

**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
30-31 января 2015 года
г. Екатеринбург, Россия**

Екатеринбург 2015

УДК 8(06)
ББК Ш80/84
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, 30-31 января 2015 г. [Текст] / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – Ч.Ш. – 268 с.

Сборник включает доклады участников конференции «Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики», организованной кафедрой профессионально-ориентированного языкового образования ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» 30-31 января 2015 года.

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

ISSN

УДК 8(06)
ББК Ш80/84
А 43

© Институт иностранных языков, 2015
© ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2015

Содержание

Сопоставительная лингвистика, терминология, фразеология и исследования в области языковых систем	7
<i>Алексеева М.Л.</i> Современная наука о переводе и философия: точки соприкосновения.....	7
<i>Буженинов А.Э.</i> Типология транстерминологизированных терминов (на материале подъязыка гомеопатии).....	13
<i>Колесова Е.М.</i> Французские заимствования в турецком языке	20
<i>Лукина О.И.</i> Терминополе «Артикуляторная классификация гласных» во французском и русском языках.....	26
<i>Лукичева М.В.</i> Топонимы немецкого языка: этимология и семантика	33
<i>Нелюбина М.С.</i> Структурно-семантические особенности французской абсолютной причастной конструкции.....	40
Исследования в области когнитивной лингвистики, дискурса и стилистики	45
<i>Базуева А.Н.</i> К вопросу о юридическом дискурсе	45
<i>Богоявленская Ю.В.</i> Конвергенция парцелляции и синтаксических фигур (на материале французских и русских газетных текстов).....	50
<i>Гузева А.И.</i> Метафорические модели и их использование для лингвистических исследований (на примере испанского английского).....	57
<i>Ерофеева Е.В.</i> Способы выражения речевых актов предупреждения и предостережения (на материале французского языка)	64
<i>Курилова А.С.</i> Ключевые концепты американской рекламы	71
<i>Овешкова А.Н.</i> Стилистическая дифференциация словосочетаний keep silent / keep silence	76
<i>Петров М. В.</i> Становление когнитивного подхода к изучению метафоры и его роль в современной науке о языке... ..	83

<i>Храмцова Ю.С.</i> Словарный состав профессиональной сферы образования в колледжах США	90
<i>Шустрова Е.В.</i> закат барака обамы в американской карикатуре	96
Литературоведение и интерпретация текста	102
<i>Алексеева Е.М.</i> Классификации Евангельских притч	102
<i>Кузина Ю.В.</i> Гермафродитизм в художественном образе Дороти	107
<i>Мальцева И. Г.</i> Восхваление войны в эссе Роберта Мюллера «Apologie des Krieges» (1912).....	114
<i>Марова Н.Д.</i> «Принцип ангела» в театации и интерпретации текста	121
<i>Пирогов Н.А.</i> Особенности структурной организации группы глагола в современной нижненемецкой художественной литературе	128
<i>Плотникова М.В.</i> Гротеск в поэзии позднего Средневековья .	133
Теория и методика обучения языку и межкультурная коммуникация.....	139
<i>Васильева М.И.</i> Обучение чтению профессианально-ориентированных текстов.....	139
<i>Гиниатуллин И.А.</i> «Профессионально-ориентированное страноведение»: дидактическая характеристика курса	142
<i>Гладкова О.К.</i> К вопросу организации работы студентов программы дополнительного профессионального образования в рамках дисциплины «Теория и методика преподавания иностранного языка»	151
<i>Дубовик В.А., Горшкова Е.Е.</i> Проблемы дистанционного обучения иностранным языкам: коммуникативный аспект	155
<i>Зеленина Л.Е.</i> Потенциал эмотивных упражнений при обучении деловому итальянскому языку	164
<i>Иванова Е.А.</i> Анализ медиатекста на занятиях по стилистике немецкого языка.....	171

<i>Казакова О.П.</i> Особенности языка для специальных целей в упражнениях	178
<i>Костоусова А.А.</i> Содержательные аспекты понятия «профессиональный подъязык образования»	185
<i>Крупская Е.А.</i> Национально-культурный компонент словарного состава подъязыка образования на примере школ США	191
<i>Куницына О.А.</i> Принципы организации внеаудиторной работы по иностранному языку в неязыковом вузе	197
<i>Макарова Е.В.</i> Технология кооперативного обучения как средство формирования иноязычных коммуникативных умений студентов на профильном факультете университета ..	204
<i>Маняйкина Н.В.</i> Интеллектуальные основы критического мышления на иностранном языке	211
<i>Мафтей А.М.</i> Реализация ФГОС как инновационный процесс в системе школьного образования	217
<i>Надточева Е.С., Ходакова А.Г.</i> Социокультурная компетенция: пути формирования	226
<i>Обабкова А.Ф.</i> Дифференцированное обучение иноязычной письменной речи младших школьников	233
<i>Походзей Г.В.</i> Целесообразность применения функционально – семантического подхода к изучению грамматики ия в вузе	237
<i>Яковлева В.А.</i> Компетентностный подход в обучении профессионально-ориентированному общению	244
Тезисы докладов	249
<i>Алексеева Е.М.</i> К вопросу о сакрально-религиозной интерпретации	249
<i>Богоявленская Ю.В.</i> Модели трехкомпонентных парцеллированных конструкций во французском и русском языках	250
<i>Горшкова Е.Е.</i> Эволюция метафоры в лингводидактике.....	251
<i>Ерофеева Е.В.</i> Этапы развития Теории речевых актов.....	253

<i>Копылова Ю.В.</i> Специфические особенности обучения учащихся иностранному языку в условиях дополнительного образования.....	254
<i>Костоусова А.А.</i> Содержательные аспекты понятия«профессиональный подъязык образования»	255
<i>Лукичева М.В.</i> Некоторые подходы к этимологии и семантике немецких топонимов.....	256
<i>Макарова Е.В.</i> Технология кооперативного обучения как средство формирования иноязычных коммуникативных умений студентов на профильном факультете университета ..	257
<i>Мальцева И. Г.</i> Эссе Роберта Мюллера «Apologie des Krieges» (1912).....	258
<i>Марова Н.Д.</i> Принципы театации при интерпретации текста..	259
<i>D. Olgin, Ye. Dobrynina, N. Ivanyushenko, Yu. Smirnova</i> Power Point Presentations for Teaching Business English.....	260
<i>Петров М. В.</i> Катастрофа Boeing 777 под Донецком: концептуальные метафоры в дискурсе публичных выступлений Б. Обамы	261
<i>Плотникова М.В.</i> Гротеск в поэзии позднего Средневековья .	262
<i>Походзей Г.В.</i> Принципы обучения грамматическим навыкам и умениям при функциональном подходе	263
<i>Сергеева Н.Н.</i> Иноязычные стилистические умения: группы и упражнения, направленные на их формирование	264

***Сопоставительная лингвистика, терминология,
фразеология и исследования в области языковых
систем***

УДК 81'25:81:1

Алексеева М.Л.

Екатеринбург, Россия

**СОВРЕМЕННАЯ НАУКА О
ПЕРЕВОДЕ И ФИЛОСОФИЯ:
ТОЧКИ СОПРИКОСНОВЕНИЯ**

Аннотация. В статье описываются основные тенденции развития современного переводоведения и философии. Рассматриваются общие проблемы исследований.

Ключевые слова: современное переводоведение, теория перевода и философия, общие проблемы исследований.

Alekseyeva M.L.

Ekaterinburg, Russia

**SCIENCE OF TRANSLATION
AND PHILOSOPHY: POINTS
OF CONTACT**

Abstract. The article describes the main trends in contemporary translation studies and philosophy. The shared problems of scientific research are under consideration.

Keywords: translation studies, translation theory and philosophy, shared research areas.

Сведения об авторе: Алексеева Мария Леонардовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры профессионально-ориентированного языкового образования.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 481; e-mail: maria.alekseyeva@gmail.com.

About the Author: Alekseyeva Maria Leonardovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of professionally-directed language education.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

В настоящее время перевод проблематизируется как первостепенная научно-гуманитарная задача [Автономова 2009: 14]. Изменение статуса науки следует признать общим местом в европейском переводоведении, которое становится междисциплинарным. Происходит признание множественности подходов [Bassnett 2002: 10]. Появляется большое количество статей, монографий, диссертационных исследований, выполненных на стыке теории перевода и лингвокультурологии, когнитивной

© Алексеева М.Л., 2015

лингвистики, этнопсихоллингвистики, лингвофилософии, социоллингвистики, нейрофизиологии.

Если в предыдущий период российское переводоведение опиралось в основном на работы отечественных теоретиков (А.В. Федорова, В.Н. Комиссарова, Л.С. Бархударова, А.Д. Швейцера) и располагало монистической (лингвистической) теорией перевода с четко разработанным терминологическим и понятийно-категориальным аппаратом, то современное – это комплекс теорий, раскрывающих различные аспекты перевода с разных научных позиций с использованием различной терминологии, в основе которых герменевтическое понимание перевода как интерпретативной деятельности. Наметилось противопоставление двух основных направлений, лингвистического, с присущим ему субститутивно-трансформационным подходом к переводу и когнитивно-деятельностного и личностно-ориентированного, в русле которого разрабатываются множественные рефлексивные теории перевода [Алексеева 2010: 50].

Возникший вследствие отсутствия единой общей теории перевода «кризис» понятийного аппарата, проявляющийся в отсутствии общепринятого понимания терминов, понятий и категорий, приводит к их полному пересмотру, а также процесса и результата перевода, его объекта. Переосмысляются все основные категории (эквивалентность, адекватность, переводимость, техника перевода, стратегия перевода и др.), происходит расширение понятийно-категориального аппарата, появляются новые понятия (например, переводческое пространство, переводная множественность, текст переводчика, переводческая рефлексия).

Очевидна растущая значимость для современной теории перевода понятия рефлексия, которое понимается как способ активного осмысления переводчиком исходного текста при принятии решений [Галеева 2006]. В фокусе внимания переводоведов оказывается переводящая личность, использующая в процессе речемыслительной деятельности два языка. Высказывается и обосновывается идея о том, что объект перевода не задан изначально, а представляет собой «продукт мыслительной деятельности переводчика» [Алексеева 2013: 8], своего рода «рефлексивный выход» на понимание [Щедровицкий 2005].

Перевод – **процесс перевода, трансляция** – рассматривается как рефлексивная деятельность, направленная на интерпретацию исходного текста (ИТ). Это активный процесс, зависящий от компетенции переводчика. Переводчик подвергает ИТ рефлексивной обработке, по-новому выстраивая смысл оригинала, распредмечивая его (переводя из состояния предметности в виде знаков в идеальное состояние в виде смыслов), и транслируя его в переводной текст (ПТ). В ходе рефлексивной работы осваивается содержание оригинала, выстраивается структура смыслов, которые вербализуются и конструируются в ПТ.

Изменяется и статус перевода – **переводного текста, транслята**. Сейчас он трактуется не как знак, имеющий значение оригинала, а скорее как знак, указывающий на оригинал, четко очерчивая границы своего и чужого [Алексеева 2014: 127].

Понятие **эквивалентность** продолжает обсуждаться и использоваться в теоретических трудах, причем отношение к нему является своего рода «лакмусовой бумажкой для определения позиции того или иного автора в современных дискуссиях» [Топер 2000: 181]. Однако, нельзя не согласиться с Н.М. Нестеровой в том, что центральным понятием становится не эквивалентность, а введенное Ж. Деррида **différance** – **различание**. Перевод трактуется как культурный трансфер, поэтому весьма важным для современной теории перевода становится понятие **другости** или **иноковости**, поскольку оно позволяет разграничивать и описывать культурные явления в их взаимосвязи и взаимовлиянии [Галеева 2006: 30]. Учет культурных факторов относят к одной из наиболее важных перемен в теоретической мысли последних десятилетий [Gentzler 2001: 70]. Возможности репрезентации чужого, незнакомого иноязычному читателю, межкультурные и межъязыковые расхождения, различия в концептуальных и текстовых решетках, возможные подходы и способы их интерпретации входят в круг наиболее актуальных вопросов современного переводоведения.

