студентов к пониманию социокультурных особенностей написания конкретного вида письменного произведения на ИЯ.

Сказанное выше позволяет сделать вывод о необходимости систематического дидактически организованного оценивания и коррекции компонентов коммуникативной компетенции при создании иноязычного письменного текста. Это объясняется тем, что обучения письму направлено на овладение этапами создания иноязычного письменного текста и развитие на этой основе компонентов компетенции. Результат же сформированности данной компетенции выражается в определении уровня ее развития.

С учетом сказанного выше предложим определение *систематического дидактически организованного оценивания уровня развития коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи студентов вузов при создании иноязычного письменного текста*, в формулировке «система определения результатов обучения иноязычной письменной деятельности, осуществляемая на регулярной основе в соответствии с этапами создания иноязычного письменного текста, при сотрудничестве участников образовательного процесса (студентов, преподавателя и студентов)».

Проблема оценивания, как процесса, так и результатов учебной деятельности обучаемых в настоящее время недостаточно разработана, по крайней мере, нет согласованности в толковании основных понятий [Хуторской 2002, с. 46].

В связи с многообразием подходов к оцениванию, представляется необходимым рассмотреть различные трактовки понятия «оценивание» в отечественной методике, что отражено в таблице 1.

Трактовка понятия «оценивание»

Методист	Трактовка понятия «оценивание»
Амонашвили Ш. А.	Процесс
Вегнер А. А.	Действие
Безнососов С. М.	оценочная деятельность
Мнацакяня Л. И.	совокупность специальных умений
Платонов К. К.	функции оценивания
Миролюбов А. А. Щукин А. Н.	говорят о контроле и его функциях

Перечень перечисленных трактовок понятия «оценивание» и «контроль» не является исчерпывающим, что говорит о дискуссионном характере изучаемого явления. Кроме того, в педагогической литературе широко используются такие выражения и термины, как проверка, диагностика, учет, контроль успеваемости, контроль учебного процесса, оценка знаний и отметка.

Мы считаем целесообразным применять понятие «оценивание», а не контроль, поскольку это понятие более широкого смысла, реализует положения компетентностного подхода. Конкретизируем определение **оценивания с позиции компетентностного подхода** в формулировке – «непрерывный систематический процесс определения достижений каждого обучаемого на основе форм, методов и способов, носящих проблемный, профессионально направленный характер в ситуации неопределенности» [Овечкина 2013: 166].

Схематично суть оценивания с позиции компетентностного подхода может быть отражена в следующей схеме.

Схема 1. Процесс оценивания с позиции компетентностного подхода

Диагностика (сбор информации) → анализ → оценивание → коррекция

Сущность оценивания уровня развития коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи у студентов заключается в следующем. Начальным этапом оценивания являются наблюдение и проверка, в ходе которых выявляется и измеряется материал, подлежащий контролю - диагностика. Далее эта информация подвергается анализу и сравнению с целями обучения, при этом выявляется ее смысл и значение, проводится оценивание. Результаты оценки получают внешнее выражение в виде комментария, а также могут выражаться в баллах, отметках. В дальнейшем, исходя из смысла, значения и значимости, эта информация становится своеобразным сигналом для

продолжения педагогического процесса в том же направлении или для внесения в него коррекций. Все зависит от того, соответствуют ли результаты оценивания ранее намеченным учебно-воспитательным задачам или отличаются от них.

Следовательно, становится очевидным, что введение нового элемента в обучение иноязычной письменной речи – систематического дидактически управляемого оценивания и коррекции, возможно только на основе учета видов оценивания с позиции компетентностного подхода и применительно к условиям языкового вуза и иноязычной письменной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Овечкина Ю.Р. Содержательный компонент оценивания коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи студентов языкового вуза // Педагогическое образование в России – Екатеринбург, 2012. – № 6. – С. 104-109.

Овечкина Ю.Р. Структура коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи студентов языкового вуза // Педагогическое образование в России. – Екатеринбург, 2012. – № 1. – С. 231-234.

Овечкина Ю.Р. Теоретические основы модели развития коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи студентов языкового вуза // Педагогическое образование в России – Екатеринбург, 2013. – № 5. – С. 166-170.

Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал "Эйдос". – 2002. – 23 апреля. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

Петров М.В.

Екатеринбург, Россия

**КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ
МЕТАФОРА «ЗДАНИЕ» В
ДИСКУРСЕ ПУБЛИЧНЫХ
ОБРАЩЕНИЙ Б. ОБАМЫ И
Д. КЭМЕРОНА**

Аннотация. Данная статья имеет своей целью проанализировать концептуальную метафору «ЗДАНИЕ» в дискурсе Б. Обамы и Д. Кэмерона. В статье детально описываются фреймы и слоты концептуальной метафоры у обоих политиков. В конце статьи автор сопоставляет полученные результаты и делает выводы.

Ключевые слова: концептуальная метафора, дискурс, фрейм, слот, убеждение.

Сведения об авторе: Петров Максим Вадимович, ассистент кафедры перевода и переводоведения.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 459.

e-mail: maxthestudent@yandex.ru.

Petrov M.V.

Ekaterinburg, Russia

**CONCEPTUAL METAPHOR
«BUILDING» IN THE DISCOURSE
OF B. OBAMA'S AND
D. CAMERON'S PUBLIC
SPEECHES**

Abstract. The present article aims to analyze conceptual metaphor «BUILDING» that is found in the speeches of B. Obama and D. Cameron. The author describes in detail each frame and slot of the conceptual metaphor used by both politicians. At the end of the article he compares the received results and draws some conclusions.

Keywords: conceptual metaphor, discourse, frame, slot, persuasion.

About the Author: Petrov Maxim Vadimovich, Assistant of the Chair of Translation Theory.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

На сегодняшний день метафоры довольно часто используются президентами и политиками в своих обращениях к народу, поэтому, чтобы понять причину такого частого употребления метафор, лингвисты начинают искать пути их изучения. Существует немалое количество подходов к изучению и описанию метафор (стилистический, прагматико-коммуникативный, когнитивный, психолингвистический, гендерный, сопоставительный, этногерменевтический и некоторые другие), но в данное время интерес возрастает к когнитивному подходу к анализу метафор, отсюда и возникает термин «концептуальная метафора» (далее КМ).

КМ с точки зрения когнитивного подхода представляет собой модель представления информации о какой-то одной сфере деятельно-

сти субъекта терминами другой [см.: Баранов, Караулов 1991; Чудинов 2003; и др.].

Многие лингвисты отмечают, что концептуальная метафора, используемая в речи политика, может привлекать внимание слушающего, удерживаться в памяти, отпечатываться в сознании, доносить определенные смыслы на глубоком, почти бессознательном уровне; влиять на ассоциативное мышление, одновременно являясь его частью, а потому имеет весьма выраженный манипулятивный характер, т.е. КМ может выполнять функцию убеждения (персуазивная функция) [см.: Черкасова 2012; Sopory, Dillard 2002; Ottati, Rhoads and Graesser 1999].

Цель данной статьи – проанализировать в дискурсе Б. Обамы и Д. Кэмерона фреймово-слотовую структуру и особенности КМ «ЗДАНИЕ», которая является одной из самых частотных на начальном этапе нашего исследования [Петров 2013: 32].

Материалом для нашего исследования послужили тексты с публичными обращениями, которые включают около 88000 лексических единиц у каждого из исследуемых в данной статье политических деятелей на период с 2012 по 2013 гг. Корпус выборки составил 443 метафорических словоупотребления: Б. Обама (201 КМ), Д. Кэмерон (242 КМ).

В ходе работы в качестве основного метода применялся описательный метод, реализованный с помощью комплекса более частных методов и приемов анализа, а именно:

- a. фреймово-слового анализа [Чудинов 2003: 41-46];
- b. дискурс анализа;

При сопоставлении фреймово-слотовой структуры КМ «ЗДАНИЕ» применялся метод, предложенный Н. Г. Шехтман, согласно которому следует рассматривать фрейм отдельной метафорической модели в одном языке, затем – в другом, а на заключительном этапе исследования сопоставлять полученный материал [Шехтман 2005: 41]. Таким образом мы сначала выявляли самый частотный фрейм у Б. Обамы, а потом сравнивали его с фреймом у Д. Кэмерона, в речах которого также определяли наиболее частотный фрейм. Также мы приводили подробный анализ некоторых слотов, чтобы более подробно проанализировать структуру КМ в речах Б. Обамы и Д. Кэмерона.

В результате была составлена следующая таблица, демонстрирующая репрезентативную частотность использования фреймов и слотов КМ «ЗДАНИЕ» в речах Б. Обамы и Д. Кэмерона.

Таблица 1. Репрезентативная частотность использования фреймов и слотов КМ «ЗДАНИЕ» в публичных речах Барака Обамы и Дэвида Кэмерона

№	Название фрейма	Название слота	Б. Обама		Д. Кэмерон	
			Частотность		Частотность	
			кол-во	проц.	кол-во	проц.
1	«Внешняя и внутренняя конструкция здания»	1.1. Основная конструкция здания	65	32,3%	103	42,5%
		1.2. Внутренняя организация здания	7	3,5%	13	5,5%
		1.3. Предметы мебели	3	1,5%	5	2%
2	«Строительство и ремонт здания»	2.1. Постройка здания	80	39,8%	91	37,6%
		2.2. Ремонт и реставрация здания	30	14,9%	23	9,5%
3	«Разрушение здания»	3.1. Обрушение здания	9	4,4%	4	1,6%
		3.2. Снос здания	7	3,5%	3	1,2%
Всего			201	100%	242	100%

Рассмотрим результаты таблицы более подробно, начиная с дискурса Б. Обамы.

Как видно из таблицы 1, КМ «ЗДАНИЕ» включает в себя три фрейма и входящие в них слоты. Самым частотным является фрейм «Строительство и ремонт здания», в котором слот «Постройка здания» доминирует по своей частотности над остальными слотами и фреймами концептуальной метафоры. Проанализируем данный фрейм более детально.

2. Фрейм «Строительство и ремонт здания»

Слот 2.1. Постройка здания

В сфере-мишени мы можем наблюдать такие понятия, как финансовая безопасность, система здравоохранения, привычки, будущее, нация, экономика, жизнь и др. Наиболее частотными лексемами, репрезентирующих данный слот, являются «*to build*» и «*construction*».

- *Four years ago, I said that I'd do everything I could to help our veterans realize the American Dream, to enlist you in **building a stronger America** [Obama, Address to the 113th Convention of the Veterans of Foreign Wars 2012].*
- ***So don't accept somebody else's construction of the way things ought to be. It's up to you to right wrongs** [Obama, Commencement Address at Barnard College 2012].*

- *We've got work to do to create more good jobs, to help more Americans earn the skills and education they need to do those jobs and to make sure that **those jobs offer the wages and benefits that let families build a little bit of financial security** [Obama, Press Conference by the President 2013].*
- *And so they gave us this institution, believing that it could allow us to resolve conflicts, enforce rules of behavior, and **build habits of cooperation that would grow stronger over time** [Obama, 68th Session of the United Nations General Assembly Address 2013].*
- *However, **to build greater confidence**, I think we should consider some additional changes to the FISC [Obama, Press Conference on Intelligence Gathering Reform 2013].*

Как уже было упомянуто ранее, данный фрейм и, в частности его слот, преобладают в дискурсе Б. Обамы. Метафоры данного типа помогают Б. Обаме описать ситуацию в стране и говорить о необходимости в создании определенных политических структур, которые помогут в осуществлении планов и достижении намеченных целей. В целом данные метафоры характеризуются положительной коннотацией, поскольку в метафорическом смысле «строятся» вещи и понятия, которые являются необходимыми для процветания и благосостояния страны и народа.

В дискурсе Д. Кэмерона фрейм «Строительство и ремонт здания» является вторым по частотности применения.

2. Фрейм «Строительство и ремонт здания»

Слот 2.1. Постройка здания

В сфере-мишени встречаются такие понятия и явления, как нация, страна, командная работа, демократия, общество, личность, бизнес, экономика и др. Распространенной лексемой является «*to (re)build*».

- *Let us here in this hall, here in this government, together in this country make this pledge – **let's build an aspiration nation** [Cameron, Conference 2012].*
- *But above all - to show that Conservative methods are not just the way we grow a strong economy, but the way **we build a big society** [там же: 2012].*
- *It can help us to smash poverty, raise horizons, drive the innovations, products, services that make our lives better, longer and happier and yes, as we've heard, business is doing amazing*

*things in our communities helping **to build bigger and stronger societies** [Cameron, *Business in the Community* 2012].*

- *So I will use the UK's G8 to **help build the open economies, open societies and open government which drives lasting prosperity** [Cameron, *David Cameron's message to anti-hunger IF campaign, 2013*].*

Следует отметить, что общество и отдельная личность подвергаются метафорическому переосмыслению по сравнению с другими понятиями и явлениями, как показано в примерах выше. Это свидетельствует о том, что в своих речах Д. Кэмерон уделяет немалое внимание проблемам народа и общества как в целом, так и проблемам его отдельных индивидов. Используя данную метафору, Д. Кэмерон дает понять, что необходимо создать такую нацию, которая стремилась бы к достижению определенных целей, принимала бы активное участие в обустройстве страны и увеличивалась бы по своей численности.

Перейдем к рассмотрению следующего фрейма. Фрейм «Внешняя и внутренняя конструкция здания» является вторым по частоте использования в дискурсе Б. Обамы, но доминирует в речах Д. Кэмерона. Данный фрейм представлен более детально, поскольку состоит из трех слотов, присущих дискурсу обоих политиков: *Основная конструкция здания, Внутренняя организация здания и Предметы мебели.*

Приступим к анализу данного фрейма в дискурсе Б. Обамы.

1. Фрейм «Внешняя и внутренняя конструкция здания».

Слот 1.1. Основная конструкция здания

Сфера-мишень состоит из следующих понятий и явлений: мир, экономический рост, будущее, домовладение, прогресс, всеобщая безопасность и д.р. наиболее распространенными лексемами являются «*foundation*», «*fundamental*», «*door*», «*open*», «*close*» и т.д.