Философия как область знаний имеет много общего с современной наукой о переводе, а именно отсутствие единства в истолковании основных проблем, методов исследования, четкого очертания границ, даже единой дефиниции философии, мно-

гозначность категорий, множественность направлений и теоретических концепций отдельных ученых. Современная философия представляет собой сложный конгломерат четко продуманных и завершенных в себе философских систем, и в зеркале этих систем весьма специфично отражаются «старые классические» понятия, меняется понимание основных онтологических подходов [Косыхин 2006: 14]. В настоящее время наука переживает продвинутый этап «неклассики» [Автономова 2008: 15], новизна которого заключается в осознании актуальности перевода. Проблемы перевода освещаются в рамках аналитической философии, философской герменевтики, философской коммуникации, структурализма, постструктурализма, деконструктивизма, эпистемологии, философии культуры и других направлений.

Философия сближается с переводом в аспекте сопротивления языку, «обнаруживается, что философия и перевод суть такие упражнения мысли, общей движущей силой которых является сопротивление языку... С одной стороны, это сопротивление языку национальному, родному, своему, тогда как с другой – это сопротивление языку чужому, иному, иностранному» [Фокин 2011: 235-236]. В процессе перевода осуществляется восприятие исходного текста, стадия «**чистого смысла**» [Смирнов 2012: 52] – когда развернутость сворачивается в некую целостность и мысль еще лишена средств выражения, затем происходит **осмысление** текста, когда, совершая усилие осмысления, словам придается смысл, который далее оформляется на языке – стадия **объективации**, когда свернутость разворачивается как высказывание на языке перевода. Однако вследствие сопротивления оригинала при переводе образуются «точки непереводимости» [там же], которые отражают несводимые один к другому способы осмысления мира. Эти фрагменты исходного текста продолжают осмысляться и переводиться, даже когда в другом языке появляется неологизм или происходит наложение нового смысла на старое слово. Причем не только слова, но и терминологические системы, грамматика, синтаксис накладываются друг на друга, каждый язык набрасывает на мир свою понятийную сетку [Kassen 2011: 7].

Помимо сущности перевода и его границ намечается проблематика, требующая философского рассмотрения: философия

межтекстовых отношений между оригиналом и переводом, основные переводческие дихотомии [Нестерова 2005], разграничение понятий значения и смысла слова, национально-культурные различия языков [Ласица 2010], перевод как культурно-историческая проблема [Щедрина 2010], конструирование герменевтического концепта перевода [Воротова 2011]. Также продолжается активная дискуссия вокруг феномена непереводимости, в частности обсуждаются такие аспекты как анализ комментариев оригинальных философских трудов на другом языке как своеобразной традиции перевода и степеней переводимости в философии [Смит 2000], связь лексико-грамматической непереводимости с разными типами мышления [Смирнова 2012], выявление причин непереводимости философских текстов [Смирнов 2012], трансляция философских понятий [Махлин 2009, Крюкова 2011, Литвин 2012, Левина 2012]. Отметим, что проблема непереводимости понятий и терминов достаточно глубоко разрабатывается в историко-философском (проект А.В. Маркова 2012-2014) и в лексикографическом курсах (проект под руководством Б. Кассен 2004, работа над которым длилась более десяти лет коллективом из 150 философов, филологов, историков, текстологов разных стран).

Попытки осмыслить проблемы перевода в русле разных подходов ведут к осознанию необходимости обобщения накопленных знаний и разработке философии перевода.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Автономова Н.С. Познание и перевод. Опыт философии языка. – М.: РОССПЭН, 2008. – 703 с.
- Автономова Н.С. Актуальность проблем перевода для современного гуманитарного познания [Электронный ресурс] // Перевод как проблема социальных и гуманитарных наук: сб. тезисов докладов межд. круглого стола. – М.: РГГУ, 2009. – URL: <http://www.gumchtenia.rggu.ru/article.html?id=79373> (дата обращения 12.01.2015).
- Алексеева Л.М. Перевод как рефлексия деятельности // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – Вып. – 1(7). – Пермь: Пермский гос. ун-т, 2010. – С. 45-51.

- Алексеева Л.М. Теория перевода, новый вектор исследований // Экология перевода, перспективы междисциплинарных исследований. – Тюмень: Тюм. гос. ун-т, 2013. – С. 7-18.
- Алексеева Л.М. Переводимые и непереводаемые писатели // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. Ч. 1. – Екатеринбург: УРГПУ, 2014. – С. 125-135.
- Галеева Н.Л. Перевод в культуре, уточнение статуса и понятий // Критика и семиотика. – Тверь, 2006. – Вып. 9. – С. 25-35.
- Косыхин В.Г. Бытие в зеркале непереводаемости // Известия Саратовского университета. – Сер. Филология. Психология. Педагогика. Т. 6. – Саратов: СГУ, 2006. – С. 14-18.
- Нестерова Н.М. Вторичность как онтологическое свойство перевода: дис. ... доктора филол. наук. – Пермь: Перм. гос. ун-т, 2005. – 376 с.
- Смирнов А.В. Философия перевода и перевод философии // Философский журнал. – М., 2012. – № 1 (8). – С. 40-58.
- Топер П.М. Перевод в системе сравнительного литературоведения. – М.: Наследие, 2000. – 254 с.
- Фокин С. Перевод как незадача русской философии, Шестаков, Бахтин, Подорога ... Пушкин // Логос. – М., 2011. – 5-6 (84). – С. 212-236.
- Щедровицкий Г.П. Знак и деятельность. – М.: Вост. лит., 2005. – 353 с.
- Bassnett S. *Cultura and Translation // A Companion to Translation Studies*. – Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD, 2007. – P. 13-24.
- Gentzler E. *Contemporary Translation Theories*. – London: Routledge, 2001. – 224 p.
- Kassen B. *Vocabulaire européen des philosophies. Dictionnaire des intraduisibles*. – Paris: Seuil, 2004. – 1533 p.

Буженинов А.Э.

Екатеринбург, Россия

ТИПОЛОГИЯ

**ТРАНСТЕРМИНОЛОГИЗИРОВА-
ННЫХ ТЕРМИНОВ**

**(на материале подъязыка
гомеопатии)**

Аннотация. Целью данной статьи является выявление сущности транстерминологизации как особого типа терминологической номинации на материале подъязыка гомеопатии. Выявляются различные группы транстерминологизированных терминов, делается вывод о том, что в гомеопатическом языке транстерминологизация является особым способом терминологической номинации.

Ключевые слова: *термин, транстерминологизация, терминология, подъязык, гомеопатия.*

Сведения об авторе: Буженинов Александр Эдуардович, кандидат филологических наук, доцент кафедры романских языков.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 462; e-mail: alexandrebougeninov@mail.ru.

Buzheninov A.E.

Ekaterinburg, Russia

TIPOLOGY OF

**TRANSTERMINOLOGICAL
TERMS**

**(on the material on the homeopa-
thy's sublanguage)**

Abstract. This article is devoted to the revelation of the essence of transterminology as a special type of denomination on the material of the sublanguage of homeopathy. Are revealed different groups of transterminological terms are revealed, Is made a conclusion that in the homeopathy language transterminology represents a special method of terminological denomination.

Keywords: *term, transterminologization, terminology, sublanguage, homeopathy.*

About the Author: Buzheninov Alexander Eduardovich, Candidate of filology, Associate Professor of the Chair of Roman Languages.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

В современном мире происходит постоянный рост различных наук и их областей, и, как следствие, появляется насущная необходимость в адекватном описании их понятий. Как указывает О.И. Лукина, «от того, насколько рационально организованной является терминологическая база той или иной науки, зависит уровень культуры научного общения» [Лукина 2008: 225].

© Буженинов А.Э., 2015

В связи с этим представляются очень актуальными исследования терминологий, обслуживающих зарождающиеся, молодые области знания и деятельности. Одной из таких областей является и гомеопатия, ответвление медицинской науки, официально принятое в нашей стране в 1995 году. Несмотря на относительно давнюю историю гомеопатии (1799 год), подъязык этой науки еще только формируется, а в ходе экспериментальных исследований появляются еще новые понятия, требующие адекватной номинации.

При этом отметим, что под подъязыком в этой работе понимается совокупность лингвистических средств, служащих для отражения категориально-понятийного аппарата науки и вербализации (номинации) научных знаний этой науки. Таким образом, подъязык гомеопатии – это система языковых средств, номинирующих систему понятий, выработанных в данной научной области.

Противопоставление специализированных подъязыков и общелитературного языка весьма условно с лингвистической точки зрения: как указывает П. Лера, «языки для специальных целей суть не что иное, как использование естественных языков в специальном смысле» [Lerat 1999: 1]. Подъязык, таким образом, может быть рассмотрен как синоним понятию «профессиональный язык» (Fluck, Hoffman): «профессиональным языком можно назвать совокупность всех языковых средств, которые употребляются в профессионально ограниченной сфере коммуникации с целью обеспечения взаимопонимания между людьми, работающими в данной сфере» [Hoffman 1998: 139].

Сказанное означает, что термины являются далеко не единственными единицами подъязыков. В современных терминоведческих работах указывается, что научный дискурс включает в себя помимо терминов и иные единицы: общеупотребительную (общелитературную) и общенаучную лексику. Сами термины могут стилистически и функционально дифференцироваться: профессионализмы и жаргонизмы, номенклатурные обозначения, узкоспециальные и межотраслевые термины.

В данной статье нас будут интересовать терминологические единицы подъязыка гомеопатии.

Гомеопатический подъязык довольно молод, поэтому неудивительно, что многие термины, его составляющие, являются заимствованными из других наук, на которые гомеопатия опиралась в своем становлении. Являясь во многом междисциплинарной научной областью, гомеопатия вобрала в себя научные медицины (родовая для гомеопатии наука), концепты и вербализующие их термины различных наук: психологии, психоанализа, молекулярной биологии, фармацевтической химии, физики, анатомии, гистологии и некоторых других.

Анализ фактического материала показал, что для подъязыка гомеопатии одним из наиболее релевантных и частотных способов терминообразования является транстерминологизация. Под транстерминологизацией понимается переход терминологической единицы из одной терминологии / терминосистемы в другую, сопровождающийся определенным изменением значения термина без изменения его формы.

Последнее замечание позволяет разграничить транстерминологизированные термины и так называемые «привлеченные термины». Последние свободно переходят из одной терминологии в другую, не изменяя своей семантической структуры. В таком случае можно говорить о полном совпадении понятий и, как следствие, вербализующих их терминов. В гомеопатическом подъязыке удельный вес привлеченных терминов (медицинских) весьма значителен, это термины различных категорий: термины категории свойств (*моторика желудка, проницаемость сосудистой стенки*), термины категории профессионального деятеля (*стоматолог, хирург, эндокринолог, физиотерапевт*), термины категории наук и отраслей (*нефрология, офтальмология, неврология*) и т.д. Все эти терминологические единицы функционируют в гомеопатическом подъязыке в своем исходном значении, в котором используются и в академической медицине.

Нас в данной работе будут интересовать именно транстерминологизированные единицы, перешедшие в гомеопатический подъязык из других наук с изменением своей семантической структуры. Это означает, что к вербализуемому тем или иным термином понятию добавляются новые концептуальные признаки, или, напротив, понятие лишается тех или иных при-

знаков (сужение и расширение значения). С другой стороны, будучи типом вторичной номинации, транстерминологизация сопровождается зачастую метафорическим и метонимическим переносом.

Новые концептуальные признаки становятся тем новым элементом научного знания, которое та или иная наука (когнитивное мышление специалиста) привносит в уже имеющееся понятие. Задачей данной работы и является обнаружить такие концептуальные признаки в гомеопатических терминах и терминах смежных наук. Выявить эти различия позволяет анализ словарных дефиниций терминов и анализ функционирования терминов в научном гомеопатическом дискурсе.