- *We started to lay a new **foundation** for stronger, more durable economic growth [Obama, *Address on the Economy at Knox College, 2013*].*
- *But there are also big, **fundamental issues** at stake right now -- issues that deserve serious debate among every candidate, and serious coverage among every reporter [Obama, *Address at an Associated Press Luncheon, 2012*].*
- *Our founders understood that America does not stand still; we are dynamic, not static. We look forward, not back. And now that **new doors have been opened for you**, you've got an obligation to seize*

those opportunities [Obama, Commencement Address at Barnard College, 2012].

Метафоры данного типа в речах Б. Обамы говорят о создании новой основы (базиса) для экономического роста, о новых возможностях, которые открылись перед народом. Все эти метафоры помогают президенту привлечь внимание своей аудитории и сделать акцент на важных моментах как в сферах экономики, так и в жизни народа.

В речах Д. Кэмерона фрейм «Внешняя и внутренняя конструкция здания» является первым по частотности использования, а доминирующим слотом в данном фрейме является «Основная конструкция здания». Рассмотрим данный фрейм.

1. Фрейм «Внешняя и внутренняя конструкция здания».

Слот 1.1. Основная конструкция здания

В сфере-мишени присутствуют такие понятия и явления, как экономика, демократия, достоинство, процветание, пособия, мир, процветание, будущее и т.д. наиболее частотными лексемами являются «*foundation*», «*fundamental*», «*door*», «*open*», «*close*» и др.

- *Capped benefits so that in general, no one can claim more than the average family earns. And **we've laid the foundation for Universal Credit** [Cameron, Welfare Speech, 2012].*
- ***These democratic foundations** are the greatest threat to extremism and the vital foundation for moderation. Why? Well, because democracy, real democracy – not just where you vote every four or five years, but where you have a real voice, real rights, real freedoms – that is **the foundation of dignity** [Cameron, David Cameron with the Prime Minister of Malaysia, 2013].*
- *This new order will sustain 2,500 jobs across the UK and **opens an opportunity for Rolls Royce** to bid to supply the engines in a further multi-billion deal that would benefit Derby [Cameron, David Cameron welcomes UAE Airbus deal, 2013].*
- *We've discovered there was a loophole that allowed migrants who no longer have a right to work here.... We are using a power under our 2012 Welfare Reform Act **to close this** [Cameron, David Cameron immigration speech, 2013].*

Используя данные метафоры, Д. Кэмерону говорит о многих фактах в различных сферах страны: экономика, законы, демократия и др. Как уже было сказано выше, данный слот является самым распространенным в дискурсе Д. Кэмерона, и поэтому можно предположить,

что именно эти метафоры могут помочь ему убедить свою публику в точности своих высказываний и правильности своей политики.

Здесь следует отметить, что данный фрейм в речах Д. Кэмерона представлен немного шире, чем в речах Б. Обамы, поскольку у последнего в нашей выборке не наблюдались такие понятия, как «*red carpet*», «*bargain-basement*», «*lock*», которые в свою очередь находили свое место в речах Д. Кэмерона.

Рассматривая третий фрейм «Разрушение здания», то можно заявить о том, что он стоит на последнем месте по частотности использования как у Б. Обамы, так и у Д. Кэмерона. Тем не менее данный фрейм представлен двумя слотами «Обрушение здания» и «Снос здания» в дискурсе обоих политиков.

Проанализируем данный фрейм, начиная с Б. Обамы.

3. Фрейм «Разрушение здания»

Слот 3.1. Обрушение здания

В сферу-мишень входят такие понятия, как экономика, промышленность, государственные учреждения. Лексемой, которая репрезентирует данные метафоры, является «*collapse*».

- *Now, five years after **the global economy collapsed**, and thanks to coordinated efforts by the countries here today, jobs are being created, global financial systems have stabilized, and people are once again being lifted out of poverty [Obama, 68th Session of the United Nations General Assembly Address, 2013].*
- *I've been President of the United States dealing with the worst economic crisis since the Great Depression, **an auto industry on the verge of collapse**, two wars. I don't think I've been on vacation [Obama, Press Conference on Preventing Gun Violence, 2012].*

Данные метафоры несут отрицательную коннотацию, поскольку они создают картину, на которой показано, что экономика или промышленность уже перестали функционировать, что в свою очередь приведет к негативным последствиям в стране.

Слот 3.2. Снос здания

Дефицит, экономика, финансовая система входят в сферу-мишень данной метафоры. Можно выделить следующие лексемы, которые участвуют в процессе метафоризации: «*tear down*», «*bring down*» и «*destroy*».

- *Families were enticed, and sometimes just plain tricked, into buying homes they couldn't afford. Huge, reckless bets were made with other people's money on the line. And **our entire financial system***

was nearly destroyed [Obama, Address at an Associated Press Luncheon, 2012].

- *And contrary to Republican claims, this law hasn't "destroyed" our economy [Obama, Statement on the U.S. Government Shut-down, 2013].*

Метафоры данного слота указывают на ликвидацию экономически важных структур. При помощи этой метафоры создается эффект опасности, которой могут подвергнуться экономика и система финансов. Рассмотренные выше метафоры несут негативную коннотацию, но в нашем материале встречаются такие метафоры данного фрейма, которые характеризуются положительной коннотацией. При помощи таких метафор Б. Обама показывает, как людям и правильным решениям удастся избавиться от наболевших проблем в стране.

В дискурсе Д. Кэмерона данный фрейм, как уже было сказано ранее, является самым последним по частотности. Рассмотрим подробно данный фрейм.

3. Фрейм «Разрушение здания»

Слот 3.1. Обрушение здания

В сферу-мишень входят такие явления, как банковская система, семья и т.д. Лексемами, репрезентирующие данные метафоры, являются «collapse», «break down» и «breakdown».

- *When you have had such a catastrophic collapse in the banking system as we experienced here in the UK, the mechanisms which provide this transition are badly damaged [Cameron, The Prime Minister's speech on The Economy, 2013].*
- *Where the old welfare system just mopped up the symptoms of poverty, we're working hard to tackle the causes – family breakdown, lack of work, drug addiction, alcoholism, debt [Cameron, David Cameron Welsh Conference Speech, 2013].*

Метафоры данного типа несут негативную коннотацию и репрезентируют крайне неблагоприятные действия и события. Но такие метафоры встречаются очень редко (см. таблицу 1), что говорит о том, что в Британии либо таких «разрух» мало, либо Д. Кэмерон старается не использовать такие метафоры в своих речах по определенным соображениям.

Слот 3.2. Снос здания

Сфера-мишень включает в себя следующие понятия: капитализм, доводы, душа. Распространенными лексемами являются «*tear down*», «*demolish*» и «*destroy*».

- *And this approach...so different from the business-bashing, tax-increasing, soul-destroying lethargy of the Labour years [Cameron, David Cameron Welsh Conference Speech, 2013].*
- *Now some might think – great, but who are you really fighting? Aren't there just a few loonies on the fringes who want to tear down capitalism? [там же: 2013]*

Следует подчеркнуть, что данные метафоры имеют низкую частотность применения.

Проанализировав детально КМ «ЗДАНИЕ» в дискурсе публичных обращения Б. Обамы и Д. Кэмерона, можно сделать следующие выводы сопоставительного характера:

1) Концептуальная метафора «ЗДАНИЕ» представлена одинаковым количеством фреймов и слотов, однако общее количество метафор, используемых Д. Кэмероном (242), превышает количество метафор в дискурсе Б. Обамы (201). Отсюда можно сделать вывод о том, что Д. Кэмерон чаще прибегает к использованию данной концептуальной метафоры, чем Б. Обама, что делает речь первого более насыщенной и может оказывать влияние на суждение у публики, т.е. делает его речь более убедительной [Бэлт 2007: 17, Sopyu, Dillard 2002: 382-419].

2) В речах Б. Обамы доминирующим фреймом являлся «Строительство и ремонт здания» (54,7%), а в речах Д. Кэмерона – «Внешняя и внутренняя конструкция здания» (50%), хотя фрейм «Строительство и ремонт здания» был тоже широко представлен (47%). Б. Обама призывает создать новые экономические, политические и социальные условия и объекты, поскольку присутствующие на данный момент условия рассматриваются либо как неудачные, либо как неэффективные, а Д. Кэмерон больше делает акцент на описании этих условий в стране.

3) В речах Д. Кэмерона в процессе метафоризации участвуют немного больше объектов, чем у Б. Обамы. Например, такие лексемы, как «*carpet*», «*bargain-basement*» и «*lock*» были характерны для выступлений Д. Кэмерона, но полностью отсутствовали в дискурсе Б. Обамы.

4) Сфера-мишень также включает как схожие понятия и явления у обоих политиков (экономика, будущее, нация, страна, мир), так и ряд отдельных сфер и явлений: Б. Обама (финансовая безопасность, всеобщая безопасность, система здравоохранения, привычки, домовладение, прогресс, промышленность, государственные учреждения), Д. Кэмерон (командная работа, демократия, общество, личность, достоинство, процветание, пособия, семья). Все эти сферы находятся в центре внимания обоих политиков, так как они являются наиболее актуальными для развития США и Великобритании на сегодняшний день.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Баранов А.Н., Караулов Ю.Н. Русская политическая метафора: материалы к словарю. – М.: Институт русского языка АН СССР, 1991. – 193 с.

Белт Т. Газетные метафоры и политическое убеждение: экспериментальное исследование // Политическая лингвистика. - Вып. 3(23). – Екатеринбург, 2007. – С. 10-19.

Мохова Е. К. Метафорическая репрезентация категории СВОИ – ЧУЖИЕ в президентском дискурсе Барака Обамы, Николя Саркози и Уго Чавеса: автореф. дис. ... канд филол. наук. – Екатеринбург, 2011. – 23 с.

Петров М. В. Интонационные, семантические и концептуальные особенности дискурса публичных обращений Барака Обамы // Актуальные проблемы развития гуманитарных наук: сборник тезисов научных работ призёров XVI Областного конкурса научных работ студентов учреждений среднего и высшего профессионального образования Свердловской области «Научный Олимп» по направлению «Гуманитарные науки» / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013. – С. 30-32.

Черкасова А. А. Особенности использования концептуальной метафоры в политическом дискурсе (на материале речей Б.Обамы в Каирском дискурсе 2009 и 2011 гг.) // Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки» 3 (1) / Ивановский государственный химико-технологический университет – Иваново: ИГХТУ, 2012. – С. 39-47.

Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000): монография. – 2-е изд. – Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2003. – 240 с.

Шехтман Н. Г. Сопоставительное исследование театральной и спортивной метафоры в российском и американском политическом дискурсе: дис. ...канд филол. наук. – Екатеринбург, 2005. – С. 41.

Ottati V., Rhoads, S. and Graesser A. C. The Effect of Metaphor on Processing Style in an Persuasion Task: A Motivational Resonance Model // Journal of Personality and Social Psychology 77, 1999. – P. 68 – 97.
Sopory P., Dillard J. P. The persuasive effects of metaphor: A meta-analysis. Human Communication Research 28, 2002. – P. 382-419.

ИСТОЧНИКИ МАТЕРИАЛА

Cameron D. Conference 2012: David Cameron [Electronic resource]. URL:http://www.conservatives.com/News/Speeches/2012/10/David_Cameron_Conference_2012.aspx.

Cameron D. David Cameron immigration speech [Electronic resource]. URL:http://www.conservatives.com/News/Speeches/2013/03/David_Cameron_immigration_speech.aspx.

Cameron D. David Cameron welcomes UAE Airbus deal [Electronic resource]. URL: <https://www.gov.uk/government/news/david-cameron-welcomes-uae-airbus-deal>.

Cameron D. David Cameron Welsh Conference Speech [Electronic resource]. URL:http://www.conservatives.com/News/Speeches/2013/04/David_Cameron_Welsh_Conference_Speech.aspx.

Cameron D. David Cameron with the Prime Minister of Malaysia [Electronic resource]. URL: <https://www.gov.uk/government/speeches/david-cameron-with-the-prime-minister-of-malaysia>.

Cameron D. David Cameron: Business in the Community [Electronic resource]. URL:http://www.conservatives.com/News/Speeches/2012/02/Business_in_the_Community.aspx.

Cameron D. David Cameron: Welfare Speech [Electronic resource]. URL:http://www.conservatives.com/News/Speeches/2012/06/David_Cameron_Welfare_Speech.aspx.

Cameron D. David Cameron's message to anti-hunger IF campaign [Electronic resource]. URL: <https://www.gov.uk/government/news/david-camersons-message-to-anti-hunger-if-campaign>.

Cameron D. The Prime Minister's speech on The Economy [Electronic resource]. URL:http://www.conservatives.com/News/Speeches/2013/03/Prime_Ministers_Speech_on_The_Economy.aspx.

Obama B. 68th Session of the United Nations General Assembly Address [Electronic resource]. URL: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/barackobama/barackobamaunitnations68.htm>.

Obama B. Address at an Associated Press Luncheon [Electronic resource]. URL: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/barackobama/barackobamaapluncheon.htm>.

Obama B. Address on the Economy at Knox College [Electronic resource]. URL: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/barackobama/barackobamaknoxcollegeeconomy.htm>.

Obama B. Address to the 113th Convention of the Veterans of Foreign Wars [Electronic resource]. URL: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/barackobama/barackobama113vfw.htm>.

Obama B. Commencement Address at Barnard College [Electronic resource]. URL: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/barackobama/barackobamabarnardcollegecommencement.htm>.

Obama B. Press Conference by the President College [Electronic resource]. URL: <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2013/12/20/press-conference-president>.

Obama B. Press Conference on Intelligence Gathering Reform College [Electronic resource]. URL: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/barackobama/barackobamaintelreformpresser.htm>.

Obama B. Press Conference on Preventing Gun Violence College [Electronic resource]. URL: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/barackobama/barackobamagunviolencepresser.htm>.

Obama B. Statement on the U.S. Government Shutdown College [Electronic resource]. URL: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/barackobama/barackobamagovernmentshutdown.htm>.

Походзей Г.В.