Наш анализ показал, что транстерминологизированные термины в подъязыке гомеопатии делятся на три группы:

1) медицинские термины, перешедшие в гомеопатию с незначительными изменениями значения;

2) медицинские термины, кардинально изменившие свое значение при переходе в гомеопатический подъязык;

3) немедицинские транстерминологизированные термины. Рассмотрим подробнее каждую из перечисленных групп.

Первая категория транстерминологизированных терминов включает медицинские терминологические единицы, перешедшие в гомеопатический подъязык с незначительными изменениями значения. Очень ярким примером служит термин **патогенез**. В академической медицине под патогенезом подразумеваются механизмы развития заболеваний и патологических процессов. Также в широком смысле патогенезом называют учение о механизмах развития, течения и исходах болезни. В гомеопатии это понятие функционирует также в измененном виде: «лекарственный **патогенез** – совокупность симптомов, наблюдаемая при испытании лекарств на здоровых людях, и подтвержденная (либо не подтвержденная) результатами лечения больных соответствующим лекарством» [Словарь...2004: 22].

Основное различие здесь, как мы видим, заключается в том, что понятие патогенез в академической медицине относится к болезни, а в гомеопатии – к лекарству, препарату.

Одно из ключевых понятий – **симптом** – также трактуется неоднозначно в академической медицине и гомеопатии. Как

указывает Н.К. Симеонова, «в это понятие входит то, что в научной медицине не входит. Это не только проявления болезни, но их индивидуальная окраска, характеристика больного вне основной болезни, конституциональные особенности организма (в том числе биоритмы, отношение к естественным факторам внешней среды, пристрастия к еде и т.д.)» [Симеонова 2008: 39].

Вышеописанные примеры показывают, как гомеопатический подъязык перенимает из смежной науки (медицины) тот или иной термин и незначительно меняет его содержание (расширяет его значение путем добавления новых концептуальных признаков в понятие).

Рассмотрим теперь примеры терминов, значение которых при транстерминологизации меняется целиком и полностью.

Любопытным примером может служить гомеопатический термин *миазм*. Под миазмами в общелитературном языке понимаются гнилостные ядовитые испарения. Это понятие метафорически стало использоваться в медицине: это устаревший медицинский термин, которым до конца XIX века именовали некие «заразные начала», обитающие в окружающей среде (продукты гниения, содержащиеся в почве, болотной воде (откуда и гнилостные испарения)).

В современной гомеопатии этот термин был метафорически переосмыслен: «*миазмы* – это наиболее общие типичные алгоритмы или способы адаптации человека как единой социально-биологической системы к изменениям внешней и внутренней среды, являющейся базой для развития всех вторичных по отношению к ним хронических заболеваний» [Линде 2001: 28].

Таким образом, мы видим, что данный термин полностью утратил свое прежнее значение при транстерминологизации: устаревший медицинский термин имел категориальное значение сущности, субстанции (болезнетворным агентом); в гомеопатическом подъязыке этот термин используется с категориальным значением свойства (типа конституции, свойства человека адаптироваться к среде).

Справедливо будет отметить, что полного изменения значения термина при транстерминологизации, в сущности, не происходит: какой-то концептуальный признак (или признаки)

остаются, благодаря чему транстерминологизация и возможна. В вышеприведенных примерах это отчетливо видно: например, миазм является болезнетворным началом, искажающим фактором.

Третий пласт транстерминологизированных терминов состоит из немедицинских терминов, функционирующих в языке гомеопатии.

Одним из таких терминов является междисциплинарный термин *модальность*. Данным понятием пользуются в лингвистике, философии, музыке, психотерапии, общей психологии (именно из последней науки гомеопатия и заимствовала данное понятие). В психологии под модальностью принято понимать одно из основных свойств ощущений, восприятий, представлений, их качественная характеристика. В гомеопатии же термин *модальность* используется в значении условий, при которых симптомы пациента появляются или исчезают, усиливаются или ослабевают. «*Модальность* – изменение симптомов при изменении условий внешней и внутренней среды» [Словарь... 2004: 19].

Любопытным примером является и математический термин *потенцирование* (нахождение числа по известному значению его логарифма). Впервые этот термин был употреблен швейцарским математиком Иоганном Раном в 1659 году. Гомеопатия использует этот термин для обозначения операции разведения гомеопатического препарата: «*Потенцирование* – процесс в виде последовательных разведений (растворений или растираний) исходных субстанций до получения из них гомеопатических лекарств» [Свейн 1998: 224].

Таким образом, мы можем констатировать, что транстерминологизация является одним из важнейших способов вторичной терминологической номинации. Она помогает молодым научным системам находить адекватные средства вербализации своих понятий и тем самым связывать их с понятиями других, смежных областей знания. Это обеспечивает некую преемственность науки (если речь идет о смежных науках, как в нашем случае соотношение гомеопатии и академической медицины), а также делает многие термины междисциплинарными, помогая

ориентироваться и неспециалисту в различных сферах знания и деятельности.

Транстерминологизация, таким образом, позволяет увидеть эволюцию научного понятия, а также тот вклад, который каждая конкретная наука внесла в его развитие.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Большая советская энциклопедия (БСЭ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://enc-dic.com/enc_sovet/Diatez-13952.html
- Линде В.А. Теория миазмов Самуила Ганемана – С.-Пб.: Центр гомеопатии, 2001 – 72 с.
- Лукина О.И. Полевой подход к сопоставительному изучению лингвистической терминологии // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 80. – С. 225-229.
- Свейн Д. Гомеопатический метод. – М.: ЗАО Гомеопатическая медицина, 2002. – 358 с.
- Симеонова Н.К. Гомеопатия: учебник. – М.: Слава! : Рекон : Форт-Профи, 2008. – 432 с.
- Словарь терминов, используемых в гомеопатии / С.П. Песонина. – СПб., 2004 – 36 с.
- Hoffman L.A. Fachsprachen als Subsprachen in Fachsprachen. – Berlin. New-York: Walter de Gruyter, 1998.
- Lerat P. Approches linguistiques des langues spécialisées / Asp 15-18. – 1997. – Pp. 1-11.

Колесова Е.М.

Екатеринбург, Россия

**ФРАНЦУЗСКИЕ
ЗАИМСТВОВАНИЯ В
ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

Аннотация. Данная статья посвящена анализу современных научных исследований, посвященных проблеме заимствований из французского языка в турецкий язык. Дается описание основных лексических групп галлицизмов в современном турецком языке.

Ключевые слова: французский язык, галлицизмы, турецкий язык, заимствования.

Сведения об авторе: Колесова Елена Михайловна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры профессионально-ориентированного языкового образования

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

**FRENCH LOANWORDS IN
TURKISH**

Abstract. This article analyzes the current researches of the problem of loanwords from French to Turkish. The main lexical groups of gallicisms in modern Turkish are described.

Keywords: French, gallicisms, Turkish, loanwords.

About the Author: Kolesova Elena Mikhailovna, Candidate of pedagogical sciences, Senior lecturer of the Chair of professionally-oriented linguistic education

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

На сегодняшний день турецкий язык представлен литературным письменным языком, образовавшимся приблизительно к середине XIX века, а современные свои нормы получил после революции 1919-1923 гг., и разговорным языком, состоящим из двух основных групп диалектов – дунайско-турецких и восточно-анатолийских.

Образование «новоосманского языка» ученые связывают в первую очередь с периодом османского реформизма – Танзимата – и с эпохой младотурецкой революции. Данный период характеризуется культурной ориентацией Турции на Европу, что

© Колесова Е.М., 2015

нашло отражение в османском языке, точнее в его «высоком» стиле, в виде большого количества лексических заимствований из европейских языков, главным образом из французского языка, отражавших общественно-политическую и научно-техническую терминологию и культурные реалии буржуазного европейского общества.

Первым шагом к языковой реформе (языковому строительству) явилась кемалистская модернизация и европеизация в Турции, связанная в первую очередь с латинизацией арабской графики в 1928 г.

И.В. Бойчук предполагает, что наиболее престижной моделью всего европейского для турецкого менталитета стала именно Франция. В связи с этим, основным источником заимствований в современном турецком языке явился французский язык. В результате мы можем встретить графему *ç* и диакритический знак *^*, заимствованные из французского алфавита [Бойчук, 2010: 42].

Действительно, исследования А.Г. Бурова показывают, что число французских заимствований в турецком языке является подавляющим по отношению к другим западноевропейским словам. Всестороннее изучение турецкого орфографического справочника «İmlâ kılavuzu», изданного в Турции и включающего 43 620 отдельных лексических единиц, позволило автору получить следующие любопытные результаты. Было выявлено 5530 слов, заимствованных из языков Западной Европы (12,68%). Французская лексика (4520 единиц) составила 10,36 % слов турецкого языка, итальянская (550) – 1,26 %, английская (330) – 0,76 %. Среди всех западноевропейских заимствований 81,74 % – слова, проникшие из французского языка; 9,95 % – из итальянского; 5,97 % – из английского; 1,25% – из немецкого (69 единиц); 1,03 % – из испанского (57) и 0,13 % – из португальского (7). Кроме того, в состав указанного справочника входит еще 1390 смешанных французско-турецких, 11 французско-арабских и 7 французско-персидских производных слов, а также 660 французско-турецких, 160 французско-арабских, 48 французско-персидских, 23 французско-итальянских и 12 французско-греческих словосочетаний. Из числа всех слов и словосоче-

таний справочника (55 520) 12,62 % – лексика, в которой имеются французские элементы (7005 единиц) [Буров, 2006: 75-80].

Другим немаловажным фактором проникновения французских заимствований в турецкий язык явилось и то, что с конца XVIII в. в Стамбуле были открыты школы, в которых преподавание велось на французском языке. В дальнейшем на увеличение удельного веса французских заимствований в турецком словаре большое значение оказала французская литература, влияние которой на развитие турецкой литературы было весьма значительным.

В качестве примеров французских заимствований Г.Ш. Назарова приводит следующие: *abajur*-абажур, *abakus*-счеты (устройство), *abandone*-отказ (от права, борьбы), *abersasyon*-аберрация, *ablatif*-начальное состояние, *abonman*-абонемент, *abone*-подписка, *adaptor*-адаптор, *aksan*-акцент, ударение, *aks*-ось, *aktif*-актив(ы), *alarm*-тревога (сигнал), *albinos*-альбинос, *bank*-банк, *vuz*-водопроводная труба, *ceket*-жакет, пиджак, *deklarasyon*-декларация, *deklare*-декларировать, *dekor*-декорация, *diskotek*-дискотека, *ekspres*-экспресс, *ekoloji*-экология, *fotokopi*-фотокопия, *futurist*-футурист, *gar*-вокзал, *garaj*-гараж, *garnizon*-гарнизон, *geometri*-геометрия, *geysa*-гейша, *gitar*-гитара, *hepatit*-гепатит, *ideal*-идеал, *identik*-идентичный, *mayo*-купальник, *mayonez*-майонез, *meneger*-менеджер, *metal*-металл, *montaj*-монтаж, *moral*-мораль, настроение, *mutasyon*-мутация, *nektar*-нектар, *nevroloji*-неврология, *not*-заметка, запись, *notr*-нейтральный, *orkide*-орхидея, *organizator*-организатор, *pakt*-пакт, договор, *paragraf*-параграф, *park*-парк, *parlamento*-парламент, *polemik*-полемика, *replik*-реплика, *rulet*-рулетка, *ruj*-губная помада, *solist*-солист, *spor* -спорт, *sifon*-сифон, *somine*-камин, *mapon*-низкого качества, *mekst*-текст, *merorist*-террорист, *vitrin*-витрина, *zoolog*-зоолог.

Значительная часть французских заимствований калькировалась путем использования той же арабской и персидской лексики. Например: фр: *opinion publique* – осм. *efkari umumiye* «общественное мнение»; фр: *relations internationales* – осм. *munasebatli beynelmilel* – «международные отношения», фр: *crise ministerielle* – осм. *buhrani vukela* – «министерский кризис» [Назарова, 2003: 25].

Проведенные исследования Л.Э. Шихзамановой также подтверждают факт того, что наибольшее количество европейских заимствований в турецкий язык было произведено из французского языка. В частности большинство понятий, связанных с экономикой и политикой, заимствовались из французского языка. Кроме того, через французский язык заимствовались латинские и греческие слова, например: *optimum* («оптимальный»), *fotoğraf* («фотография»), *süper* («супер»), *hidro* («гидро»).