Екатеринбург, Россия

**ИНТЕГРАЦИЯ
РЕГИОНОВЕДЕНИЯ КАК
НАУКИ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (ИЯ)**

Аннотация. Статья рассматривает методику преподавания ИЯ и необходимость включения знаний региональной культуры в процесс обучения ИЯ с целью формирования все-сторонне-развитой личности.

Ключевые слова: *регионоведение, иноязычная культура, интеграция, национально-региональный компонент, культуроведческий компонент, интегрированный курс, коммуникативный, аудиолингвальный методы.*

Сведения об авторе: Походзей Галина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионально-ориентированного языкового образования.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 462.

e-mail: g.v.pokhodzey@mail.ru.

Pokhodzey G.V.

Ekaterinburg, Russia

**INTEGRATION OF REGIONAL
STUDIES AS A SCIENCE IN THE
PROCESS OF TEACHING A
FOREIGN LANGUAGE**

Abstract. The article is concerned with the methodology of teaching foreign languages including regional studies aimed at forming a comprehensively developed personality.

Keywords: *regional studies, foreign culture, integration, national regional component, cultural component, integrated course, communicative and audio lingual methods.*

About the Author: Pokhodzey Galina Victorovna, Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Chair of professionally-oriented language education

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Любое обучение, как известно, это передача молодому поколению культуры, накопленной человечеством. Это значит, что никакое обучение невозможно без накопления знаний об окружающей действительности - природе, обществе, человеку, его истории и культуре. Иноязычная культура есть часть мировой культуры. Таким образом, через иностранный язык, передавая обучающимся иноязычную культуру, можно внести большой вклад в общее образование, в формирование всесторонне развитой, гармоничной личности.

Предметом изучения становятся материально-технические, социально-политические, нравственно-эстетические и культурно-исторические ценности стран изучаемого языка и родной страны.

Анализируя взгляды различных авторов на необходимость привнесения в процесс обучения знаний региональной культуры, а

также истории административно-географических регионов родной страны и страны изучаемого языка, невозможно не отметить изменения отношений к региональным знаниям, что в свою очередь объясняется развитием международных отношений, в частности, межрегиональных официальных контактов на международном уровне. Наличие таких контактов, а также экономических и культурных связей, требует умения неформального общения в различных сферах жизни. Огромную роль играет фактор коммуникативного подхода, который содействует подготовке обучаемых к стихийно возникающему спонтанному общению. Не стоит забывать и о роли межкультурного компонента содержания обучения, который обуславливает ситуативность использования языка, что в свою очередь непосредственно влияет на коммуникативную компетенцию обучающихся. Эти факторы и определяют актуальность связи изучения иностранных языков с проблемами регионов, которые в последнее время приобретают всё большую самостоятельность.

Как известно, учебники, реализующие федеральный компонент образования в области иностранного языка, не обеспечивают региональный компонент в преподавании, в результате чего на уроках практически не используется языковой материал, отражающий специфику того или иного региона России. Однако Екатеринбург и его область имеют ярко выраженные территориальные, природные, национальные, культурно-исторические и языковые особенности.

Следовательно, нужно учитывать эти особенности при изучении иностранного языка. Такой подход в преподавании является одним из направлений в формировании у студентов знаний о родном крае и имеет воспитательное значение, так как способствует развитию уважения и любви к родному краю и оказывает влияние на формирование личности обучаемых.

Главными задачами интегрирования регионоведения в учебный процесс являются развитие и совершенствование коммуникативной и межкультурной компетенции студентов, а также расширение содержательной основы обучения иностранному языку за счёт овладения обучаемыми определённым объёмом региональных знаний.

Специфика иностранного языка, обновление целей и содержание языкового образования на современном этапе в русле личностно-ориентированной парадигмы образования предполагают включение данного компонента в обучение иностранному языку. Необходимость обучения иностранному языку с учетом национально-регионального компонента продиктовано тем, что понимание иной культуры возмож-

но только на основе знания своего региона. Отсутствие знаний как той, так и другой является причиной недопонимания, источником конфликтов и кризисов в процессе межкультурной коммуникации [6].

В практике преподавания сложился подход, при котором иностранный язык рассматривается в основном как средство приобщения к культуре страны изучаемого языка. Вследствие этого обучаемые испытывают затруднения при передаче информации о фактах и явлениях, связанных с родной региональной культурой средствами иностранного языка, и, следовательно, в процессе реальной коммуникации не способны раскрывать и транслировать ее своеобразие, сделать достоянием мировой культуры. В условиях культурного многообразия общего контекста обучения в различных регионах России встает задача сформировать у обучающихся коммуникативные умения, обеспечивающие использование иностранного языка для взаимного культурного обогащения в ситуациях иноязычного общения [2;11].

До настоящего времени вопрос о соотносительности государственного образовательного стандарта и национально-регионального компонента не имеет однозначного решения, как в теории, так и в практике обучения иностранному языку[12].

Национально-региональный компонент по иностранному языку включает в себя два аспекта: во-первых, национально-культурный аспект, который является обязательной частью курса иностранного языка и который должен обеспечить приобщение обучаемых к общекультурным и национально значимым ценностям, осмысление ими национального своеобразия родного языка; во-вторых, региональный аспект, который обеспечивает осмысление обучающимися языковых фактов, специфичных для того или иного региона России [7].

Региональный компонент реализуется в региональном аспекте, который отражает региональные особенности конкретного субъекта РФ.

На региональный компонент выделяется 10-15% времени, что создает условия для творчества преподавателя, свободного выбора форм и методов обучения, дифференциации образовательного процесса [6].

Под региональным компонентом лингвистического курса следует понимать «систематическое и последовательное включение в общеобразовательный курс иностранного языка местного языкового материала, как в тематическом отношении, так и в отношении сугубо лингвистическом» [3;12].

Методисты предлагают рассматривать региональный компонент в преподавании иностранного языка как углубленную лингвокраеведческую работу и использовать местный языковой материал не только на уроках иностранного языка, но и для внеаудиторной работы. Ведь «живое слово земляков и о земляках на уроках иностранного языка воспитывает интерес к тому, что называется малой родиной, рассказывает о ее истории и сегодняшнем дне, что, в конечном счете, способствует общей гуманизации образования» [3; 13].

Было предложено следующее содержание регионального компонента курса иностранного языка. Он включает словосочетания, предложения и тексты, тематически ориентированные на природу, материальную и духовную культуру края, а также отражающие миропонимание и мироощущение жителей определенной местности, региона.

Разумное включение регионального компонента в базовую и дополнительную части обучения иностранному языку обучаемых представляется делом общественно значимым, а главное - актуальным [8].

С развитием и распространением коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам значительно больше внимания стало уделяться использованию языка в определённых социальных и культурных ситуациях.

Аудиолингвальный метод, фокусирующий своё внимание вокруг отдельно взятого предложения или фразы, оказался неспособным подготовить обучающихся к реальному, спонтанному общению на иностранном языке, ибо в реальной жизни существуют социальные и культурные правила, без владения которыми знания заученных предложений будет «бессмысленным». Известные западные модели коммуникативной компетенции рассматривают межкультурный компонент как вспомогательный социолингвистической компетенции. Так, знание норм поведения, ценностей, правил общения необходимо для выбора верного речевого регистра. То есть функция культуры сводится лишь к верному выбору регистра высказывания в зависимости от роли собеседника, его статуса, места и цели общения. Однако этим вовсе не ограничивается роль культуры в процессе иноязычного общения [1; 14].

Культуроведческая осведомлённость необходима для верной интерпретации того, что происходит в конкретной ситуации в инокультурной среде. Незнание межкультурного контекста и отсутствие стратегий по восполнению информационных пробелов могут оказаться решающими факторами при коммуникации с носителями языка и культуры. Информационные пробелы могут быть преодолены путём

переспрашивания - уточнений, объяснений и т.п. Однако носители языка не всегда готовы принять во внимание языковые трудности, с которыми сталкиваются говорящие на иностранных языках. Усиление культуроведческого компонента в обучении ни в коей мере не снижает важности практического овладения языковыми формами как средством общения (т.е. коммуникативного компонента). Более того, это позволяет реализовать принцип коммуникативной направленности и организовать заинтересованное общение и взаимодействие обучаемых на новом для них языке.

Данный компонент поможет, с одной стороны, решить проблему создания положительной мотивации у студентов, когда игровая мотивация снижается. Основными мотивами могли бы стать: стремление к расширению и углублению сферы познавательной деятельности, интерес к культуре родного народа и народа - носителя языка. С другой стороны, культурный компонент будет способствовать более осознанному овладению иностранным языком как средством общения. А также формировать представления об актуальных проблемах социально-политической жизни, анализировать нравственно-эстетические традиции, накапливать информацию о памятниках истории и произведениях искусства, формировать активное и заинтересованное отношение к духовной жизни людей разных стран, что ведет за собой возникновение уважения к национальным традициям своего народа[4;11].

"Регионоведение представляет собой самостоятельную научную дисциплину, которая предполагает изучение «истории и этнографии, экономики и политики, науки и культуры, языка и литературы, традиций и ценностей конкретного региона» [5].

Освоение основ регионоведения в сочетании с обучением иностранному языку может делиться на начальный общеобразовательный и продвинутый, профессионально ориентированный этапы.

На начальном этапе региональные знания должны служить средством повышения общеобразовательного уровня и совершенствования владения иностранным языком. На продвинутом этапе - как средство для чтения пропедевтического специального курса, знакомящего заинтересованных в данной специальности студентов с некоторыми понятиями «регионологии» как науки.

Проведение интегрированных курсов предполагает, что в учебном заведении имеются:

1) группы студентов с высоким уровнем обученности (или занимающиеся иностранным языком углублённо);

2) преподаватели, хорошо владеющие не только языком, но и способные самостоятельно разработать региональный курс;

3) оснащённый разнообразными учебными средствами кабинет;

4) количество часов, позволяющее включить курс полностью или в виде спецкурса (миникурса или в виде отдельных занятий) в учебную программу обучения иностранному языку в аудиторное или внеаудиторное время на протяжении учебного года (семестра) [8; 9].

Основу экстралингвистического содержания такого курса составляют знания студентов о регионе, полученные ими в первую очередь в ходе изучения учебных предметов гуманитарного и естественного циклов, а также в процессе самостоятельной работы. К ним относятся географические, исторические, литературоведческие, культуроведческие и другие сведения о своём крае.

Исходный уровень знаний о регионе следует предварительно определить с помощью теста на родном языке. В нём студентам предлагается выбрать из 3-5 вариантов один правильный. Приведём примеры тестов.

1. How many people live in your town?

A) 16 thousand;

B) 50 thousand;

C) 13 thousand.

2. When was your native town founded?

A) in 1653;

B) in 1777;

C) in 1953.

Тест может содержать такие вопросы, на которые следует ответить «Yes» или «No». Он может быть дополнен заданиями и вопросами типа: Enumerate the famous sights of your town (city); What do you want to know about your native town (city)?

Проанализировав исходный уровень знаний студентов о своём регионе, а также их интересы в данной области, нужно далее определить форму обучения и сформулировать конечные цели курса.

Одной из таких форм может стать лекционно-реферативная. Конечные цели здесь различны, например: разработка и проведение экскурсии, микроэкскурсии (с записью на видеокамеру) по своей местности или региональному центру для иностранных гостей, студентов. Другой целью может стать подготовка к ролевой игре «Совет экскурсоводов», в ходе которой студенты предлагают свои варианты маршрутов экскурсий или миниэкскурсий, а совет экскурсоводов, возглавляемый преподавателем и состоящий из наиболее подготовленных

студентов, оценивает представленное и определяет лучшие работы. Может быть организована и «заочная» экскурсия по родным местам. Она дополнит часто практикуемые «заочные» экскурсии по столицам стран изучаемого языка. Ведь не секрет, что уверенно называя достопримечательности Лондона, Берлина или Парижа, обучаемые часто затрудняются назвать достопримечательности своего родного города. Традиционная форма зачёта может завершить работу над региональным курсом[10].

Тематика рефератов или минирефератов разрабатывается преподавателем в соответствии с экстралингвистическим содержанием курса или определяется студентами по своему желанию. Важно распределить темы рефератов и составить график их «защиты» в начале работы. Одновременно следует ознакомить студентов с критериями оценки рефератов. В зависимости от объёма реферата оценки могут быть полными, развёрнутыми или краткими. Критерии оценки могут формулироваться следующим образом

Критерии оценки реферата на иностранном языке по региональной тематике:

1. Структурная организация реферата: введение, формулировка темы, постановка цели и задач реферата, заключение, список литературы.

2. Содержание:

А) информативная насыщенность реферата;

Б) изложение собственного отношения к затронутым проблемам;

В) сложность проблемы/вопроса;

Г) соответствие излагаемого теме, целям и задачам реферата.

3. Форма изложения реферата:

А) степень владения материалом (свободная - говорение без конспекта; несвободная - говорение с опорой на конспект);

Б) использование средств наглядности в процессе рассказа;

В) умение привлечь и контролировать внимание слушающих;

Г) структурная чёткость излагаемого материала.

4. Языковые требования:

А) языковая правильность (грамматическая и лексическая правильность);

Б) лексическое разнообразие речи.

Основываясь на данных критериях, студенты и преподаватель могут составить таблицу, куда во время ответа вносятся оценки по каждому из пунктов (А, Б, В, Г) по пятибалльной системе. Затем на основе средней оценки по каждому из четырёх критериев определяется

общая оценка реферата. Учёт мнений всех студентов, хотя и усложняет выведение оценки, но вместе с тем позволяет повысить интерес и ответственность как слушающих, так и выступающих. Важным является также коллективное устное обсуждение реферата. Практика показывает, что его целесообразно проводить на родном языке [15].

Существуют реальные возможности и для включения регионально-ведческого аспекта в учебный процесс в связи с изучаемой темой, отводя для этого 3-5 минут урока (или во внеаудиторное время). Например, рассказать о традиционном блюде Центральной России «зелёные щи» или о традиционном английском завтраке - при изучении темы «Meals», или об особенностях празднования Рождества в нашем регионе и в Англии.

Другой формой проведения регионального курса может быть предметно-ситуативная. Её основу составляют речевые ситуации, которые объединены чаще всего единой сюжетной линией и базируются на предметах речи регионального содержания.