И.В. Бойчук приводит основные лексические группы галлицизмов в современном турецком языке:

1. Названия научных дисциплин: *asrtonomi-astronomie*, *fizik-physique*, *anatomi-anatomie*;

2. Медицинские термины: *kur-cure*, *tansiyon-tension*, *bronş-bronches*, *apandis-appendice*;

3. Спортивная лексика: *antrenor-entraîneur*, *patinaj-patinage*, *parkur-parcours*, *boksor-boxeur*;

4. Повседневная бытовая лексика: *aspirator-aspirateur*, *valiz-valise*, *sutyen-soutien-gorge*, *ambalaj-emballage*, *karo-carreau*, *tas-tasse*, *kulvar-couloir*, *tayyor-tailleur*;

5. Музыкальные термины: *klavye-clavier*, *muzik-musique*, *tuş-touche*;

6. Технические термины: *şasi-châssis*, *şanjman-changement*, *supap-soupape*, *barraj-barrage*;

7. Автомобильная лексика: *kamyon-camion*, *buji-bougie*, *trafik-traffic*, *amortisor-amortisseur*, *otomobil-automobile*, *otobus-autobus*;

8. Общественно-политическая лексика: *sabotaj-sabotage*, *sivil-civil*, *polis-police*, *burokrasi-bureaucratie*, *manda-mandat*, *ajan-agent*;

9. Финансовая и экономическая лексика: *enflasyon-inflation*, *bordro-bordereau*, *butçe-budget*;

10. Лексика, относящаяся к сфере образования и науки: *laboratuar-laboratoire*, *kolej-colège*, *karnet-carnet*, *burs-bourse*, *fakulte-faculté*;

11. Лексика, обозначающая западноевропейские реалии и историзмы: *kont-comte*, *şovalye-chevalier*, *duk-duc*, *duşes-duchesse*, *şato-château*, *Katolik-catholique*;

12. Абстрактная лексика: *avantaj-avantage, şok-choc, şantaj-chantage, sukse-succès, nostalji-nostalgie, notr-neutre, adaptasyon-adaptation, kultur-culture, luks-luxe, kapris-caprice*;

13. Топонимы, астронимы и этнонимы: *Londra-Londres, İngiltere-Angleterre, Arjantin-Argentine, Almanya-Allemagne, Alman-Allemand, Lizbon-Lisbonne*;

14. Общенаучная лексика: *argo-argot, formul-formule, virgul-virgule, sondaj-sondage, kronoloji-chronologie, mitoloji-mythologie, klor-chlore, optic-optique*;

15. Гастрономия и кулинария: *jambon-jambon, şarkuteri-charcuterie, omlet-omlette, restoran-restaurant, sosis-saucisse*;

16. Названия животных: *fok-phoque, jaguar-jaguar, boa-boa, kobay-cobay*;

17. Урбанистическая лексика: *kanalizasyon-canalisation, apartman-appartement, banliyo-banlieu, trolleybus-trolleybus, butik-boutique, trotuar-trottoir, sirk-cirque, asansor-ascenseur*;

18. Военная лексика: *şarjor-chargeur, kartuş-cartouche*;

19. Числительные: *milyar-milliard, milyon-millon*;

20. Названия некоторых профессий: *noter-notaire, şofor-chauffeur, avukat-avocat, garson-garçon, konduktor-conducteur*;

21. Довольно многочисленная группа французских заимствований, не относящихся ни к одной из вышеперечисленных групп: *editor-éditeur, figuran-figurant, mascot-mascotte*.

Итак, анализ современных научных исследований в области заимствований из французского языка в турецкий язык подтвердили факт подавляющего числа галлицизмов, заимствованных из различных областей жизни человека среди всех западноевропейских слов. Причиной тому послужила культурная ориентация Турции в эпоху Танзимата и языкового строительства на Францию, ставшей эталоном всего европейского.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Бойчук И.В. О романо-тюркском взаимодействии (на материале французских заимствований в современном турецком языке) // Язык профессионального общения и лингвистические исследования : сб. ст. междунар. науч.-практ. семинара. – Белгород, 2010. – С. 41-45.

Назарова Г.Ш. Лексикология современного турецкого языка. – Т.: Изд-во ТашГИВ, 2003. – С. 72.

Буров А.Г. Изменения французских заимствований в турецком языке в области гласных звуков. Вопросы духовной культуры. Филологические науки [Электронный ресурс]. – 2006. – С.75-80. – URL:

<http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/36652/21-Burov.pdf?sequence=1>.

Шихзаманова Л.Э. Неологизмы и старые слова в современных турецких газетных текстах [Электронный ресурс] // Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2012». – URL: http://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2012/1698/47915_6be1.pdf.

Лукина О.И.

Екатеринбург, Россия

**ТЕРМИНОПОЛЕ
«АРТИКУЛЯТОРНАЯ
КЛАССИФИКАЦИЯ**

**ГЛАСНЫХ» ВО
ФРАНЦУЗСКОМ И РУССКОМ
ЯЗЫКАХ**

Аннотация. В статье освещаются результаты исследования фонетических терминов французского и русского языков методом поля. В частности, уточняется состав терминов и выявляется структура микрополя «артикуляторная классификация гласных» в сопоставляемых языках.

Ключевые слова: фонетическая терминология, артикуляторная классификация гласных, терминополье.

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.

Lukina O.I.

Ekaterinburg, Russia

**TERMINOLOGICAL FIELD
“ARTICULATION
CLASSIFICATION OF
VOWELS” IN THE FRENCH
AND RUSSIAN LANGUAGES**

Abstract: The paper covers the results of studying phonetic terms of the French and Russian languages by means of semantic fields method. Namely the composition of terms is specified, the structure of the micro-field “articulation classification of vowels” in the compared languages is defined.

Keywords: phonetic terminology, articulation classification of vowels, terminological field.

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 освещаются некоторые результаты изучения фонетических терминов французского и русского языков методом поля. Понятие *терминополье* не является в настоящее время общепринятым среди терминологов, в связи с чем «...у некоторых авторов его определения совсем не совпадают, другие сомневаются в необходимости его выделения, поскольку

© Лукина О.И., 2015

понятие терминопле совпадает с понятием терминосистема» [Лейчик 2006: 200].

Не вдаваясь здесь в анализ существующих подходов к понятию терминопле (основные результаты исследования и анализ точек зрения на понятие терминопле изложены в [Лукина 2008]), отметим, что мы принимаем в качестве рабочей дефиницию, данную Л.А. Морозовой, в соответствии с которой «*терминопле* – это унифицированная по системному основанию многоуровневая классификационная структура, объединяющая термины сферы однородной профессиональной деятельности» [Морозова 2004: 92]. Терминопле 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, терминопле не совпадает с терминосистемой, поскольку вводится для установления связей (структуры) между её элементами.

При установлении базового понятия предметной области «фонетика» мы исходили из её основного объекта. Таким образом, на вершине иерархии моделируемого поля находится понятие *son de la parole* (*звук речи*). Оно образует суперполе. Для обозначения нижележащих уровней иерархической связи в моделируемом терминопле мы использовали термины «поле – субполе – микрополе». Учитывая специфику природы основного объекта изучения фонетики, выделяем 4 сферы изучения звука речи. Они образуют в сопоставляемых языках 4 крупных поля: I. *Aspect physiologique (articulatoire) du son* (*физиологический (артикуляционный) аспект звука*); II. *Aspect physique (acoustique) du son* (*физический (акустический) аспект звука*); III. *Aspect perceptive (auditive) du son* (*перцептивный аспект звука*); IV. *Aspect combinatoire du son* (*комбинаторный аспект*). 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, а также и

неиерархические – вариантность, синонимия, антонимия. Все установленные отношения стягиваются в единую семантическую сеть и образуют терминологическое поле исследуемой предметной области.

Так, Поле I. *Aspect physiologique (articulatoire) du son (физиологический (артикуляционный) аспект звука)* делится в сопоставляемых языках на ряд субполей (далее – СП), таких как: СП1. *Appareil phonatoire (фонационный аппарат)*; СП2. *Base articulatoire (артикуляционная база)*; СП3. *Classement articulatoire des sons (артикуляторная классификация звуков речи)*; СП4. *Méthodes de phonétique articulatoire (методы исследования артикуляторного аспекта звуков речи)*. На следующем уровне иерархии СП3. делится на 2 микрополя (далее – МП) первого уровня: это МП1. *Classement articulatoire des voyelles (артикуляционная классификация гласных звуков)* и МП2. *Classement articulatoire des consonnes (артикуляционная классификация согласных звуков)*. В настоящей работе рассмотрим состав и структуру МП1. во французском и русском языках.

На следующем уровне иерархии находятся микрополя терминов, выделяемые на основании ряда признаков. Первый признак – положение языка по отношению к разным частям нёба. Термины-гипонимы по данному признаку образуют 3 микрополя: во французском языке МП1.1. представлено терминами *voyelle de la série antérieure* с квантитативным вариантом *voyelle antérieure* и синонимами *voyelle d'avant*, *voyelle palatale*. В русском языке МП1.1. представлено термином *передний гласный*, имеющим синонимы *гласный переднего ряда*, и термином *нёбный гласный* и его дублетом *палатальный гласный*. МП1.2. во французском языке представлено термином *voyelle centrale* с синонимами *voyelle médiane*, *voyelle moyenne* и *voyelle mixte*. В русском языке МП1.2. включает терминологические единицы *средний гласный*, *гласный среднего ряда*, *центральный гласный*, *нейтральный гласный*. Далее МП1.3. во французском языке репрезентировано термином *voyelle de la série postérieure* с квантитативным вариантом *voyelle postérieure* и синонимами *voyelle d'arrière* и *voyelle vélaire*. В русской терминологии для обозначения такого вида гласных используются термины-синонимы *задний гласный*,

гласный заднего ряда, велярный гласный. Между собой эти ряды терминов связаны антонимическим отношением контрарного типа.

Второй признак – степень раствора речевых органов во время артикуляции, которая определяется степенью подъёма языка к нёбу. По данному признаку родовое понятие *voyelle* (*гласный звук*) делится на 4 микрополя: МП1.1. в обоих языках репрезентировано терминами *voyelle ouverte* (*открытый гласный*) и синонимом *voyelle large* (*широкий гласный*). МП1.2. в обоих языках манифестировано термином *voyelle mi-ouverte* с вариантом *voyelle semi-ouverte* (*полуоткрытый гласный*). МП1.3. во французском языке включает термин *voyelle mi-fermée* с вариантом *voyelle semi-fermée*. В русском корпусе терминов МП1.3. представлено термином *полузакрытый гласный*. МП1.4. включает термин *voyelle fermée* с синонимом *voyelle étroite* во французском языке. И – *закрытый гласный* с синонимом *узкий гласный* в русском языке. Между собой данные термины связаны отношением контрарной антонимии.

С предыдущим признаком коррелирует третий признак – *подъём гласного*. В соответствии с ним выделяем 3 микрополя: МП1.1. во французском языке включает термин *voyelle basse*. В русском языке: *гласный низкий* и синонимы *гласный низкого подъема* и *гласный нижнего подъема*. МП1.2. во французском языке включает *voyelle moyenne*. В русском – *гласный средний* и синоним *гласный среднего подъёма*. МП1.3. во французском языке представлено термином *voyelle haute* (*гласный высокий*). В русском языке – *гласный высокий* и синонимами *гласный верхнего подъёма* и *гласный высокого подъёма*.

Во французской терминосистеме понятие *voyelle moyenne* подвергается дальнейшему делению, т.е. является гиперонимом для нижележащих терминов, образующих микрополя следующего уровня: МП1.2.1. *chva* и его орфографические варианты *cheva*, *schwa*. Оно делится далее на МП1.2.1.1. *Chva mobile*; МП1.2.1.2. *Chva quiescens*. Между собой они связаны отношением антонимии.