Опыт работы показывает, что наиболее распространённым сюжетом при работе с региональным материалом является посещение группой зарубежных граждан (туристов, студентов, школьников) данной конкретной местности. Подобная макроситуация включает ряд микроситуаций, в рамках которых формулируются коммуникативные задачи.

В выборе предметов речи для регионального курса следует опираться на основные сведения о родном крае. Предмет речи во многом определяет выбор функции общения, в рамках которой ведётся разговор. Так, например, предмет речи «Достопримечательности родного города» может обсуждаться помимо познавательной и в русле других основных функций общения: ценностно-ориентационной (выражение отношения: «Вам понравилось старинное здание музея?»), регулятивной (предложение услуг: «Если вы располагаете временем, я покажу вам ещё здание собора»), этикетной (ритуализированный диалог: «Вы не скажете, как пройти к памятнику N?»). Желательно, чтобы и другие предметы речи обладали свойством употребляться в различных функциях общения. Позитивную роль здесь сыграет и приобщение к проектной методике, которая подразумевает сбор информации и дальнейшее представление результатов своих поисков. Роль проектной методики может служить в качестве психологического и мотивационного фактора при интегрированном обучении.

Таким образом, использование регионального компонента на уроках иностранного языка, повышает качество обучения, служит не

только для преподнесения знаний, но и для их контроля, закрепления, повторения, обобщения, следовательно, выполняет все дидактические функции. Региональный компонент на уроке пробуждает у студентов познавательный интерес к родному краю.

Использование регионального компонента, создает специальную речевую среду, которая помогает обучающимся сблизиться с историей родного края, а также с его политическим и географическим положением, а эти познания помогают им усвоить не только страноведческий, но и исторический материал изучаемого иностранного языка.

Эффективность использования регионального компонента на уроке зависит от профессиональной подготовки преподавателя. Готовясь к проведению урока с применением регионального компонента, преподаватель должен тщательно подготовиться к уроку.

Итак, использование регионального компонента на уроке не должно представлять собой просто развлечение, а должно быть частью целенаправленного учебного процесса, отвечающего всем требованиям методики преподавания иностранного языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Барменкова О.И. Эффективные приемы обучения английскому языку. - Пенза, 1997.
- Благова Н.Г., Коренева Л.А., Родченко О.Д. О концепции обучения русскому языку с учетом регионального компонента: для средней общеобразовательной школы // РЯШ. – 1993. – № 4. – С.16-19.
- Бим И.Л., Маркова Т.В. Об одном из возможных подходов к составлению программ по иностранным языкам // ИЯШ. – 1992. – №1.
- Волкова Н.А. Курские народные говоры как объект лингвистического изучения // Роль народной культуры в духовном возрождении России: сб. докладов на первой научной конференции. – Курск, 1995. – С. 14-18.
- Дейкина А.Д. Воспитание национального самосознания при обучении русскому языку // РЯШ. – 1993. – № 5. – С. 3-11.
- Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования / Госкомитет РФ по высшему образованию. – М.: Лотос, 1995.
- Лыжова Л.К. Региональный компонент в преподавании русского языка // РЯШ. – 1994. – № 4. – С.11-14.
- Мазур Л.Ю. Ролевые игры. // Первое сентября. Английский язык. – 2004. – №35.

- Майорова Т.М. Ономастика в лингвокраеведческой работе //РЯШ. – 2000. – № 4. – С.43-47.
- Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка. – Минск, 2000.
- Национальный проект «Образование». Первые шаги // Труд и право. - 2006. – №2. – С. 58-65.
- Никитенко З.Н., Осиянова О.М. О некоторых возможностях использования лингвострановедения в обучении английскому языку детей 6-9 лет // Начальная школа. – 1994. – №9.
- Панасюк Х.Г.- И. Германия: страна и люди. – Мн.: Выс.шк., 1998.
- Тамбовкина Т.Ю. О некоторых принципах построения интегрированного курса "Иностранный язык и регионоведение" // Иностранные языки в школе. – 1996. – №5.

Темерева О.А.

Екатеринбург, Россия

**ИНОЯЗЫЧНАЯ
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В
СИСТЕМЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема развития иноязычной межкультурной компетенции студентов в системе дополнительного языкового образования, даны определения основных понятий, представлен обзор литературы.

Ключевые слова: *межкультурная компетенция, иноязычная межкультурная компетенция, дополнительное языковое образование.*

Сведения об авторе: Темерева Ольга Андреевна, студентка факультета иностранных языков, магистратура. Место: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 462.

e-mail: olga1320@mail.ru.

Temereva O.A.

Ekaterinburg, Russia

**THE FOREIGN LANGUAGE
CROSS – CULTURAL
COMPETENCE IN THE
ADDITIONAL LANGUAGE
EDUCATIONAL SYSTEM.**

Abstract. This article is devoted to the problem of the development of foreign language cross – cultural competence in the additional language educational system. It represents definitions of the main terms and a review of the literature.

Keywords: *cross – cultural competence, foreign language cross – cultural competence, additional language educational system.*

About the Author: Temereva Olga Andreevna, a student of the Foreign Languages Department, MA course.

Place: Ural State Pedagogical University.

Межкультурная компетенция занимает особое место в структуре профессиональной компетентности специалиста. Понятие «межкультурная компетенция» появилось в методике преподавания иностранных языков в середине 80-х годов XX в. Довольно полное определение межкультурной компетенции дает Г. В. Елизарова. Межкультурная компетенция – «это компетенция особой природы, основанная на знаниях и умениях, способность осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения. Межкультурная компетенция не имеет аналогии с коммуникативной компетенцией носителей языка и может быть присуща только межкультурному коммуниканту - языковой личности, изучающей некий язык в качестве иностранного. Целью формирования межкуль-

турной компетенции является достижение такого качества языковой личности, которая позволит ей выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» [Елизарова 2001: 218].

Для полноценного межкультурного общения и достижения взаимопонимания специалист должен обладать сформированной иноязычной межкультурной компетенцией в сфере профессиональной коммуникации, под которой мы понимаем:

- совокупность знаний о родной и иноязычных культурах;
- умения и навыки понимать и адекватно использовать в речи межкультурную лексику;
- применять знания о культуре носителей языка в профессионально направленных ситуациях иноязычного речевого контакта;
- умение добиваться успеха в условиях профессиональной межкультурной коммуникации.

Таким образом, в современном мире важно не только знать тот или иной иностранный язык (понимать устную и письменную речь), но и уметь налаживать контакт с представителями иной культуры, «воспринимать факты иной культуры, ориентироваться в феноменах иного образа жизни» [Прохорец 2001: 20]., т.е. важно стать поликультурной личностью. Поликультурная личность – «это личность, являющаяся субъектом диалога культур, имеющая активную жизненную позицию, обладающая развитым чувством эмпатии и толерантности, эмоциональной устойчивостью, умением жить в мире и согласии с людьми как представителями разных культурных групп, способная к успешному самоопределению и продуктивной профессиональной деятельности в условиях культурного многообразия общества» [Агранат 2008: 83]. Для овладения такими навыками необходимы специальные курсы по профессионально-ориентированному обучению студентов иностранному языку. Цель таких курсов – развитие навыков практического владения иностранным языком, как разговорно-бытовым, так и специальной речью, в письменной и устной форме для выполнения профессиональных обязанностей.

В рамках обязательного курса иностранного языка задача развития иноязычной межкультурной компетенции студентов представляется труднодостижимой, однако существующий потенциал дополнительного языкового обучения (например, в центре языкового обучения) остается нереализуемым. В идеале дополнительное языковое об-

разование должно позволить учащимся погрузиться в аутентичную культурно-языковую среду и, как результат, определить их аккультурацию и степень готовности к социально-коммуникативному взаимодействию с представителями других стран.

Ряд исследователей рассматривают проблему развития иноязычной межкультурной компетенции в системе языкового образования. И.В. Драгомирецкий, Р.Г. Зайцева, Е.А. Нужная, Е.В. Цибульская обращаются к вопросам обучения английскому языку студентов неязыковых факультетов. О.А. Артемьева, Т.Н. Астафурова, Г.В. Елизарова, Р.П. Мильруд, А.П. Садохин, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова исследуют проблему межкультурной коммуникации в контексте языкового образования. Например, Г. В. Елизарова и М.Г. Корочкина описывают корреляцию иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций. Данные авторы говорят о том, что компоненты межкультурной компетенции соотносятся с компонентами иноязычной межкультурной компетенции, модифицируя часть содержания последних и добавляя к ним межкультурное измерение [Елизарова 2001: 217].

М.М. Бахтина, М.Р. Ванягину, Е.М. Верещагина, Н.Г. Гальскову, В.Г. Костомарова, Г. Нойнер, В.П. Фурманову, А.Е. Чикуну интересуют социокультурная компетенция и диалог культур. Исследования И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой, А.А. Мильруд, К.А. Митрофановой, Т.С. Серовой посвящены профессионально направленному подходу к обучению иностранным языкам в неязыковом вузе. Дидактический аспект активизации внеаудиторной работы в частных методиках изучают М.Э. Андреева, В.Г. Звонарева, Н.В. Савин, С.Н. Савина, В.И. Шепелева, В.А. Шерстеникина. Но они не рассматривают проблему развития межкультурной компетенции при обучении иностранному языку на базе внеаудиторной работы, в том числе в центре дополнительного языкового обучения. Отмечается нехватка теоретических разработок по этой проблематике. Недостаточно разработаны педагогические условия, средства, методы развития иноязычной межкультурной компетенции с учетом современных требований при обучении студентов иностранному языку во внеаудиторной деятельности. На социально-педагогическом уровне наблюдается острая необходимость повышения уровня владения студентами иностранным языком и поиском эффективных средств развития иноязычной межкультурной компетенции. Это свидетельствует об актуальности проведения исследований по этой тематике.

Исследованию и разработке моделей развития межкультурной компетенции посвящены работы И.И. Халеевой, В.В. Сафоновой, А.Л.

Бердичевского, С.Г. Тер-Минасовой, В.П. Фурмановой, П.В. Сысоева и др., в которых рассматриваются вопросы гуманистически ориентированного образования, способствующего развитию личности обучающегося. Философский аспект проблемы развития межкультурной компетенции представлен в трудах М.М. Бахтина, В.С. Библера, М.С. Кагана, Б.Д. Парыгина и др. Вопросы влияния иностранного языка на развитие, формирование и воспитание личности обучаемого освещаются в исследованиях Н.В. Барышникова, А.Л. Бердичевского, И.Л. Бим, И.А. Зимней, Н.Д. Гальсковой, Е.И. Пассова и др.

Ряд ученых также обращали свое внимание на связь языковой, коммуникативной и культурной компетенций в процессе формирования межкультурной компетенции у разного контингента учащихся. Ю.Б. Кузьменкову интересовал процесс развития данной компетенции у учащихся старших классов средней школы. В.Н. Карташова изучала этот процесс в профессиональном лингвообразовании. Ф.В. Вартанов, Н.Н. Панаити занимались определением единиц обучения межкультурной компетенции.

Данные исследования способствуют накоплению и систематизации научной информации по проблеме развития межкультурной компетенции. Однако, преподаватели испытывают серьезные затруднения, связанные с недостаточной разработанностью указанной проблемы применительно к задачам профессионально ориентированной подготовки специалистов в конкретных областях, с отсутствием системообразующего начала и практических методических материалов, без которых невозможно сформировать готовность обучающихся к вступлению в диалог культур и к профессиональной коммуникации на межкультурном уровне. Это подтверждается данными о низком уровне сформированности межкультурной компетентности у выпускников неязыковых учебных заведений, для которых иностранный язык не является специальностью. Собственно аспект развития межкультурной компетенции студентов в упомянутых исследованиях не рассматривается [Походзей, Сергеева 2013: 10].

Возможности внеаудиторной работы для развития иноязычной межкультурной компетенции рассматривали такие авторы как В.Г. Звонарева, Р.Л. Златогорская, Н.В. Савин, С.Н. Савина, В.И. Шепелева, В.А. Шерстянкина. В поле зрения данных исследователей находилась методика проведения внеклассной работы в школе, была указана роль и место этой работы в плане обучения и воспитания, продемонстрирована важность и значение такой работы относительно школьных задач.

Таким образом, в методических работах последних лет все чаще встречаются такие характеристики межкультурной компетенции как способность взаимодействовать с представителями иных культур, способность личности к адаптации в рамках двух и более культур, формирование толерантной поликультурной личности [Комогоров 2000: 42-43]. А также рассматривается важность и необходимость внеаудиторной работы для развития иноязычной межкультурной компетенции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Агранат Ю.В. Поликультурная личность специалиста социальной сферы и особенности ее формирования при обучении иностранному языку // Вестник Московского университета. Серия XX. Педагогическое образование. – М.: Изд-во МГУ, 2008. – № 4. – С. 83-89.

Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: дис. ...д-ра. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2001. – С. 217-218.

Комогоров П. Ф. Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов высшего учебного заведения: дис. ...канд. пед. наук. – Курган, 2000. – С. 42-43.

Походзей Г. В., Сергеева Н. Н. Развитие иноязычной межкультурной компетенции студентов в системе профессионально-ориентированного языкового образования: монография. – Екатеринбург, 2013. – 10 с.

Прохорец Е. К. Обучению чтению современной немецкой художественной литературы для юношества (старшие классы школ с углубленным изучением иностранного языка): дис. ...канд. пед. наук. – Томск, 2001. – 20 с.

Фаттахова Я.Р.

Екатеринбург, Россия

**ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ
ЕДИНИЦ**

Аннотация. В статье рассмотрены основные способы и приёмы перевода фразеологизмов с исходного языка на язык перевода. Подчёркнуто значение личности переводчика при выполнении перевода.

Ключевые слова: развитие фразеологии, фразеологическая единица, исходный язык, язык перевода, фразеологический перевод, нефразеологический перевод.

Сведения об авторе: Фаттахова Ямиля Рафиковна, магистрант Института иностранных языков Уральского Государственного Педагогического Университета.

Контактная информация: 453741, РБ, Учалинский р-н, с. Уразово, ул. Тальшман, 34.

e-mail: yafattahova@mail.ru.

Fattakhova Ya.R.

Ekaterinburg, Russia

**THE PECULIARITIES OF THE
PHRASEOLOGICAL UNITS'
TRANSLATION**

Abstract. The main means and way of the phraseological units' translation from the starting language to the translation language are observed in the article. The significance of the translator's person is emphasized.

Keywords: development of phraseology, phraseological unit, starting language, translation language, translator, phraseological translation, non-phraseological translation.

About the Author: Fattahova Yamilya, graduate student at Institute of Foreign Languages of Ural State Pedagogical University.

Английский язык имеет тысячелетнюю историю. За это время в нем накопилось большое количество выражений, которые люди нашли удачными, меткими и красивыми. Так и возник особый слой языка – фразеология, совокупность устойчивых выражений, имеющих самостоятельное значение.

Изучение английского языка широко распространено в нашей стране. Хорошее знание языка, в том числе и английского, невозможно без знания его фразеологии. Знание фразеологии чрезвычайно облегчает чтение как публицистической, так и художественной литературы. Разумное использование фразеологизмов делает речь более идиоматичной.

Фразеология - это сокровищница любого языка. Во фразеологизмах находит отражение история народа, своеобразие его культуры и быта. Фразеологизмы часто носят ярко национальный характер. Так, например, наряду с чисто национальными фразеологизмами в английской фразеологии имеется много интернациональных фразеологизмов.

Английский фразеологический фонд - сложный конгломерат исконных и заимствованных фразеологизмов с явным преобладанием первых. В некоторых фразеологизмах сохраняются архаические элементы - представители предшествующих эпох. Фразеологизмы - высоко информативные единицы языка. Это - одна из языковых универсалий.

Фразеология — это наука о фразеологических единицах (фразеологизмах), т.е. об устойчивых сочетаниях слов с осложненной семантикой, не образующихся по порождающим структурно-семантическим моделям переменных сочетаний.

Фразеологизмы — высоко информативные единицы языка; они не могут рассматриваться как «украшения» или «излишества». Подобная трактовка фразеологизмов встречается в некоторых работах и в данное время является устаревшей. Фразеологизмы — одна из языковых универсалий, так как нет языков без фразеологизмов. Английская фразеология очень богата, и у нее многовековая история.

Фразеология — чрезвычайно сложное явление, изучение которого требует своего метода исследования, а также использования данных других наук — лексикологии, грамматики, стилистики, фонетики, истории языка, истории, философии, логики и страноведения.

Фразеология обогащает лексикологию информацией об изменениях, которым подвергаются слова в составе ФЕ, а лексическую стилистику — данными об узуальных и окказиональных стилистических особенностях фразеологизмов, а также дает дополнительную информацию во многие разделы общего языкознания.

Именно поэтому вопрос перевода фразеологических единиц представляет особую важность в науке перевода. Существуют различные мнения о том, как следует переводить художественное произведение с языка оригинала. Некоторые полагают, что выраженное автором должно быть перевыражено переводчиком (А. Пушкин); другие предлагают иногда отдаляться от слов подлинника нарочно для того, чтобы быть к нему ближе (Н. Гоголь); третьи говорят, что не следует переводить слова, и даже иногда смысл, главное - надо передавать впечатление (А. Толстой); последние призывают переводить смех - смехом, улыбку - улыбкой и т. д. (К. Чуковский).

Но вместе с тем - и это не противоречит принципу переводимости (поскольку часть воспринимается лишь в составе целого) - в любом художественном произведении есть такие элементы текста, которые, условно говоря, перевести нельзя. В этом случае речь идёт о невозможности формального перевода. Одной из категорий «непереводимого» является фразеология.

Она представляет исключительную важность для науки перевода, поскольку в «шкале непереводаемости» или «труднопереводимости» фразеологизмы, или фразеологические единицы (ФЕ), занимают едва ли не первое место: «непереводимость» фразеологии отмечается всеми специалистами в числе характерных признаков устойчивых единиц; и что самое основное - с трудностью перевода ФЕ на каждом шагу сталкивается переводчик-практик.

В задачи фразеологии как лингвистической дисциплины входит всестороннее изучение фразеологического фонда того или иного языка. Важными аспектами исследования этой науки являются: устойчивость фразеологических единиц, системность фразеологии и семантическая структура фразеологических единиц, их происхождение и основные функции. Особенно сложной отраслью фразеологии является перевод фразеологических единиц, требующий немалого опыта в сфере исследования этой дисциплины.

Перевод фразеологических единиц с английского языка на другие представляет значительные трудности. Это связано с тем, что многие из них являются яркими, образными, лаконичными, многозначными. При переводе нужно не только передать смысл фразеологизма, но и отобразить его образность, не упустив при этом его стилистическую функцию. Также необходимо учитывать особенности контекста.

Передача на английский язык фразеологических единиц – очень трудная задача. В силу своего семантического богатства, образности, лаконичности и яркости фразеология играет в языке очень важную роль. Она придает речи выразительность и оригинальность. Особенно широко фразеологизмы используются в устной речи, в художественной и политической литературе.

При переводе фразеологизма переводчику надо передать его смысл и отразить его образность, найдя аналогичное выражение в английском языке и не упустив при этом из виду стилистическую функцию фразеологизма. При отсутствии в английском языке идентичного образа переводчик вынужден прибегать к поиску «приблизительного соответствия».

Фразеологические эквиваленты могут быть полными и частичными.

Полными фразеологическими эквивалентами являются те готовые английские эквиваленты, которые совпадают с русскими по значению, лексическому составу, образности, стилистической окраске и грамматической структуре; например: *почить (почивать) на лаврах* – *rest on one's laurels*, *соль земли* – *the salt of the earth*, *играть с огнем* –

to play with fire, *час настал (пробил)* – one's hour has struck, *нет дыма без огня* – числу авторских there is no smoke without fire, *трудолюбивый как пчела* – busy as a bee.

Частичные фразеологические эквиваленты можно разбить на три группы.

К первой группе относятся фразеологизмы, совпадающие по значению, стилистической окраске и близкие по образности, но расходящиеся по лексическому составу: *сулить золотые горы* – to promise wonders, to promise the moon, *в гостях хорошо, а дома лучше* – East or West, home is the best, *купить кота в мешке* – to buy pig in a poke, *первая ласточка* – the first portent (sign), *овчинка выделки не стоит* – the game is not worth the candle, *притча во языцех* – the talk of the town.

Некоторые из этих оборотов переводятся с помощью антонимического перевода, т.е. отрицательное значение передается переводчиком с помощью утвердительной конструкции или, наоборот, положительное значение передается с помощью отрицательной конструкции: *цыплят по осени считают* – don't count your chickens before they are hatched.

Ко второй группе относятся фразеологизмы, совпадающие по значению, образности, лексическому составу и стилистической окраске, но отличаются по таким формальным признакам, как число и порядок слов, например: *играть на руку кому-либо* – to play into smb.'s hands (здесь расхождение в числе); *не все то золото, что блестит* – all is not gold that glitters (расхождение в порядке слов); *за деревьями не видеть леса* – not to see the wood for the trees (расхождение в порядке слов).

К третьей группе относятся фразеологизмы, которые совпадают по всем признакам, за исключением образности. По-русски мы говорим - *отправиться на боковую*, тогда как английским эквивалентом будет обычное - to go to bed. В русском языке есть оборот - *быть как на ладони*, а в английском языке в таких случаях принято говорить - to spread before the eyes, to be an open book. По-русски мы говорим - *старо, как мир*, а по-английски та же мысль передается оборотом - as old as the hills.

Иногда в качестве отличительного признака фразеологизмов выступает частотность употребления в речи того или иного идиоматического выражения, при нарушении которой употребляемая фразеология может придавать речи говорящего необычный или даже старомодный характер. Об этом переводчику следует всегда помнить.

Следует иметь в виду, что словосочетаниям, так же как и словам, свойственны многозначность и омонимия, причем одно из значений может быть фразеологическим и один из омонимов – фразеологизмом. Например, словосочетание *to burn one's fingers* имеет значения 1. обжечь пальцы и 2. обжечься на чем-либо, ошибиться; *to be narrow in the shoulders* может иметь прямой смысл (быть узкоплечим) и фразеологическое значение (не понимать юмора). “*Don't mention it*” может значить: “*Не напоминай мне об этом*” и “*Не стоит благодарности, пожалуйста*”. Фразеологизм “*to throw the book at smb.*” означает “*приговорить кого-либо к максимальному сроку заключения*”. Но теоретически возможен контекст, в котором это словосочетание употреблено как переменное. Фразеологизм может иногда отличаться от переменного словосочетания лишь артиклем, который является в данном случае формальным дифференцирующим признаком. Например: *to go to the sea* - отправиться к морю, *to go to sea* – стать моряком; *to draw a line* – проводить черту, *to draw the line* – устанавливать границу дозволенного.

Хорошее рецептивное знание фразеологии необходимо и для того, чтобы уметь восстановить фразеологизмы, подвергшиеся авторской трансформации. К преобразований, в результате которых подчеркивается ассоциативное значение фразеологизмов (почти не воспринимаемое иначе), относятся, в частности, следующие стилистические приемы:

Введение во фразеологический оборот новых компонентов, семантически соотнесенных с прямым значением, т.е. со значением исходного переменного словосочетания. Например, фразеологизм *to put the cart before the horse* – делать все наоборот (дословно - впрягать лошадь позади телеги), подвергся преобразованиям следующего рода: “*Let's not put the cart too far ahead the horse*”.

Описательный перевод, т.е. перевод путем передачи смысла английского оборота свободным словосочетанием. Описательный перевод применяется тогда, когда в русском языке отсутствуют эквиваленты и аналоги, например: *to rob Peter to pay Paul* – отдать одни долги сделав новые (взять у одного, чтобы отдать другому), *to burn the candle on bothends* – работать с раннего утра и до позднего вечера.

Антонимический перевод, т.е. передача негативного значения с помощью утвердительной конструкции или наоборот, например: *to keep one's head* – не терять

головы, *to keep one's head above water* – не влезать в долги, *to keep one's pecker up* – не падать духом.

Калькирование. Метод калькирования применяется в тех случаях, когда переводчик хочет выделить образную основу фразеологизма, или когда английский оборот не может быть переведен при помощи других видов перевода, например: *the moon is not seen when the sun shines* (поговорка) – когда светит солнце, луны не видно.

Комбинированный перевод. В тех случаях, когда русский аналог не полностью передает значение английского фразеологизма или же имеет иной специфический колорит места и времени, дается калькированный перевод, а затем идет описательный перевод и русский аналог для сравнения, например: *carry coals to Newcastle* – “возить уголь в Ньюкасл”, т.е. возить что-либо туда, где этого и так достаточно (ср. ехать в Тулу со своим самоваром).

Допуская полное или частичное калькирование в отдельных случаях, переводчик исключает всякую возможность использования буквализмов, т.е. неоправданных дословных переводов, искажающих смысл английских фразеологизмов или не соответствующих нормам современного русского языка.

Итак, мы рассмотрели основные способы и приёмы перевода фразеологизмов. Мы увидели, что связанные с этим проблемы рассматриваются разными лингвистами по-разному, рекомендуются различные методы перевода, встречаются несовпадающие мнения. В различных ситуациях могут потребоваться разные подходы. Но основная роль здесь принадлежит личности самого переводчика. Он должен ощутить себя частью той культуры, на языке представителей которой написан тот или иной текст, должен вжиться в него, сделать единственно возможным и в то же время неповторимый вариант перевода. Для этого ему необходимо интегрировать в своё мышление всю громадную совокупность реалий чужой культуры, и изложить чужие мысли так же ясно и свежо, как они были высказаны, используя при этом всё могущество и богатство языка, на котором говорит он сам.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Алехина А.И. Фразеологическая единица и слово. – Минск, 1991.
- Аничков И.Е. Труды по языкознанию. – СПб: Наука, 1997.
- Бабкин А.М. Русская фразеология, ее развитие и источники. – Л.: Наука, 1990.
- Блэк М. Метафора // Теория метафоры. – М., 1990.
- Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Лексикология и лексикография: избранные труды. – М.: Наука, 1986.
- Виноградов В.С. Введение в переводоведение. – М., 2001.
- Жуков В.П. Семантика фразеологических оборотов. – М., 1990.
- Захарова М.А. Стратегия речевого использования образных фразеологизмов английского языка. – М., 1999.

Шустрова Е.В.

Екатеринбург, Россия

**МОДЕЛЬ «Э. СНОУДЕН –
ПРИРОДНОЕ ЯВЛЕНИЕ» В
ГРАФИКЕ США¹**

Аннотация. В статье описан один из образов, которым Э. Сноуден наделялся в американской карикатуре. Описаны основные переносные значения и культурно обусловленные смыслы, участвующие в создании карикатурных образов.

Ключевые слова: концептуальные модели; метафорический образ; политический дискурс; политическая карикатура; Эдвард Сноуден.

Сведения об авторе: Шустрова Елизавета Владимировна, доктор филологических наук, профессор кафедры перевода и переводоведения.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26, к. 459.

e-mail: shustrovaev@mail.ru.

Shustrova E. V.

Ekaterinburg, Russia

**COGNITIVE METAPHOR
“EDWARD SNOWDEN – IS
A NATURAL PHENOMENON”
IN AMERICAN CARTOON**

Abstract. The paper investigates one of basic images that was applied to Edward Snowden in American caricature. We give examples of transferred meanings, pun, decomposition of set-expressions and analyze images that are deeply rooted in culture. All these form the basis for satire and irony in political cartoons.

Keywords: conceptual models; metaphoric image; political discourse; political cartoon; Edward Snowden.

About the Author: Shustrova Elizaveta Vladimirovna, Doctor of Philology, Professor of the Chair of Translation and Translation Studies.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

В американской карикатуре не мог не найти отражение побег бывшего агента спецслужб США Эдварда Сноудена. Мы провели небольшое исследование и попытались установить, к каким последствиям это привело на уровне политического креолизованного текста, в частности политической карикатуры. Основу материала исследования составили порядка 100 карикатур, появившихся в США в период июня–октября 2013 г. В данной статье будет показан только небольшой фрагмент исследования. Мы остановили свой выбор на метафорической модели «Человек – это природное явление», которая продиктована продиктована двумя основными причинами.