Четвертый признак *участие или неучастие губ* является факультативным. По этому признаку выделяют

два вида гласных звуков. Называющие их термины образуют 2 микрополя: МП1.1. во французском языке представлено терминами *voyelle non-arrondie* с синонимами *voyelle non-labiale*, *voyelle écartée*, *voyelle non-labialisée*. В русском языке такие гласные называются терминами-синонимами *негубной гласный*, *неогубленный гласный*, *неокругленный гласный* и дублетом *нелабиализованный гласный*. Следующее микрополе включает в себя антонимы данных терминов: МП1.2. во французском языке – *voyelle arrondie* с синонимами *voyelle labiale* и *voyelle labialisée*. В русском – *губной гласный*, *огубленный гласный*, *округленный гласный* и дублет *лабиализованный гласный*.

Пятый признак – положение нёбной занавески – также факультативный. Здесь различаем два микрополя: МП1.1. представлено во французском языке термином *voyelle nasale*. В русском языке используется термин *носовой гласный* и его дублет *назальный гласный*. МП1.2. представлено во французском языке термином *voyelle orale*, характеризующимся наличием синонимов *voyelle non-nasale* и *voyelle buccale*. В русском языке МП1.2. включает термин *ртовый гласный* и синоним *неносовой гласный*.

Шестой признак – степень мускульного напряжения – связан с напряжённостью артикулирующих органов, в частности, мускулов языка. По данному признаку также происходит деление на 2 микрополя: МП1.1. во французском языке включает термин *voyelle lâche*. В русском – *ненапряжённый гласный* и его синоним *вялый гласный*. МП1.2. в обоих языках представлено термином *voyelle tendue* (*напряжённый гласный*).

Седьмой признак – продолжительность выдержки. Выделяем 2 микрополя: МП1.1. включает термин *voyelle brève* во французском и *краткий гласный* – в русском. МП1.2. во французском – *voyelle longue*, в русском – *долгий гласный* и *длительный гласный*.

Восьмой признак – является ли тембр гласного на протяжении его артикуляции однородным или нет. Выделяем 2 микрополя: МП1.1. представлено термином *voyelle simple* во французском языке. В русском – термином *простой гласный*. В обоих языках эти тер-

мины имеют синонимы *monophongue* (монофтонг). МП1.2. репрезентировано терминами *voyelle complexe* (сложный гласный) в обоих языках. Далее это понятие подлежит делению на: МП1.2.1., представленное в обоих языках термином *diphongue* (дифтонг). Данное микрополе подразделяется на ряд микрополей по разным основаниям. Первый признак – место полугласного элемента: МП1.2.1.1. в обоих языках представлено терминами *diphongue croissante* (восходящий дифтонг) с синонимами *diphongue ascendante*, *diphongue faible* (слабый дифтонг) и *diphongue fausse* (ложный дифтонг). МП1.2.1.2. в обоих языках включает термин *diphongue décroissante* (нисходящий дифтонг) с синонимом *diphongue descendante* во французском языке.

Второй признак – количество гласного элемента в дифтонге. Здесь устанавливаем МП1.2.1.1. в обоих языках – *diphongue longue* (долгий дифтонг) и МП1.2.1.2. – *diphongue brève* (короткий дифтонг).

Третий признак – степень раствора первого элемента дифтонга: МП1.2.1.1. в обоих языках образовано терминами *diphongue ouvrante* (расширяющийся дифтонг). МП1.2.1.2. в обоих языках образовано терминами *diphongue fermante* (сужающийся дифтонг).

Далее, по восьмому признаку МП1.2.2. в обоих языках включает термины *triphongue* (трифтонг) и МП1.2.3. в обоих языках включает термины *tétraphongue* (тетрафтонг).

Наконец, девятый признак – характер дополнительной артикуляции. По данному признаку понятие гласный звук делится на 5 микрополей: МП1.1. в сопоставляемых языках образовано терминами *voyelle diphtonguée* (дифтонгизированный гласный). МП1.2. включает термины *voyelle désonorisée* (оглушенный гласный) с синонимом *voyelle dévoisée*. МП1.3. представлено терминами *voyelle nasalisée* во французском, *назализованный гласный* и *назализированный гласный* – в русском. МП1.4. в обоих языках состоит из терминов *voyelle dénasalisée* (деназализованный гласный). МП1.5. в обоих языках включает термины *voyelle pharyngalisée* (фарингализованный гласный).

Таким образом, можно отметить, что на данном участке терминополья предметной области «фонетика» прослеживается изоморфизм его состава и структуры в сопоставляемых языках. Было выявлено: во французском языке 37 микрополей, в русском – 34. Из них равное количество микрополей (по 25) в обоих языках относится ко 2-му уровню иерархии, 4 микрополя во французском и 3 – в русском – к 3-му уровню, и 8 микрополей во французском языке и 6 – в русском – к 4-му уровню иерархии. Соответственно, терминологические единицы, входящие в микрополя 2-го уровня, образуют его ядерную часть. Понятие «Артикуляционная классификация гласных звуков» манифестировано во французской части терминополья 65 терминами, в русской – 66 терминологическими единицами, связанными отношениями как «по вертикали» (гиперогипонимия), так и «по горизонтали» (дублентность, синонимия, вариантность, антонимия).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Лейчик В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: КомКнига, 2006. – 256 с.
- Лукина О.И. Фонетический термин как единица терминополья во французском языке в сопоставлении с русским: дис. ... канд. филол. наук; Урал. гос. пед. ун-т; Екатеринбург, 2008. – 261 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.: Прометей, 2004. – 144 с.

Лукичева М.В.

Екатеринбург, Россия

**ТОПОНИМЫ НЕМЕЦКОГО
ЯЗЫКА: ЭТИМОЛОГИЯ И
СЕМАНТИКА**

Аннотация. В статье топонимы рассматриваются как разряд лексик со специфической семантикой. На основе мифов и легенд показывается возможность выявления этимологических типов топонимов и закономерностей их семантических изменений. Сравняется реальная семантика топонима и ее интерпретация в фольклорном источнике.

Ключевые слова: географическое название, этимология, адресно-указательная семантика, абстрактный и метафорический топоним, мифы и легенды, семантические изменения.

Сведения об авторе: Лукичева Марина Валентиновна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры немецкого языка. Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: lukicheva56@yandex.ru

Lukicheva M.V.

Ekaterinburg, Russia

**TOPONYMS OF GERMAN
LANGUAGE: ETYMOLOGY
AND SEMANTICS**

Abstract. In this article toponyms are treated as category of vocabulary with specific semantics. It is possible to reveal etymological types of place names and rules of their semantic changes on the basis of myths and legends. The real semantics of toponyms is compared with their interpretation in the folklore source.

Keywords: place name, etymology, indicative addressable semantics, abstract and metaphorical toponym, myths and legends, semantic changes.

About the Author: Lukicheva Marina Valentinovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair for German Language.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Интерес к изучению географических названий поддерживается сегодня активными межкультурными взаимодействиями и взаимозависимостями. Подход к топониму с позиции языка всегда полезен: кем и когда дано имя, менялось ли оно, по какому принципу было выбрано и т.д. Кроме этого, у каждого народа есть легенды и предания, дающие свое, «сказочное», объяснение географическим названиям.

© Лукичева М.В., 2015

Классификация топонимов, основанная на характере денотата, включает: оронимы (греч. *oros* ‘гора’), спелеонимы (греч. *spēlation* ‘пещера’), ойконимы (греч. *oikos* ‘дом’, *oikeo* ‘населяю’), дримонимы (греч. *dryas* ‘дерево’), гидронимы (греч. *hydor* ‘вода, влага’). Выделяют также космонимы, астронимы, дромонимы, урбонимы, агоронимы, годонимы, пелагонимы, лимнонимы, потамонимы, гелонимы, геонимы. Все разновидности обладают структурными, семантическими и функциональными особенностями. Так, ойконимы могут происходить от антропонимов, повторяя их иногда в неизменном виде (*Владимир, Серов, Курчатов, Gera*).

Географическое название и совокупность топонимов можно рассматривать с разных позиций: а) соотносённость единицы с географической реальностью; б) время и обусловленность ее появления; в) принадлежность к какому-либо языку; г) содержание и этимология; д) морфологическое строение; е) область распространения и др.

Этимология топонима бывает прозрачной: *Neustadt* (город в Саксонии) = *neu* ‘новый’ + *Stadt* ‘город’, *Ziegendorf* = *Ziege* ‘коза’ + *Dorf* ‘деревня’. Чаще, однако, установление этимологии оказывается трудной задачей, а выводы – спорными. Из желания осмыслить непонятное название возникает его вторичное толкование (народная этимология).

Топонимы относятся к категории имен собственных: имеют значение, но не выражают понятий. Естественная функция топонима – указание на объект, но многие единицы имеют дополнительные значения, связанные с характеристикой объекта, идеологией и эмоциональной окрашенностью: в процессе номинации происходят и денотация, и коннотация. Непосредственно воспринимается лишь прямое, адресно-указательное, значение топонима.

Для выбора признаков при формировании топонима есть три пути: а) выражение основного признака денотата, б) соотносённость с каким-либо человеком, в) местоположение именуемого объекта. Многим топонимам свойственна экспрессивность, обусловленная созвучием с именами нарицательными. Такие топонимы используются в шутках и анекдотах (напр., *Essen, Kissingen, Darmstadt, Busenbach; Горький, Изюм, Грязь*). Забав-

ные топонимы упомянуты в «Занимательной лексикологии» В.Д. Девкина: *Kuhbier, Elend, Bitter, Kindisch, Neusorge, Buhlendorf, Lederhose, Schimmel, Henne, Abend, Haar, Ziegenhals* [Девкин 1998: 125-126].

В момент возникновения все названия имеют содержание. Затем они изменяются, утрачивая (иногда полностью) первоначальный смысл. Известен пример: небольшая река в окрестностях Санкт-Петербурга сначала называлась по-фински *Siestar oja* ‘черносмородинная речка’, а сегодня имеет похожее по звучанию наименование *Сестра*. На ранних стадиях развития человечества не было необходимости присваивать географическим объектам особые, индивидуальные имена: гору называли горой, реку – рекой, озеро – озером, т.е. достаточными были нарицательные имена [Поспелов 2002: 20-23]. Похоже назывался раньше и Урал – *Камень*. С развитием всех сфер жизни в названия природных объектов стали включаться уточнители. Сначала они были простейшими (*большой – малый, новый – старый, Ober – Nieder, Über – Unter*). Постепенно набор характерологических признаков расширился.

В представлении средневекового человека о мироздании особое место занимали семья и родство. Формировались феодальные рода, возникали подвластные им поместья-крепости. Создатели крепостей становились основателями рода. Крепость – центр власти и владения – выполняла и номинативную функцию. Принадлежность к роду повышала социальный престиж. Если факт существования родоначальника не имел доказательств, то придумывалось фиктивное духовное родство с героями саг, мифов. Члены рода воспринимались как потомки реального или выдуманного основателя рода, что фиксировалось, например, патронимическими образованиями с суффиксами *-ingen* или *-inger* [Коз: 136-137]. Позднее от названий крепостей образовывались родовые фамилии, сохранявшиеся даже, если крепость уже не существовала: *Tübingen, Sigmaringen, Leichlingen, Hemmingen, Bischofingen, Reutlingen, Ettligen* и множество других.

В названиях могли закрепляться социальные притязания правящих сословий: *Ehrenfels, Freudenstadt, Frauenstein, Schöneck, Liebenstein* (рыцарский образ мышления); *Bärenstein,*

Hirschstein, Hindenburg, Arnshauk, Falkenstein, (рыцарская охота и геральдика). Ойконимы, созданные «простым человеком», скромнее: *Saaleck, Wolkenburg, Schwarzberg, Vogtsberg*.

Исследователи топонимических закономерностей выделяют следующие основные аспекты: позитивность, относительную негативность, рядность, переосмысление.

Позитивность заключается в отражении географической реальности называемого объекта в его имени: название города *Buchen* свидетельствует о его расположении в буковом лесу; *Schwalmstadt* – город расположен на реке *Schwalm*: такие топонимы основаны на самом явном признаке местности.