© Шустрова Е.В., 2014

¹ Материалы подготовлены в рамках государственного задания МинОиН № 2014/392 № 1900 "Политическая лингвистика: метафоричность, прецедентность и креолистичность".

Во-первых, побег Э. Сноудена, видимо, был неожиданным для властей США и грянул как гром среди ясного неба (английский аналог *out of a clear blue sky*). Поэтому Э. Сноуден может представлять как грозное облако, набежавшее на небо американской политики и пролившееся на администрацию Б. Обамы (рис.1). Здесь интересен синонимический ряд. В числе многих других к происходящему на карикатуре применимы следующие единицы *wet, to wet, to drench, a shower, to shower*. Прилагательное *wet*, помимо основного значения «мокрый, влажный», может переводится как «а) мокрый, влажный от слёз; плаксивый, слезливый; б) вспотевший, влажный от пота, покрытый испариной; в) дурацкий, глупый, несуразный». Кроме того, есть два выражения, подходящих к данной ситуации: *talk wet* – «говорить глупости» и *a wet blanket* — личность, которая отбивает весь энтузиазм, как мокрое одеяло сбивает огонь (выражение *to throw a wet blanket* – «отбить энтузиазм», очень популярно в американском английском). Судя по этим значениям, Б. Обама еще долго будет покрываться испариной от ужаса, рыдать и пытаться дать смешные оправдания, весь его энтузиазм сразу испарится. *To drench* в прямом значении «промокать насквозь», в переносном «вливать лекарство (животным)», как существительное в метонимическом значении «большая доза лекарства (для животных)», т.е. лошадиная доза отрезвляющего для США. *A shower* тоже располагает большим рядом значений. Среди них: а) намокание, промокание; б) проливной дождь; в) ливень, ливневый дождь; г) обильные атмосферные осадки (снег, дождь, град); д) душ; е) поток (слёз); ж) множество, «град» (пуль, вопросов) з) сокращение от *shower party* – вечеринка, приём с вручением подарков. Как глагол *to shower* можно перевести: а) идти (о проливном дожде, ливне); б) литься потоком, сыпаться (о слёзах, искрах, пыли и т. п.); в) сыпать, щедро наделять (чем-л.); г) забрасывать; осыпать (чем-л.) (например, тухлыми яйцами); д) орошать, поливать; е) усыпать, усеивать (блётками, цветами и т. п.) ж) принять душ. Получается, что администрация США после «слива» информации, примет отрезвляющий душ, получит множество непредвиденных «подарков» от других государств, будет вынуждена отбиваться от града неприятных вопросов и горько рыдать.

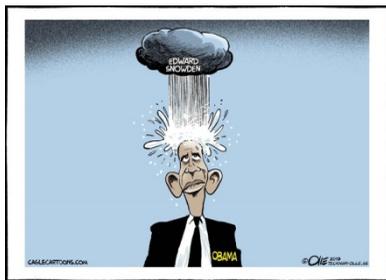


Рис.1

Во-вторых, причина в самой фамилии *Snowden*. Если допустить, что фамилия образована способом простого соположения корней (что очень типично для английского словосложения), и разложить ее на морфемы, то получатся две составляющие *snow* и *den*. Оба слова могут использоваться и как существительные и как глаголы. Посмотрим на их значения. *Snow*: 1) *сущ.* а) снег, снега, снежный покров; б) снегопад; 2) *гл.* а) идти (о снеге); б) сыпаться (как снег); в) запорашивать, покрывать снегом. В переносном значении *snow* – это кокаин, а также через расширение любой наркотик, дурман, как конверсивный глагол – «нюхать кокаин» или «оказывать дурмящее действие». Интересно и сленговое выражение *snow job*, т.е. «заговаривание зубов с одновременным запудриванием мозгов (что-то типа – "работа по заметанию")». В профессиональном компьютерном подъязыке и радиоэлектронике есть значение «телевизионная помеха типа "снег"». Здесь *snow* также выступает синонимом словосочетания *video noise* – «видеозум, видеопомехи случайные точки интерференционных помех на экране монитора, шум в полосе частот видеосигнала».

Теперь *den*. Первое значение существительного *den* «берлога, логово, нора»; основное переносное значение «убежище, укрытие, приют». Как глагол может переводиться: а) жить в берлоге, зимовать в берлоге; б) уходить в берлогу, скрываться в берлоге; в) находить приют. Но есть еще и две аббревиатуры: 1) DEN (Directory-Enabled Network) – «сеть, поддерживающая службу каталога; спецификация DEN спецификация, разработанная группой DMTF по инициативе Cisco и Microsoft. Добавляет к спецификации СІМ информацию о пользовательских настройках, приложениях и сетевых сервисах» и 2) DEN (document enabled networking) – «сетевой режим, поддерживающий работу с документами».

Если собрать все воедино, у нас получится такой набор: *Snowden* – это человек, сумевший одурманить и обмануть мир, начиная с властей США, на которых он не иначе как наслал порчу. Порчу он наслал и на электронные системы, внеся в них жуткую неразбериху,

нарушив сигнал и доступы к информации. После этого он нашел «приют в снегах» в берлоге медведей. Памятуя о первой ассоциации, которая возникает у большинства американцев при упоминании России, легко провести аналогию. Ну а когда снег начинает таять, к нему легко применим уже упомянутый глагол *to leak* – «а) пропускать жидкость, иметь течь; б) просачиваться, течь (о жидкости); в) выдавать, раскрывать, сообщать (секретные сведения)». Если продолжить языковую игру, то фамилия *Snowden* может быть созвучна еще двум единицам: *to snow down* и *a snowman*. Первая из них это фразовый глагол, у которого послелог просто усиливает значение первого элемента, показывая, насколько сильно все покрыто снегом, запорошено. Может означать и снежную бурю. Именно это обыграно на карикатуре, предсказывающей политический метеопрогноз для Вашингтона (рис.2).

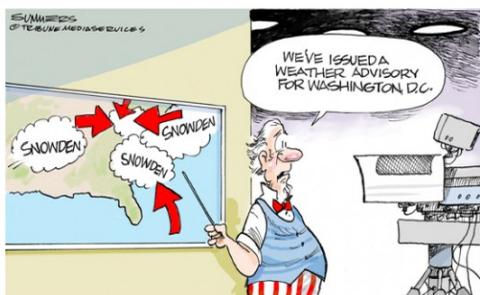


Рис. 2

Карикатуры со снеговиком (*snowman*) построены и обыгрывании первого элемента фамилии Э. Сноудена, и на соотнесении со снегами России, и на метафорической связи с таянием, дающим поток информации. Если посмотреть на рис.3, то там использован следующий ряд. Существительное *heat* может означать не только жару, нагревание, но и гнев, пыл, раздражение, ярость, приступ гнева, ярости, а также допрос с пристрастием. Прилагательное *frosty* переводится как «морозный» и «ледяной, холодный, враждебный». Имя *Frosty the Snowman*, с одной стороны, хорошо известно по детской новогодней песенке про снеговика, который сначала бегал по заснеженным горкам вместе с толпой ребятни, а потом растаял, но просил детишек не плакать и обещал вернуться (*Then he said "Good-bye, don't you cry. I'll be back to you some day."*). С другой стороны, *Frosty the Snowman* на сленге означает «торговец кокаином», что в контексте этой карикатуры несколько напоминает наше «Почем опиум

для народа?». Здесь у нас *Frosty the Snowden*, вызвавший гнев властей США и весьма большой части американского общества, враждебно настроенный по отношению к своей собственной стране, сливший информацию после допросов КГБ, заставивший побегать за ним спецслужбы, вызвавший потоки слез, и оказавшийся обманщиком, продающим секреты, не стоящие выеденного яйца. На рис.4 обыгрывается несколько вторичных значений. Начнем с лексемы *cold*. Как прилагательное в основном значении она переводится «холодный», что делает ее синонимом *frosty*. Переносные значения таковы: а) холодный, неприветливый; б) равнодушный; в) беспристрастный, объективный, незаинтересованный; г) без сознания; мёртвый; д) выдохшийся, слабый, потерявший силу. Устойчивое выражение *be out in the cold* означает «оказаться лишним, быть обойдённым; остаться в дураках, остаться с носом». Есть еще компьютерная аббревиатура COLD (computer output to laser disk) – технология записи данных с выхода компьютера на оптические диски, которая тоже участвует в смыслопроизводстве. Вспоминается и фразеологизм *to give / show smb. the cold shoulder* – оказать кому-л. холодный приём, принять кого-л. холодно, неприветливо. Вторая ключевая лексема *snow* нам уже знакома. Внизу карикатуры вопрос: «*Snowden or snowed 'em?*». Получается, что при объективном рассмотрении Э. Сноуден просто обманщик, который сам остался в дураках, пытаясь провести мировую общественность. Все его «разоблачения» очень быстро потеряют силу, растают под солнцем по имени *Scrutiny* (тщательное расследование), а сам он, конечно, захочет вернуться домой и попросить прощения.



Рис.3



Рис.4

Своеобразный итог этого противостояния «герой – предатель» подводит рис.5, где Э. Сноуден уносится по запорошенному снегом полю вдаль, преследуемый им самим созданной бурей. В соответствии с

образами небольшого стихотворения, приведенного там же, он подобен холодному ветру в ночи и превращается в снег или уходит обратно в снежную бурю. Только ход истории определит правильность его поступка.



Рис.5

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Американа: англо-русский лингвострановедческий словарь. – Смоленск: Полиграмма, 1996.
 АБВУУ Lingvo [Электронный ресурс]: электронный словарь.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

Frosty the Snowden / Obama Cartoons [Electronic resource]. – URL: <http://obamacartoon.blogspot.ru/2013/06/frosty-snowden.html>.
 Edward Snowden Cartoons / The Cagle Post Cartoons & Commentary [Electronic resource]. – URL: <http://www.cagle.com/news/edward-snowden/>.
 Edward Snowden Cartoons [Electronic resource]. – URL: <http://www.cartoonstock.com>.
 Super Storm Snowden / The Week (2013) [Electronic resource]. – URL: <http://www.theweek.com/>

Яковлева В.А.

Екатеринбург, Россия

РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. Новые требования к подготовке специалистов отразились на процессе организации обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. Изучение иностранного языка сопряжено с активной самостоятельной работой студентов.

В данной статье акцент делается на организации самостоятельной работы в процессе обучения.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, самостоятельная работа, организация.

Сведения об авторе: Яковлева Валентина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедры профессионально-ориентированного языкового образования.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 481.

Yakovleva V.A.

Ekaterinburg, Russia

THE ROLE OF AUTONOMOUS WORK IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN MODERN CONDITIONS

Abstract. The new requirements for preparation of specialists have affected the process of organizing foreign language teaching at a non-linguistic department.

Learning a foreign language is connected with active autonomous work of students.

This article focuses on the organization of autonomous work of students in the process of education.

Keywords: learning a foreign language, autonomous work, organizing.

About the Author: Yakovleva Valentina Anatolyevna, Candidate of Pedagogic, Associate Professor of the Chair of Foreign Languages.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Новые Стандарты образования отражают требования общества подготовить специалистов высокой квалификации, которые обладали бы такими качествами как «способность к самоорганизации, независимость, высокое самосознание, уверенность в своих силах, сочетание независимости мышления и действий с социальной ответственностью» [European Language Portfolio 2007].

Эти факторы не могли не сказаться на организации процесса обучения иностранному языку. Новые Стандарты образования строятся на компетентностной, т.е. деятельно - и ценностноориентированной модели образования [Соловова 2010: 24]. По дисциплине иностранный язык выделяют три уровня формирования компетенций: первый – собственно коммуникативная компетенция, включающая языковые, рече-

вые и социокультурные навыки и умения. Второй – общие академические компетенции: приёмы работы с научным текстом, репродуцирование текстов различной жанровой направленности в устной и письменной формах. Третий уровень – профессиональные компетенции: критический анализ текстов по узкой специальности, продуцирование собственных текстов в рамках специализации. Отмечаются серьёзные проблемы со вторым и третьим уровнями у наших студентов [Кулик 2010: 135).

Изучение иностранного языка всегда сопряжено с активной самостоятельной работой. Организация самостоятельной работы рассматривается с учётом этапа обучения, вида речевой деятельности и типа учебного занятия (аудиторное, лабораторное, самостоятельное). Этот принцип сохраняется и в нынешних условиях, но характер и виды самостоятельной работы приобретают новые качества. Прежде всего, это связано с изменением роли преподавателя и студента в учебном процессе. Преподаватель теряет свою авторитарность и исключительность как главного источника информации. Он становится guide и консультантом при организации деятельности студента, помощником при выполнении заданий, устраняя лексико-грамматические трудности. Студентам необходимо присутствие преподавателя для поддержки и мотивации учебной деятельности. Для них является важной оценка и поощрение преподавателя. Его участие необходимо не только на начальной стадии, но и на заключительных занятиях.

Благодаря широкому использованию Интернет в процессе образования, студент имеет возможность конструировать свое обучение, отбирать учебный материал, организовать процесс его усвоения, вести беседу с партнёрами, носителями языка, знакомиться с историей, культурой и обычаями страны изучаемого языка и т.п. Таким образом, значительно возрастает объём материала страноведческой тематики, усвоение которой способствует более полному восприятию своего собеседника, облегчая общение. Стремление к реальному общению на иностранном языке позволяет увеличить объём упражнений коммуникативной направленности в курсе обучения языку и положить в его основу аутентичные материалы. Высокая степень самостоятельности студента в организации собственного образования частично решает проблему индивидуального подхода к обучению. Важным вопросом в организации самостоятельной работы является её контроль. Контроль может быть промежуточным и итоговым. Промежуточный контроль осуществляется посредством тестовых заданий, консультаций препода-

давателя по проблеме, связанной с выполнением задания. Итоговый – подразумевает общение в той или иной форме речевой деятельности.

Анализ трёхуровневой системы формирования компетенции показывает, что собственно-коммуникативная компетенция формируется на начальном этапе. Здесь происходит развитие языковых навыков и умений, идёт активное знакомство с обычаями, культурой, историей страны. Одним из видов работы на данном этапе является составление культурограммы [Панайти 2009: 44]. В процессе этого обучения студент путём сравнения, например, форм приветствия в родном и иностранном языках, усваивает культуру общения и речевой материал одновременно.

Формирование обще академической и профессиональной компетенции осуществляется на основе научных текстов различных жанров (описание, сообщение, рассуждение). Работа кафедр иностранных языков должна проводиться в тесном сотрудничестве с выпускающими кафедрами. Для самостоятельного чтения студенты отбирают статьи из научных журналов с помощью преподавателей специальных кафедр. Эти статьи могут войти в банк переводов по определенному научному направлению, использоваться студентами в их курсовых и дипломных проектах. При работе с текстом студенты научаются определять основную идею сообщения, анализировать структуру статьи, абзаца, сокращать информацию, выбирая главные предложения. Они составляют словари терминов, выписывают союзы, союзные слова, языковые средства, выражающие логическую зависимость, типичные для данного жанра научного текста.

Работа над текстом заканчивается кратким сообщением и выражением своего отношения к данной теме. Итоговым занятием в группе может быть обсуждение проблемы за круглым столом, доклады на научной конференции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Кулик Л.В. Языковая компонента единого образовательного пространства // Вестник МГУ. Сер. 19. – 2010. – №1. – С. 131-136.

Панаити Н.Н. Коммуникативная компетенция как целевая и содержательная сторона обучения иностранному языку // Иностранные языки в высшей школе. – 2009. – Вып. 1(8). – С. 36-46.

Соловова Е.Н. Задачи вузов, факультетов и кафедр в условиях перехода на ФГОСВПО – стандарты третьего поколения // Иностранные языки в высшей школе. – 2010. – Вып 2(13). – С. 21-24.

Тагунова И.А. Модель мирового образовательного пространства в контексте Интернет // Вестник МГУ. Сер. 20. – 2009. – № 4. – С. 3-16.

European Language Portfolio: Proposals for Development. – Strasbourg, Council of Europe. August, 2007.

Д. В. Барышева

Серов, Россия, fraudasha@mail.ru

Использование компьютерных технологий при обучении иноязычной лексике медицинского профиля студентов системе среднего специального образования.

Внедрение новых образовательных технологий и принципов организации учебного процесса позволяют обеспечить реализацию новых моделей в обучении и способствуют повышению конкурентоспособности Российского профессионального образования на международном рынке образовательных услуг.

Компьютерные средства обучения являются одним из средств такого обновления. При правильной организации компьютерные технологии интенсифицируют процесс обучения, обеспечивают формирование глубоких знаний, выработку прочных умений и твёрдых навыков, а так же вносят свой вклад в процесс воспитания.

Обучение иностранному языку в средних профессиональных учебных заведениях предполагает приобретение специальных знаний, умений и навыков, профессионально-значимой информации и воспитание готовности будущего специалиста к речевому профессиональному взаимодействию.

Компьютерные обучающие программы позволяют активизировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях, создавать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые действия, а так же обеспечивают реализацию индивидуального подхода и интенсификацию самостоятельной работы студентов [Кожевников Ю.В. Инновационные образовательные технологии на рубеже XX – XXI вв. М: 2008].

Использование компьютера вовсе не исключает традиционные методы преподавания, а гармонично сочетается с ними, но ИКТ позволяют не только многократно повысить эффективность обучения, но и стимулировать учащихся к дальнейшему самостоятельному изучению иностранного языка.

Анализ имеющихся научных исследований показывает, что, не смотря на достаточную изученность использования компьютерных технологий в образовании, применение ИКТ при изучении лексики иностранного языка требует дополнительного внимания.

Таким образом, цель исследования состоит в том, чтобы научить студентов колледжа пользоваться компьютерными технологиями для изучения профессионально ориентированной иноязычной лексики.

Нами была выдвинута следующая гипотеза: студенты, которые используют компьютерные технологии для изучения иноязычной лексики профессиональной сферы общения, усвоят её более прочно и в большем объёме.

Для проверки гипотезы мы провели исследование, которое состоит из трёх этапов:

4. Анализ литературы по проблеме и разработка занятий с использованием компьютерных технологий по теме «Анатомия человека»;

5. Апробация разработанных занятий на одной из групп третьего курса, специальности 060101 «Лечебное дело»;

6. Анализ результатов применения компьютерных технологий для изучения студентами профессионально ориентированной лексики по теме «Анатомия человека».

В рамках первого этапа исследования были разработаны занятия с использованием компьютерных технологий по теме «Анатомия человека», разработка рассчитана на 20 часов работы на уроке и 14 часов самостоятельной работы студентов. Применение компьютерных технологий на уроке может осуществляться в форме: печатных материалов, компьютерных презентаций, ресурсов сети интернет и т.д.

Второй этап исследования включал в себя апробацию разработанных занятий на одной из групп третьего курса специальности «Лечебное дело», остальные две группы изучали тему, используя только традиционные методы. В группе, где использовались компьютерные технологии, наблюдалось повышение активности студентов, их заинтересованности. По окончании изучения темы было проведено итоговое занятие, которое состояло из двух частей: Компьютерное тестирование по лексике на тему «Анатомия человека»; Представление презентаций, в которых студенты самостоятельно разработали лексические упражнения на тему «Анатомия человека».

На третьем этапе исследования мы провели анализ и обобщили полученные результаты. Качество знаний по теме выше у студентов, которые использовали компьютерные технологии для изучения предложенной нами лексической темы.

Исследование показало, что использование компьютерных технологий при изучении иноязычной лексики медицинского профиля в системе среднего профессионального образования позволяет препода-

вателю экономить время, повышает мотивацию студентов, но самое главное, повышает качество знаний студентов. Выдвинутая гипотеза подтвердилась, тем не менее, проведённое исследование не претендует на исчерпывающую полноту разработки проблемы. Целесообразной представляется дальнейшая ее разработка.

© Барышева Д.В., 2014

Ю. В. Богоявленская

Екатеринбург, Россия, jvbog@yandex.ru

Проблема разграничения парцелляции и присоединения

В настоящее время оба термина – парцелляция и присоединение - активно используются в отечественной лингвистике, хотя некоторые исследователи предпочли от них вовсе отказаться. Данные явления рассматриваются либо как сепаратизация, либо как расчлененные конструкции, либо как вариант эллиптического предложения.

Так как термин *присоединение* понимался очень широко, то в присоединение оказались вовлеченными и парцеллированные конструкции. Игнорировались некоторые факты, а именно:

- 1) знаки препинания, будь то точка или запятая;
- 2) состав отделенного компонента, его отношения к главной части;
- 3) степень экспрессивности обсуждаемых элементов;
- 4) тот факт, что при выделении признака *непреднамеренности* в письменной речи (литературно-книжном языке) вообще нельзя говорить о *преднамеренности*, так как в нем и непреднамеренность преднамеренна, заранее рассчитана, где она – прием, особый способ выражения мысли.

При разграничении присоединения и парцелляции исследователи часто опирались на семантику союзов, обеспечивающих присоединительную связь, которые по существу не являются только присоединительными, а могут оформлять и другие виды связи: пояснительную, сравнительную и т.д.

Итак, на начальном этапе исследований некоторое сходство этих явлений послужило причиной их неразграничения.

Начиная с середины 60-ых годов, когда парцелляция привлекла к себе пристальное внимание ученых, вплоть до настоящего времени, она либо отождествлялась с присоединением, либо воспринималась как часть широко развитой системы присоединения. Смешение

понятий привело к формированию следующих подходов к рассматриваемой проблеме:

- 1) Парцелляция и присоединение – тождественные понятия.
- 2) Парцелляция и присоединение представляют собой самостоятельные явления, но относящиеся к одному уровню.
- 3) Парцелляция – разновидность присоединения.
- 4) Парцелляция – прием экспрессивного синтаксиса, тогда как присоединение – семантический оттенок средств связи, придающих высказыванию присоединительный характер, значение добавочности, уровень логико-грамматических отношений частей предложения.

© Богдавленская Ю.В., 2014

И. А. Гиниятуллин

Екатеринбург, Россия, profgin123@yahoo.com

О некоторых аспектах качественной языковой подготовки бакалавров-лингвистов

Переход на образовательные программы бакалавриата ставит профессиональное лингвистическое образование перед, вероятно, самой большой проблемой последних десятилетий - проблемой качества языковой подготовки при сокращении её срока на целый учебный год.

Представляется, что потенциал решения этой проблемы связан, прежде всего, с коррекцией принципиальной дидактической позиции субъектов образовательного процесса. Субъектная позиция обучающегося должна на *системно-деятельностном* уровне придти в соответствие с классическим тезисом М.Уэста «Иностранному языку нельзя научить, ему можно только научиться», а профессиональная позиция педагога в существенно большей мере должна стать адекватной принципу *эффективного соуправления* самостоятельной учебной деятельностью студента.

Реализация такого потенциала предполагает серьёзные изменения в сложившейся многолетней практике учебного процесса, в том числе:

- *комплексное* внедрение в обучение компонента, направленного на формирование лингвопознавательной компетенции как «умения учиться» иностранному языку вплоть до профессионального языкового самообразования (аутометодически профилированные сегменты практического курса языка, специальный курс «Методика овладения

иностранным языком», другие формы повышения «методической грамотности» студентов и их «лингводидактического воспитания»);

- значительное *системное расширение* объёма разнообразной самостоятельной учебной деятельности обучающихся (как индивидуальной, так и в составе разного рода групп, включая самодеятельные автономные) с практикумами перспективной самостоятельной работы, рассчитанной на увеличивающиеся отрезки времени, с практикумами учебно-реального самообразования и т.п. при консультационно-контрольном сопровождении;

- разработку и внедрение компактного, достаточно надёжного и скоординированного инструментария *диагностики языкового развития* обучающихся с направленностью на выявление как актуального состояния речевых умений и языковых навыков, так и на определение *динамики и проблем* их становления, при этом динамика языкового развития должна стать важным критерием оценивания, а студент получает возможность участвовать (по согласованным объективным правилам) в оценивании собственных результатов и наметать (при консультационной поддержке) рабочую программу их улучшения; семестровые результаты могут оформляться краткими индивидуальными вербальными характеристиками по определённой схеме, а общий анализ таких характеристик и их изменений может служить информационной базой при определении качества языковой подготовки группы/курса, при переходе от одного состава преподавателей к другому и т.д.

Одним из важных условий осуществления подобных изменений является, разумеется, наличие вариантов специальных коррекционных и развивающих программ и учебных материалов для самостоятельной работы при определённых результатах диагностики, а также технических возможностей применения таких программ и материалов (современные лингафонные лаборатории, ресурсные центры и т.п.).

© Гиниатуллин И.А., 2014

Е. В. Ерофеева

Екатеринбург, Россия erofeeva@2-u.ru

Ретроспективные и проспективные извинения как система стратегий в ситуации конфликта

Ретроспективное извинение представляют собой систему стратегий. Помимо собственно просьбы о прощении, принято выделять следующие стратегии: 1) объяснение причины поступка, приведшего к

конфликту; 2) принятие на себя ответственности за случившееся, признание собственной ошибки или вины; 3) обещание не совершать подобных поступков в будущем; 4) предложение о возмещении ущерба. В качестве проспективного извинения рассматриваются не только этикетные формы вежливости, но и следующие стратегии: 1) признание факта покушения на свободу и «территорию» слушающего; 2) выражение нежелания наносить ущерб; 3) представление причин, оправдывающих нанесение ущерба.

Ядерными способами передачи прагматического значения извинения во французском языке являются закрепленные этикетом формулы, содержащие в своем составе следующие лексические единицы: *excuser, s'excuser, pardonner, trouver une excuse, chercher d'excuse, prier d'excuse, se mettre à s'excuser, demander pardon.*

Анализ фактического материала позволил систематизировать речевые акты извинения следующим образом: 1) **извинение за все, что произошло за время общения с кем-то** – *De toutes manières, ajouta-t-il avec une sorte d'élan, crois-moi, Dominique, j'ai été très heureux avec toi. - Au revoir, Bertrand, pardonne-moi de tout !* 2) **извинение за ложное обвинение** – *Tu dis ça pour me faire plaisir, a-t-il dit, mais tu n'en penses pas un mot. - Bien sûr que si, ai-je dit. Tu es mon ami, je ne vais pas te mentir. Pardonne-moi, a dit Bille;* 3) **извинение – несогласие** – *N'oubliez pas qu'il est le seul à avoir vu quelque chose... Mettez-vous à la place du maître d'hôtel réveillé par des coups de pied. – Pardon! Le nommé Louis était tout habillé, cravate y compris...;* 4) **извинение-оправдание** – *Je vous demande pardon, dit-il, je ne vous avais pas vue;* 5) **извинение-прощание** – *M'excuserez-vous, demanda-t-il de sa voix timide... me pardonneriez-vous si je me retire?* 6) **извинение за другого человека** - *Voulez-vous annoncer à votre fils que le commissaire Maigret désire le voir? - Excusez-moi, monsieur le commissaire, mais mon fils ne tient pas beaucoup à la clientèle passage;* 7) **извинение за доставленные неудобства** – *Je vous remercie, monsieur. Et je vous demande d'excuser cette visite...;* 8) **извинение за вопрос или сказанные слова** - *Quand est-elle morte ? La vieille dame ouvrit de grands yeux. – Morte ? - Excusez-moi: je croyais qu'elle était morte.*

© Ерофеева Е.В., 2014

Е. М. Колесова

Екатеринбург, Россия, elenakolessova@bk.ru

Препятствия аудирования аутентичных информационных радиопередач

Основываясь на теоретическом анализе данной проблемы, мы выделили специфические препятствия аудирования аутентичных материалов информационных радиопередач в соответствии с особенностями аудирования аутентичных материалов радиопередач и каждого информационного жанра и попытались дать методические рекомендации по их преодолению.