Относительная негативность связана с тем, что топоним включает объект в некий ряд и одновременно выделяет его, отличая от других. Это наиболее явно в противопоставлениях *Alt-* и *Neu-*, *-feld* и *-wald*. Характеристика бывает скрытой: город *Кальв (Calw)* возник в самом низком месте, окруженном возвышенностями, название первоначально (1075) выглядело как *Chalawa* и означало ‘kahle Stelle, Burgfleck’.

Рядность географических названий заключается в том, что топоним находится в ряду подобных себе. Названия соотнесены друг с другом. Топоним возникает не изолированно, а лишь в определенном ряду названий [Никонов 1965: 33-35]. Ряды образуются по различным признакам: по высоте (*Hoch – Nieder*); по времени / возрасту (*Alt – Neu*); по сторонам света (*Nord – Süd*); по цветовым характеристикам (*Schwarz – Weiß*) и т.п.

В процессе эволюции топонимы могут переосмысляться. Нередко это связано с взаимодействием языков: славянское *Колобрег* (‘близ берега’) превратилось в немецкое *Kohlberg*, т.е. славянское *брег* (‘берег’) в эпоху немецкого господства было переосмыслено в созвучное и более понятное *Berg* (‘гора’).

Подробная классификация топонимов немецкого языка на основе их первичных (т.е. этимологических) признаков выполнена Ю.Н. Мельниковой [Мельникова 2008]. В отдельную группу автор выделяет **абстрактные** и **метафорические** топонимы, связанные с мифами, легендами, сказаниями, поверьями, суевериями: *Gottesgnaden, Blauer Topf, Abgunst*.

Фольклорные тексты могут стать дополнительным (и даже единственным) источником информации о происхождении,

морфологическом строении и семантике топонимов. Мифы, легенды и т.п. по-разному соотносятся с реальностью и фантазией, литературой и философией, сакральностью и ритуальностью. Но их объединяет основная задача – толкование того, чему наука (пока) не дала объяснения. С точки зрения этимологии топонимов их можно считать синонимичными.

Студентка УрГПУ Е. Зифферман предложила схему для анализа мифов, легенд и т.п., повествующих о возникновении топонимов: 1) семантика единицы в синхронии; 2) географическое положение денотата; 3) содержание легенды; 4) событие или персонаж, лежащие в основе названия; 5) способ образования топонима: народная этимология, калькирование, характерная черта и т.п.; 6) наличие лексико-семантического компонента «географический объект» в составе топонима; 7) форма существования топонима в синхронии: исходная / трансформированная; 8) наличие в синхронии единицы, положенной в основу легенды, мифа и т.п.; 9) вывод о возможности считать данную легенду реальным источником исторической и этимологической информации о топониме.

Достоинство этой схемы в том, что она применима к мифам / легендам, толкующим появление географических названий разного плана (больших и малых, старых и новых), а также всех их разновидностей (городов, деревень, крепостей, озер, рек, гор, скал, лесов, монастырей, источников и т.д.).

Результаты семантического анализа компонентов топонима не всегда совпадают с данными топонимических словарей. Иногда информация о типе географического объекта в топониме зашифрована (*Zinnwald* – не лесной, а горный массив, *Teufelsmühle* – не мельница, а гора; *Marienberg* – не гора, а монастырь). Другие дают корректную первичную информацию о географическом объекте: *Marksburg* – это действительно замок, *Freudenstadt* – город, *Brutsee* – озеро. Часто вторым компонентом таких единиц является *-berg* или *-burg*, которые семантически взаимосвязаны. Названия многих крепостей заканчиваются на *-berg* (*Rüdenberg*, *Marienberg*): крепости ради безопасности обычно строились на возвышенностях. Названия городов часто заканчиваются на *-burg*, т.к. поселения создавались, как правило, вокруг крепостей (*Ludwigsburg*).

В легендах, объясняющих появление топонимов, всегда есть герои, вокруг которых и строится сюжет. Это люди, животные или мифические существа. Сюжеты с животными и выдуманными существами красивы, поэтичны, но претендовать на историческую достоверность не могут. Так, в легенде о возникновении топонимов *Ebern* и *Ebernbург* фигурирует дикий кабан (*der Eber*), а район Берлина *Köpenick* своим происхождением (по легенде) «обязан» огромному говорящему крабу, который своим криком „*Köör nich! Köör nich!*“ (= *Kaufe nicht!*) отговорил рыбка от сделки. Громадный волк фигурирует в легенде о минеральном источнике *Wolfsbrunnen* (вблизи *Гейдельберга*). С медведем связывают легенды название города *Bern*, а курорта *Bad Doberan* – с лебедем. Чаше в фольклоре фигурируют люди – представители разных социальных слоев. Если это лица с низким социальным статусом, то нельзя проверить, существовали ли они на самом деле. Если же это император *Отто Великий* (легенда о происхождении имени города *Oschatz*: супруга императора якобы обратилась к нему с просьбой придумать имя городу, начав ее словами: „O Schatz, ach wie...), император *Людвиг Благочестивый* (*Ludwig der Fromme*) в легенде о городе *Hildesheim* в Нижней Саксонии или архиепископ XII века из Майнца *Адельберт I* в легенде о монастыре *Eberbach*, то уточнить факты их жизни вполне реально. Такие личности могли оказать влияние на возникновение географических объектов и их названий. Иногда объекты назывались в честь влиятельных исторических личностей. Что касается мифологических существ, то это может быть черт (легенда о названии горы *Teufelsmühle*), великан (легенда о названиях населенных пунктов *Trendelburg*, *Sababurg*, *Bramburg*), привидение (легенда о названии деревни *Greuelsiefen*), князь тьмы (легенда о замке *Marksburg*).

В основу топонима могут быть положены имена собственные (*Karlsruhe*, *Wilhelmshafen*); характерная черта местности; событие, связанное с этим местом (*Brutsee* – первоначально *Brautsee* – озеро, в котором утонула молодая девушка), его характерные признаки, уклад жизни населения (*Dinkelsbühl*) и народная этимология (*Oschatz*, *Höri*, *Köpenick*, *Achalm* ← от „Ach Allmächtiger!“). Наименее правдоподобна народная этимология, т.к. в таких случаях под форму названия подбирается со-

звучная единица: это касается и самой известной легенды – о названии скалы *Lorelei*. На первый взгляд, кажется, что название образовано непосредственно от имени девушки. Но это не так: имя собственное подобрано для создания красивой истории про девушку-волшебницу, пострадавшую от несчастной любви. Топонимический словарь дает следующий комментарий: название *Lorelei* образовано от диалектизма *Lei* в значении ‘Fels, Stein, Schiefer’ [DUDEN 1999: 186].

Географические названия могут быть интересны не только историкам, лингвистам и географам, но и каждому любознательному человеку. Топонимы сохраняют ценную информацию, полезную при изучении быта, обычаев, менталитета народа, ландшафта и истории страны.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Девкин В.Д. Занимательная лексикология. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 312 с.

Мельникова Ю.Н. Структурно-семантические особенности топонимов немецкого языка: диахронический аспект [Электронный ресурс]. – Белгород, 2008. – URL: [http:// www.lib.uar.ru.net/diss/cont/286865.html](http://www.lib.uar.ru.net/diss/cont/286865.html).

Никонов В.А. Введение в топонимику.– М. Изд-во ЛКИ, 2011. – 184 с.

Поспелов Е.М. Топонимика и картография. – М.: Мысль, 1971. – 256 с.

Duden. Geographische Namen in Deutschland: Herkunft und Bedeutung der Namen von Ländern, Städten, Bergen und Gewässern. – Mannheim; Leipzig; Wien: Bibliogr. Institut, 1999. – 318 S.

Koß G. Namenforschung: Eine Einführung in die Onomastik. – Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2002. – 248 S.

Нелюбина М.С.

Екатеринбург, Россия

**СТРУКТУРНО-
СЕМАНТИЧЕСКИЕ
ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОЙ
АБСОЛЮТНОЙ ПРИЧАСТНОЙ
КОНСТРУКЦИИ**

Аннотация. В статье рассматриваются структурно-семантические особенности французской абсолютной причастной конструкции. Изучаются характеристики главных компонентов конструкции.

Ключевые слова: французский язык, абсолютная причастная конструкция.

Сведения об авторе: Нелюбина Марина Сергеевна, аспирант кафедры романских языков.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: maranelubina@rambler.ru.

Nelubina M.S.

Ekaterinburg, Russia

**THE STRUCTURE-
SEMANTICAL PECULIARITIES
OF THE FRENCH
PARTICIPLE CONSTRUCTION**

Abstract. The article is devoted to the structure-semantic peculiarities of the French participle construction. The characteristics of principal components of construction are also observed.

Keywords: french language, absolute participle construction.

About the Author: Nelubina Marina Sergeevna, post-graduate Student of the Chair of Romanic Languages

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Конструкцию, не связанную формально с остальной частью предложения называют абсолютной. Такая «самостоятельность» объясняется ее структурно-семантическими особенностями. Абсолютная конструкция характеризуется наличием собственного подлежащего, не совпадающего с подлежащим главного предложения.

Абсолютная причастная конструкция (далее АПК), активно функционирующая в современной французской художественной литературе, обладает определенными структурно-семантическими характеристиками. Главные ее компоненты – причастие с относящимся к нему существительным или местоимением – образуют комплекс, обладающий высокой степенью предикативности. Функция причастия, являющегося неличной формой глагола, сближается с функцией сказуемого. «Абсолют-

© Нелюбина М.С., 2015

ный оборот, имея свой субъект, завязывает в предложении новый предикативный узел». [Гак, Ройзенблит 1964: 243] Несмотря на то, что предикативные отношения неполноценны, в АПК выражены категории времени и модальности.

Все три вида французского причастия (*participe présent*, *participe passé*, *participe passé composé*) могут участвовать в образовании конструкции:

1) *La guillotine ne marchant pas assez vite, le proconsul ordonna de fusiller des milliers de prisonniers et adjoignit aux pelotons d'exécution un «corps d'enterreurs».*

2) *Ce problème réglé, elle se radoucit.*

3) *Son musée étant fermé le lundi, il n'aurait que ça à faire le lendemain.*

От выбора того или иного вида причастия зависят временные отношения с главной частью предложения. Для выражения одновременности употребляется активная или пассивная форма *participe présent*. Для выражения предшествования употребляют активную сложную форму, либо пассивную сверхсложную форму.

Формы причастия могут быть довольно значительно противопоставлены, «их следует рассматривать не как разные формы одной категории (причастия), но как разные категории внутри неличных форм глагола». [Гак 2000: 395].

Следует обратить внимание на наречия *aussitôt*, *sitôt*, *à peine*, *une fois*, часто сопровождающие АПК с *participe passé* и имеющие темпоральное значение, обозначая действие, непосредственно предшествующее действию главного предложения.

Как видно из примеров, чаще всего АПК выступает в роли обстоятельства времени (2), причины (1, 3), а также условия, уступки, сопутствующего действия.

Прослеживается ассиметричное соотношение синтаксической и семантической структур.

В предложении «*C'est la mienne, pesta Zoé une fois Iris partie*» синтаксический субъект АПК совпадает с семантическим: синтаксическое подлежащее – одушевленное имя существительное *Iris* является агентом действия. Это подтверждается с помощью трансформации конструкции в придаточное пред-

ложение времени «Lorsque Iris fût partie». Простое причастие прошедшего времени *partie*, образованное от непереходного не-предельного глагола *partir*, играет роль сказуемого.

Конструкция (1) *La guillotine ne marchant pas assez vite* также позволяет говорить о совпадении семантического и синтаксического субъекта. При этом синтаксическое подлежащее – *la guillotine* – является неодушевленным именем существительным, совершающим действие (*ne marche pas*), пусть и опосредованно. Причастие здесь образовано от непереходного не-предельного глагола *marcher*.

В то же время в примере (2) «*Ce problème réglé, elle se radoucit*» семантический субъект АПК отсутствует. Синтаксический субъект – неодушевленное имя существительное *ce problème* – является подлежащим. Указания на реальный объект действия в конструкции отсутствуют. Семантический субъект действия в данном случае может быть восстановлен из предшествующего контекста (героиня романа и ее собеседница уладили проблему). Причастие образовано от переходного предельного глагола *régler*.

Логический субъект может отсутствовать в конструкции, но восстанавливаться из предшествующего контекста.

Анализ материала позволил выделить три позиции, которые АПК может занимать в предложении. Следует отметить, что размещение АПК относительно главной части комплекса довольно свободно, однако наиболее частотна всё же препозиция:

4) *Une fois les enfants dégoûdés, Marcel avait embauché Ginette à l'entrepôt.* (Katherine Pancol)

Функционируют АПК также в интерпозиции и постпозиции:

5) *Elle avait à peine le temps de souffler que c'était empaqueté, prêt à être vendu, les marges de bénéfice calculées.*

6) *Si je n'avais pas porté ce colis sur mon cœur, ce colis contenant les restes de mon mari, la chaussure de jogging à la semelle épaisse, je serais morte.*

Это более редкие, экспрессивные, интенционально обусловленные случаи, представляющие собой особенности авторского стиля.

Встречаются также случаи парцелляции абсолютной причастной конструкции. Под парцелляцией понимаем «преднамеренное интонационное и позиционное отчленение элементов единой синтаксической структуры предложения с целью актуализации значимой части высказывания» [Богоявленская 2013: 116], особый «прием коммуникативно-стилистической организации текста». [Богоявленская 2014: 36] Парцелляция абсолютной конструкции представляет собой более экспрессивный вариант текста. [Богоявленская 2013: 116].

Elles avaient préparé la fête, Iris ruminant dans son coin, aidant du bout des doigts, hostile et silencieuse. Boudant les premiers invités, boudant les suivants. (Katherine Pancol).

Итак, в данной статье были рассмотрены структурно-семантические особенности французской абсолютной причастной конструкции. Проанализировав примеры, мы можем сделать вывод, что в ее образовании в качестве подлежащего выступают существительные как одушевленные, так и неодушевленные. Одушевленное имя существительное обозначает непосредственного исполнителя действия, тогда как неодушевленное имя нарицательное – инструмент действия. Встречаются и случаи несовпадения синтаксического и семантического субъектов. В данном случае производитель действия может быть восстановлен из предшествующего контекста.

Как показывает анализ, абсолютное причастие может быть образовано от переходных и непереходных, предельных и не-предельных глаголов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Богоявленская Ю.В. Тенденции эволюции структуры парцеллированной конструкции в русском и французском языках // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2013. – Т.7. – №1. – С. 115-123.
- Богоявленская Ю.В. Парцелляция как средство повышения привлекательности газетного заголовка // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Филология. Журналистика. – 2014. – Том 14. – Выпуск 3. – С. 35-39.
- Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. – М.: Добросвет, 2000. – 832 с.
- Гак В.Г. Очерки по сопоставительному изучению французского и русского языков / В.Г. Гак, Е.Б. Ройзенбит. – М.: Высшая школа, 1964. – 378 с.

Исследования в области когнитивной лингвистики, дискурса и стилистики

УДК 81'42:34

Базуева А.Н.

Екатеринбург, Россия

К ВОПРОСУ О

ЮРИДИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация. В статье анализируется категория «юридический дискурс» с точки зрения различных подходов к определению данного понятия в отечественной и зарубежной лингвистике.

Ключевые слова: дискурс, юридический дискурс, текст, жанр.

Сведения об авторе: Базуева Анна Николаевна, аспирант I года обучения 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: bazuika@mail.ru.

Bazueva A.N.

Ekaterinburg, Russia

TO THE QUESTION OF THE

LEGAL DISCOURSE

Abstract. The article examines different approaches to legal discourse in Russia and foreign linguistics.

Keywords: discourse, legal discourse, text, genre.

About the Author: Bazueva Anna Nikolaevna, pos-tgraduate student of the Institute of Foreign Languages.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

На современном этапе развития лингвистики сформировалось множество подходов к определению понятия «юридический дискурс».

С позиции социолингвистического подхода юридический дискурс определяется как институциональный.

В рамках социолингвистики дискурс – это общение людей, рассматриваемой с позиций их принадлежности к той или иной социальной группе или применительно к той или иной типичной речеповеденческой ситуации, например, институциональное общение. [Карасик В.И., 2013: 28]. В рамках современного социума выделяют политический, юридический, педагогический, медицинский и др. дискурсы.

© Базуева А.Н., 2015

Юридический дискурс, как вид институционального дискурса, включает в себя следующие элементы: участников, «хронотоп», цели, ценности (ключевой концепт), стратегии, разновидности и жанры, прецедентные (культурогенные тексты) [Карасик В.И., 2006: 187].

Участников юридического дискурса возможно распределить по трем большим группам, таким как государство, юридические лица, физические лица. Каждая из этих категорий представлена множеством участников.

Необходимо отметить, что большое количество участников отличает юридический дискурс от других видов институционального дискурса.

«Хронотоп» характеризует время и место типичное для юридического диалога. Цель юридического дискурса можно определить как регулирование функционирования социальной системы, упорядочение общественных отношений, закрепление определенных прав и ответственности, обеспечение соответствия социальной системы господствующим ценностям и идеалам [Борисова Л.А., 2010 : 23].

Ценности закреплены в таких ведущих концептах как право, справедливость, закон, верховенство закона.

Среди стратегий как компонентов юридического дискурса можно назвать разъяснение, регулирование, предписание, регламентация.

Что касается жанров юридического дискурса, следует учитывать, что жанр перестал быть только формой построения специальных лексических, фразеологических и синтаксических единиц в соответствии с типичной композицией жанра. Любой текст, представляющий тот или иной жанр, реализуется в коммуникативной ситуации, поэтому жанр можно рассматривать как единицу дискурса, а не функционального стиля. В связи с этим жанры юридического дискурса можно подразделить на две большие группы: всевозможные эпизоды непосредственного общения участников дискурса и тексты. [Абишева Н., Никитина С., 2011: 5].

В рамках непосредственного общения участников дискурса можно назвать допросы, поручения, ходатайства и т.д.

Среди текстов можно выделить: нормативно – правовые

акты, комментарии к ним, договоры, протоколы, судебные решения, другие документы (последняя категория объединяет различные виды документации – от удостоверений личности до ценных бумаг [Абишева Н., Никитина С., 2011: 6].

Наряду с социолингвистическим подходом к определению понятия «юридический дискурс» выделяют прагмалингвистический подход.

С позиций прагмалингвистики дискурс представляет собой интерактивную деятельность участников общения, установление и поддержание контакта, эмоциональный и информационный обмен, оказание воздействия друг на друга, переплетение моментально меняющихся коммуникативных стратегий и их вербальных и невербальных воплощений в практике общения, определение коммуникативных ходов в единстве их эксплицитного и имплицитного содержания [Карасик В.И., 2000: 6].

В аспекте прагмалингвистики ключевыми составляющими юридического дискурса выступают цель и функция высказываний коммуникаторов, речевые стратегии и тактики, согласно которым коммуникатор избирает те или иные языковые средства.

При рассмотрении понятия «юридический дискурс» с позиции прагмалингвистики, необходимо отметить такое свойство данного вида дискурса как ритуальность.

Этот дискурс характеризуется специфической ролевой структурой и сценарностью, которая требует строго определенной последовательности этапов и действий в ограниченном пространстве и времени и предлагает участникам набор клишированных фраз и речевых штампов [Атабекова А.А., Василенко Л.Ю., 2011: 6]. Ярким примером вышесказанного может выступать судебный дискурс.

Когнитивный подход позволяет перейти от описания единиц и структур дискурса к моделированию структур сознания участников коммуникации. Моделирование когнитивной базы юридического дискурса осуществляется посредством анализа концептов и фреймов дискурса, метафорических моделей, релевантных для речевого взаимодействия в правовой сфере [Атабекова А.А., Василенко Л.Ю., 2011: 6].

Взаимосвязь языка и права – это объект междисциплинарных исследований. В нашей стране развивается юрислингвистика, одним из направлений которой выступает исследование взаимосвязи между общенациональным языком и языком права. Ведущим представителем является Н.Д. Голев.

В зарубежной лингвистике развивается forensic linguistics (судебная лингвистика).

П. Тиерсма, известный представитель направления forensic linguistics в США, в своих работах рассматривает возможные случаи применения лингвистических знаний и методов в судебной практике (голосовая и диалектная идентификация, диагностика состояния подозреваемого в момент говорения, определение степени «правдивости» говорящего или пишущего [Атабекова А.А., Василенко Л.Ю., 2011: 6].

На основании представленного анализа различных подходов юридический дискурс можно определить как вид институционального дискурса, который связан со сферой права.

Юридический дискурс определяется как «текст права в динамике, в процессе толкования и разъяснения, основными слагаемыми которого являются терминология и принципы формирования текстов, функционирующих в области юриспруденции и относящихся к различным жанрам юридического дискурса [Ступникова Л.В., 2010 : 23].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Абишева Н., Никитина С. Общие особенности юридического дискурса // Проблемы и перспективы. – М.: Наука, 2004. – 288 с.
- Атабекова А.А., Василенко Л.Ю. О современных исследованиях юридического дискурса // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность. – 2011. – №1. – С. 5-7.
- Борисова Л.А. Композиция и языковые особенности статута как поджанра в англоязычном юридическом дискурсе: автореф. дис. ...канд. филол. наук. – Воронеж, 2010. – 23 с.
- Голев Н.Д. Юридический аспект языка в лингвистическом освещении // Юрислингвистика – 1. Проблемы и перспективы. – Барнаул, 1999. – С.11-58.
- Карасик В.И. Речевая коммуникация: дискурсивный аспект // Грани познания. – 2013. – №1. – С. 23-33.

Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5-20.

Карасик В.И. О категориях дискурса // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты: сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 2006. – С. 185-197.

Ступникова Л.В. Обучение профессионально ориентированному дискурсу в правовой сфере в условиях межкультурного взаимодействия (английский язык, неязыковой вуз): автореф. дис. ... канд.пед.наук. – М., 2010. – 23 с.

Богоявленская Ю.В.
Екатеринбург, Россия
**КОНВЕРГЕНЦИЯ
ПАРЦЕЛЛЯЦИИ И
СИНТАКСИЧЕСКИХ ФИГУР**
(на материале французских и
русских газетных текстов)

Аннотация. В статье рассматривается взаимодействие парцелляции с различными синтаксическими фигурами: повторами, конструкциями, построенными по принципу синтаксического параллелизма, риторическим вопросом и др. Анализ проводится на материале французских и русских газетных текстов.

Ключевые слова: парцелляция, синтаксические фигуры, конвергенция.

Bogoyavlenskaya Y.V.
Ekaterinburg, Russia
**CONVERGENCE OF
PARCELING AND SYNTAX
FIGURES**
(based on French and Russian
newspaper texts)

Abstract. The article investigates the convergence of parcelling with different syntax figures: repeat, constructions built on the principle of syntax parallelism, rhetorical question, etc. The analyses is based on French and Russian newspaper texts.

Keywords: parcelling, syntax figures, convergence

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. Утверждается, что наряду с другими синтаксическими явлениями, парцелляция свидетельствует об изменениях, происходящих в стилевой системе языка, и сдвиге стилевой нормы массмедийной речи «в сторону разговорности, раскованности и свободы» [Дускаева 2003: 668].

Под парцелляцией понимаем «специальный прием коммуникативно-стилистической организации текста, предназна-

ченный для усиленного эмоционального и интеллектуального воздействия на адресата» [Богоявленская 2013: 128].