Препятствия в восприятии и понимании на слух аутентичных материалов радиопередач информационных жанров могут возникать в связи с выделенными нами особенностями аудирования аутентичных материалов радиопередач информационных жанров:

- препятствия, связанные со звуковым сопровождением аутентичных материалов радиопередач информационных жанров;
- препятствия, связанные с тематической многоплановостью аутентичных материалов радиопередач информационных жанров;
- препятствия, связанные с разнообразием стилей изложения аутентичных радиопередач информационных жанров;
- препятствия, вызванные многоголосьем аутентичных информационных радиопередач;
- препятствия, связанные с быстрым темпом французской речи;
- препятствия, вызванные большим объемом звучания аутентичных информационных радиопередач.

Наличие значительных и многоаспектных препятствий аудирования аутентичных материалов радиопередач информационных жанров является бесспорным фактом, который необходимо учитывать при организации методики развития аудитивных умений студентов языкового вуза.

© Колесова Е.М., 2014

И. Г. Мальцева

Екатеринбург, Россия, inmalzeva@mail.ru

Антропологическая модель развития Р. Мюллера

Творчество Роберта Мюллера (1887-1924) в антропологических вопросах характеризуется расово-теоретическими размышлениями. Тем не менее под различными расами Р. Мюллер имеет в виду антропологические (идеальные) типы, которые писатель-экспрессионист в

часто противоречивых диалектических этно-философских дискурсах стилизует как носителей определенных духовных диспозиций.

Для Р. Мюллера существует прямое соотношение идентичности внешнего геокультурного пространства и внутреннего психического пространства человека, а также их физических диспозиций. Представление о дифференцированных типах сознания, которые Р. Мюллер геотнически обозначает как расы, отражается в трехступенчатой антропологической модели развития, которую можно реконструировать в творчестве писателя в виде «эволюционной триады». В этой триаде можно выделить 1) дорациональную, 2) рациональную и 3) пострациональную или металогическую ступень.

Данную трехступенчатую модель можно обнаружить и реконструировать как в публицистических, так и в фикциональных текстах Мюллера. При этом биологоантропологическое развитие выступает как прогрессия человеческого духа, как эволюция стадий познания. Антропологическая ступенчатая модель Р. Мюллера завершается своего рода созерцательным трансцендированием. При этом финальная позиция по кругу возвращается к своей исходной точке, но в более совершенной форме. Это движение похоже на спираль, которая возвращается в свое прежнее состояние, но на более высоком уровне.

Новый человек экспрессионизма или сверхчеловек Ницше как его прообраз у Р. Мюллера появляется в экспериментальных вариациях почти во всех фикциональных текстах, тем не менее он остается весьма смутной фигурой. Он всегда временен, постоянно в становлении, в стремлении к следующей, более высокой ступени антропологического развития. Фактически истинная реализация этого нового человека нацелена на читателя.

© Мальцева И.Г., 2014

Н. Д. Марова

Екатеринбург, Россия, ninamarova@yahoo.com

Функции театации текста

Термином «театация» (греч. θέα [théa] «вид, взгляд, зрелище») мы обозначаем *ментальный процесс придания своеобразию видения в тексте индивидуально-ценностного статуса, конституируемого путём интерпретации* (см.: N. Marova. Interpretieren? Deuten? Erklären? (Versuch einer Orientierung) // das Wort. Germanistisches Jahrbuch 1993; Марова Н.Д. Парадигмы интерпретации текста. Екатеринбург, 2006).

Функции театации текста уникальны. Будучи одной из фундаментальных форм ментальной деятельности человека, театация выполняет, прежде всего, *функцию гармонизации видения*. Посредством интерпретации она выводит перспективу видения за пределы данного эмпирического опыта и приводит её в положение равновесия, соизмеряя данное и трансцендентное, невидимое, и устанавливая тем самым некую *меру видения*. Вследствие этого, данное в конкретном и зримом *текстоментальном знаке* получает своего рода *отзвук* от сверхчувственного мира *идей*, приобщаясь к нему для сообразности (по Платону) с космическим законом гармонии сфер.

Вызываемая этим новая перспектива трансформирует видение в феномен культуры, т.е. переводит сознание от состояния восприятия мира как *уготованного* данного, к состоянию *возвышения* над этим данным как его «*уготованием*» для иного. Так из «природно-заданных» категорий порождаются *условные, искусственно и с определённой мерой искусности воссозданные, категории видения*, специфичность которых зависит от перспективы субъекта. Театация «ощущает» данное как ценность в силу самого факта его существования, «*возделывая*» обусловленные ею самой черты этой *ценности*. Назовём это *культурологической функцией театации*.

Соотнося между собой различные перспективы и операционально обеспечивая «подвижный порядок» видения, театация имеет своим следствием *экзистологическую функцию*. Это означает, что театация текста становится в каждый данный момент и в каждом данном месте его «судьбой», предопределяемой характером «встречи» перспектив видения.

Однако *телеологической функцией*, т.е. конечной предназначённостью театации, следует считать, на наш взгляд, *позицию «бескорыстности» и общезначимой надценочности* видения текста, признающей его индивидуально-ценностное достоинство и равные права в ряду других текстов.

© Марова Н.Д., 2014

Профессиональные умения будущего учителя иностранного языка в рамках курса «Современные средства оценивания результатов обучения»

Ряд изменений, происходящих в российском образовании: переход к ФГОСам, тестовая форма итоговой аттестации, – а также увеличивающийся спрос на сдачу международных экзаменов по иностранному языку диктуют необходимость дополнения содержания методической подготовки будущих учителей иностранного языка. В ответ на вызовы времени появилась дисциплина «Современные средства оценивания результатов обучения».

К основным профессиональным умениям, развиваемым в рамках упомянутой дисциплины, относятся следующие:

- составлять как отдельно взятые тестовые задания, так и комплекс тестовых заданий для решения поставленной методической задачи;
- осуществлять экспертную оценку устных и письменных высказываний в соответствии с предложенными критериями оценивания.

Профессиональные умения могут развиваться только при условии сформированности базовых теоретических знаний, а именно: особенности тестовых технологий применительно к оценке сформированности иноязычной коммуникативной компетенции; современные формы и средства оценивания уровня иноязычной коммуникативной компетенции, применяемые в России и за рубежом; специфика тестовых заданий, применяемых для развития и оценки сформированности языковых навыков и речевых умений.

Базовые знания в совокупности с профессиональными умениями в немалой степени будут способствовать повышению методической компетенции будущих специалистов, развивая у них способность и готовность к овладению современными технологиями оценивания уровня коммуникативной иноязычной компетенции; способами анализа коммуникативно-ориентированных тестов по иностранному языку, а также методикой составления контрольно-измерительных материалов по иностранному языку для различных дидактических целей.

Сопоставительный анализ концептуальной метафоры «ЗДАНИЕ» в дискурсе публичных обращений Б. Обамы и Д. Кэмерона

Цель данной статьи – проанализировать в дискурсе Б. Обамы и Д. Кэмерона фреймово-слотовую структуру и особенности КМ «ЗДАНИЕ», которая является одной из самых частотных на начальном этапе нашего исследования.

Материалом для нашего исследования послужили тексты с публичными обращениями, которые включают около 88000 лексических единиц у каждого из исследуемых в данной статье политических деятелей на период с 2012 по 2013 гг. Корпус выборки составил 443 метафорических словоупотребления: Б. Обама (201 КМ), Д. Кэмерон (242 КМ).

Проанализировав детально КМ «ЗДАНИЕ» в дискурсе публичных обращения Б. Обамы и Д. Кэмерона, можно сделать следующие выводы сопоставительного характера: 1) Концептуальная метафора «ЗДАНИЕ» представлена одинаковым количеством фреймов и слотов, однако общее количество метафор, используемых Д. Кэмероном (242), превышает количество метафор в дискурсе Б. Обамы (201); 2) В речах Б. Обамы доминирующим фреймом являлся «Строительство и ремонт здания» (54,7%), а в речах Д. Кэмерона – «Внешняя и внутренняя конструкция здания» (50%), хотя фрейм «Строительство и ремонт здания» был тоже широко представлен (47%). Б. Обама призывает создать новые экономические, политические и социальные условия и объекты, поскольку присутствующие на данный момент условия рассматриваются либо как неудачные, либо как неэффективные, а Д. Кэмерон больше делает акцент на описании этих условий в стране.; 3) В речах Д. Кэмерона в процессе метафоризации участвуют немного больше объектов, чем у Б. Обамы. Например, такие лексемы, как «*carpet*», «*bargain-basement*» и «*lock*» были характерны для выступлений Д. Кэмерона, но полностью отсутствовали в дискурсе Б. Обамы; 4) Сферамишень также включает как схожие понятия и явления у обоих политиков (экономика, будущее, нация, страна, мир), так и ряд отдельных сфер и явлений: Б. Обама (финансовая безопасность, всеобщая безопасность, система здравоохранения, привычки, домовладение, прогресс, промышленность, государственные учреждения), Д. Кэмерон (командная работа, демократия, общество, личность, достоинство, процветание, пособия, семья). Все эти сферы находятся в центре внимания обоих политиков, так как они являются наиболее актуальными для развития США и Великобритании на сегодняшний день.

Учет национально-регионального компонента при обучении иностранному языку

Специфика иностранного языка, обновление целей и содержание языкового образования на современном этапе в русле личностно-ориентированной парадигмы образования предполагают включение национально-регионального компонента в обучение иностранному языку. Необходимость обучения иностранному языку с учетом национально-регионального компонента продиктовано тем, что понимание иной культуры возможно только на основе знания своего региона. Отсутствие знаний как той, так и другой является причиной недопонимания, источником конфликтов и кризисов в процессе межкультурной коммуникации.

Национально-региональный компонент по иностранному языку включает в себя два аспекта: во-первых, национально-культурный аспект, который является обязательной частью курса иностранного языка и который должен обеспечить приобщение обучающихся к общекультурным и национально значимым ценностям, осмысление ими национального своеобразия родного языка; во-вторых, региональный аспект, который обеспечивает осмысление учащимися языковых фактов, специфичных для того или иного региона России.

Под региональным компонентом лингвистического курса следует понимать «систематическое и последовательное включение в общеобразовательный курс иностранного языка местного языкового материала, как в тематическом отношении, так и в отношении сугубо лингвистическом» [Национальный проект «Образование», 2006, с. 58-65].

Методисты предлагают рассматривать региональный компонент в преподавании иностранного языка как углубленную лингвокраеведческую работу и использовать местный языковой материал не только на занятиях по иностранному языку, но и для внеаудиторной работы.

Итак, разумное включение регионального компонента в базовую и дополнительную части обучения иностранному языку учащихся представляется делом общественно значимым, а главное – актуальным.

ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ УрГПУ основан в 1937 году. Является ведущим образовательным учреждением в области преподавания иностранных языков и повышения квалификации преподавателей вузов и учителей в Уральском регионе, а также готовит специалистов в сфере устного и письменного перевода. Лицензирован и аккредитован. Имеет давние и прочные связи с зарубежными образовательными учреждениями и центрами, многолетние традиции научного и культурного обмена с Германией, Австрией, Францией, Великобританией и США; тесно сотрудничает с факультетами иностранных языков и кафедрами С.-Петербурга, Москвы, Н.Новгорода, Н. Тагила и др. городов РФ. Имеет высокий рейтинг в научном мире.

В состав ИИЯ входят **6 специализированных кафедр**:

- английского языка,
 - английской филологии и сравнительного языкознания,
 - немецкой филологии,
 - романских языков,
 - перевода и переводоведения,
 - профессионально-ориентированного языкового образования,
- а также
- 5 ресурсных языковых центра (языковое образование, немецкий, французский, испанский, австрийский),
 - магистратура,
 - аспирантура, докторантура,
 - центр дополнительного образования,
 - подготовительные курсы (уровень ЕГЭ).

Научные школы

Научные исследования в институте проводятся в рамках комплексных тем: "**Типологические аспекты функционирования и эволюции языков**", "**Оптимальные технологии обучения иностранным языкам в системе профессионального образования**". Исследования проводятся в двух направлениях: 1) сопоставительное языкознание; 2) теория и методика обучения ИЯ.

Оба направления соответствуют профилю подготовки специалистов, бакалавров, магистров. Результаты исследования реализуются в учебном процессе УрГПУ, вузов Свердловской области и Уральского региона.

К настоящему моменту сформировались несколько научных школ института:

- профессора И.А.Гиниатуллина - "Методика самостоятельной учебной деятельности"
- профессора З.И.Комаровой-«Сопоставительное терминоведение»
- профессора Н.В.Пестовой - "Сопоставительная лингвистическая поэтика"
- профессора Н.А.Пирогова - "Сравнительно-историческое, типологическое, сопоставительное языкознание"
- профессора Н.Н.Сергеевой - "Методика обучения иностранным языкам в системе профессионального образования"
- профессора В.П.Хабирова - "Креолистика и социолингвистика"
- профессора Е.В.Шустровой – "Когнитивная лингвистика"

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

**«Актуальные проблемы германистики, романистики, русистики»
ПРОВОДИТСЯ ЕЖЕГОДНО В ПЕРВЫЕ ПЯТНИЦУ-СУББОТУ ФЕВРАЛЯ**

Материалы по итогам конференций размещаются в электронной библиотеке ИИЯ УрГПУ <http://ifl.uspu.ru/lib>

Мы всегда рады видеть Вас среди участников!

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГЕРМАНИСТИКИ,
РОМАНИСТИКИ И РУСИСТИКИ**

Часть III

МАТЕРИАЛЫ И ТЕЗИСЫ ДОКЛАДОВ
ежегодной международной научной конференции
7 февраля 2014 года
г. Екатеринбург, Россия

Подписано в печать 07.04.14. Формат 60Ч841/16.
Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе.
Усл. печ. л. 17,9. Уч.-изд. л. 16,5. Тираж 500 экз.
www.usru.ru

Оригинал-макет О. В. Быкова

Отпечатано в ГУП СО «Режевская типография»
623750 г. Реж Свердловской обл.,
ул. Красноармейская, 22. Тел. (34364) 2-25-03
Заказ № 2014 г.