С выполнением обозначенной выше функцией парцелляция справляется как самостоятельно, так и вступая в конвергенцию с другими стилистическими фигурами. Под конвергенцией понимаем «сложный стилистический прием, основанный на взаимодействии стилистических средств одного или разных уровней языка в результате выполнения ими единой стилистической функции» [Копнина 2001: 11]. В случае конвергенции производимый парцелляцией воздействующий эффект повышается за счет слияния стилистических потенциалов используемых автором фигур. Несмотря на всю очевидность актуальности данной проблемы, особенно ее анализа на материале газетных текстов, в лингвистической литературе практически отсутствуют работы, посвященные ее изучению. Особый интерес представляет исследование конвергентного потенциала парцелляции в сопоставительном аспекте на материале отдаленнородственных языков, имеющих значительные различия в грамматической системе, которые ограничивают применение тех или иных синтаксических приемов.

В рамках данной статьи рассмотрим случаи конвергенции парцелляции с другими синтаксическими фигурами, в группу которых включаются различные виды повторов, синтаксический параллелизм, градация, эллипсис, антитеза, хиазм, инверсия, анаколупф, полисиндетон, асиндетон, парантеза, риторический вопрос и некоторые другие фигуры (см., например, Береговская Э.М. 2004, др.). Исследование проводилось на материале репрезентативной выборки, включающей около 2,5 тысяч парцеллированных конструкций. Материал отобран из наиболее популярных французских и русских газет, относящихся к уважаемой и массовой прессе, за период 2012-2014 гг.: *Le Monde*, *La Tribune*, *Le Figaro*, *L'Humanité*, *Libération*, *АиФ*, *Коммерсантъ*, *Российская газета*, *Московский комсомолец*.

Как показал анализ материала, наиболее частотным является взаимодействие **парцелляции с повтором** как во французском, так и русском материале. Самый распространенный вид повтора, подвергающийся парцеллированию – подхват (дистантный повтор), который в газетном тексте чаще всего уточ-

няет и раскрывает смысл повторяемого слова, подчеркивает преемственность развиваемых идей: *A l'époque, l'Européen "se comporte souvent comme un élève ou un enfant" face à un pays-continent mystérieux et violent. Un pays-objet de convoitises, soumis aux intrusions et agressions étrangères (Le Monde, 14.03.2013). Положа руку на сердце, хороший ребёнок, для огромного числа людей – это удобный ребёнок. Удобный для жизни... (АиФ, 12.11.2013).*

Несколько реже используется парцеллированный контактный повтор (анадиплозис или стык): *Régis Mailhot boit pour oublier. Oublier cette époque "moralisatrice" où "la franchise" serait devenue "un acte de délinquance", où les "inquisiteurs" de la bien-pensance seraient "partout" et où la "glorification de la différence" serait érigée en dogme (Le Monde, 21.03.2014)* Они, как и многие школьные учителя, действительно стараются сделать как лучше. И поэтому выработали чёткую и недвусмысленную **стратегию**. **Стратегию** коврового запрета. (АиФ, 21.03.2014).

Более редкой является конвергенция парцелляции с лучевым повтором, реализующаяся в многокомпонентных конструкциях: *Ce sont cinq mots, prononcés sur les écoutes téléphoniques par Thierry Herzog, le conseil de Nicolas Sarkozy : « Avec ce que tu fais. » Cinq mots, adressés au relais sarkozyste au sein de la Cour de cassation, Gilbert Azibert, qui caractérisent, selon le parquet financier, le délit de trafic d'influence reproché au camp sarkozyste. Cinq mots, donc, pour renvoyer aux manœuvres de l'ombre de M. Azibert (Le Monde, 13.03.2014). В настоящую черную дыру мировой политики превратился юго-восток Украины. Дыру, где не действуют никакие нормы и правила. Дыру, где понятия «логика» и «здравый смысл» попросту не существуют. Дыру, которая обладает способностью высасывать весь позитив из нашей жизни (МК, 22.07.2014).*

А также конвергенция парцелляции и кольца (реддиции): *« Une polémique ayant été entretenue sur la validité de ce règlement et quelle qu'en soit la réalité, je ne puis la laisser prospérer », écrit encore M. Sarkozy. Mais l'affaire dite « des pénalités » ne saurait se résumer à une simple « polémique » (Le Monde, 04.12.2014). Пру-*

ятно **удивили** сборные Алжира, Франции и Голландии. А вот Россия не **удивила** никак (МК, 14.07.2014).

При повторе возникает плотность синтаксического ряда, которая частично снимается парцелляцией. Этот прием «зацепляет» внимание читателя и позволяет ввести в коммуникативно-прагматический фокус нужный автору компонент высказывания.

Кузнецова А.А. выделяет 16 видов синтаксических фигур, построенных на принципе синтаксического параллелизма: изоклон, анаэпифора, период, хиазм, антитеза, климакс, полисиндетон и др. [Кузнецова 2003]. В данной статье мы опишем только те случаи взаимодействия парцелляции с синтаксическим параллелизмом, которые были зафиксированы в нашем материале.

Взаимодействие **парцелляции и периода**: *Il cite Guillaume Lambert, l'homme de confiance de Nicolas Sarkozy. Eric Cesari, l'ami du candidat, directeur général du parti. Et enfin, bien sûr, Jérôme Lavrilleux, fidèle copéiste, organisateur hors pair (Le Monde, 05.06.2014). Не деньги им нужны, не автомобили и не квартиры. Не слава, не цветы и не аплодисменты (АиФ, 14.02.2014).*

Такое слияние синтаксических фигур способствует выполнению как выделительной, так и ритмико-мелодической функций, является эффективным приемом, призванным привлечь внимание читателя газетного текста.

Парцелляция и антитеза. Сущность антитезы заключается в «подчеркивании различия между элементами противопоставления через их разделение» [Плотникова 2012: 27]. Совмещение парцелляции и антитезы в рамках одной парцеллированной конструкции усиливает ее экспрессивность, способствует созданию глубинных смыслов, что также позволяет автору-публицисту эффективно воздействовать на читателя: *Et comme Auvinen n'est pas très bon, eh bien... il sera promu, le cher ange. Sur la terre comme au ciel... A moins que ce ne soit l'inverse (Le Monde, 22.05.2014). Какая разница, сколько боёв выиграл сбитый лётчик, сколько медалей на его груди. Ведь он – на земле. А не в небе. (АиФ, 14.02.2014).*

Взаимодействие этих синтаксических фигур появляется в газетном тексте при анализе явлений, в тех случаях, когда автор выявляет значимые несоответствия и стремится подчеркнуть их противоречивость. В ряде случаев эта комбинация становится средством создания иронии (см. французский пример), проекций различных эмоций (см. русский пример).

Парцелляция и градация. Совместно с градацией парцелляция может вывести в фокус внимания члены ряда, расположенные по нарастающей смысловой или эмоциональной значимости: *Mais le plus beau c'est que je skie depuis ce week-end. Un peu. Doucement. Précautionneusement. Amoureusement.* (*Le Figaro*, 15.01.2014) *Есть было нечего. Буквально. СОВСЕМ нечего* (*АиФ*, 9.05.2013). Убеждающая функция второго парцеллянта усилена повтором "нечего" и использованием графона "СОВСЕМ".

Парцелляция и хиазм. Хиастические конструкции предполагают двойной повтор с обратным синтаксическим параллелизмом и обменом синтаксическими функциями у повторяющихся элементов [Береговская 2004: 175] – фигура достаточно редкая, особенно в газетных текстах. Мы обнаружили несколько примеров конвергенции парцелляции и хиазма с небольшим отклонением от структурной и семантической симметрии: *Peut-être que seules les femmes blanches pouvaient faire de leur servante leur confidente ? Ou forcer leur servante de couleur à écouter leurs confidences ?* (*Le Monde*, 13.02.2014) *Стоит только представить, что в Америке выбирают «Девушка Нью-Йорк», и многое станет ясно. Но – немногим* (*АиФ*, 09.07.2014). В этих случаях стилистический эффект усиливают риторический вопрос (французский пример) и эллипсис (русский пример).

Парцелляция и полисиндетон. Специфической чертой русского корпуса является группа конструкций, в которых парцелляции взаимодействует с полисиндетоном, фигурой, основанной на преднамеренном многократном использовании союзов. Такие конструкции используются либо для изображения устойчивых эмоциональных состояний, либо для подчеркивания различных деталей социальной или политической жизни, значимых для автора газетного текста: *Тут и нищий бюджет, и разрушенные дороги, и изношенная инфраструктура. И за-*

стойная отсталая промышленность, что по прямому профилю А. Гусева. **И** низкие зарплаты у учителей, врачей, работников культуры. (МК, 28.08.2013).

Следует отметить, что значительную группу в нашем материале составляют конструкции, в рамках которых реализуется конвергенция парцелляции не с одной, а сразу с несколькими синтаксическими фигурами. В частности, очень часто конвергенция парцелляции с синтаксическим параллелизмом сопровождается повтором: *Il tient sa revanche. Sur l'Ukraine, ainsi amputée d'une de ses régions, parce qu'elle a eu le culot de vouloir signer un accord commercial avec l'Union européenne. Sur les Occidentaux, parce qu'ils ont le toupet de soutenir les nouvelles autorités ukrainiennes.* (Le Monde, 20.03.2014) *Миф оказался сильнее реальности. А римская риторика сильнее оружия.* (АиФ, 01.04.2014).

Сопоставительный аспект нашего исследования позволил выявить специфику в комбинациях синтаксических фигур при парцелляции. Во французском материале обнаружены случаи комбинации синтаксического параллелизма, антитезы и повтора: *Au Bangladesh, on fait des projets, mais la plupart du temps, ils n'aboutissent pas. Alors qu'aux Etats-Unis on fait des projets et ils se réalisent* (Le Monde, 13.02.2014).

В русском корпусе частотны парцеллированные конструкции, построенные по принципу синтаксического параллелизма и эллипсиса: «Химки» взяли группу. А «Жальгирис» – чемпионат (Коммерсантъ, 06.03.2013). Покупайте новогодние подарки уже сейчас. А автомобили – к Новому году (Коммерсантъ, 23.10.2012). Причем конвергенция этих фигур может сопровождаться антитезой и повтором: *Роджер Федерер добавил к рекордам. А Серена Уильямс – к антирекордам* (Коммерсантъ, 31.05.2012). *Нам угрожают радиоактивные коровы. А американцам – радиоактивные муравьи* (Коммерсантъ, 23.01.1999).

Во французском материале отсутствуют примеры конвергенции парцелляции и эллипсиса.

Итак, широко используемые для усиленного воздействия на читателя парцеллированные конструкции могут производить еще больший стилистический эффект в случае конвергенции парцелляции с другими синтаксическими фигурами. Сопостави-

тельный анализ позволил выявить сходство: возможность взаимодействия парцелляции с различными разновидностями повторов, конструкций, построенных по принципу синтаксического параллелизма (периодом, градацией, антитезой, хиазмом), с риторическим вопросом и др. Значимыми расхождениями являются отсутствие французских парцеллированных конструкций, построенных по принципу полисиндетона и эллипсиса, тогда как в русском корпусе содержится значительное количество подобных примеров. Это ограничение связано, на наш взгляд, с аналитическим характером грамматической системы французского языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Береговская Э.М. Очерки по экспрессивному синтаксису. – URSS, 2004. – 208 с.
- Богоявленская Ю.В. Парцелляция в сильных позициях медиатекста // Политическая лингвистика. – 2013. – № 1 (43). – С. 128-132.
- Дускаева Л. Р. Языково-стилистические изменения в современных СМИ // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. – М.: Флинта : Наука, 2003. – С. 664-675.
- Копнина Г. Конвергенция стилистических фигур в современном русском литературном языке. автореф.дис... канд.филол.наук: 10.02.01. – Красноярск, 2001. – 27 с.
- Кузнецова А.А. Стилистические фигуры, построенные по принципу синтаксического параллелизма, в современном русском литературном языке : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – Кемерово, 2003. – 257 с.
- Плотникова М.В. Стилистические фигуры противопоставления в балладах Франсуа Вийона // В мире научных открытий. – 2012. – № 4.4 (28). – С. 24-33.

Гузева А.И.

Екатеринбург, Россия

**МЕТАФОРИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ И
ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЛЯ
ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ (НА ПРИМЕРЕ
ИСПАНСКОГО АНГЛИЙСКОГО)**

Аннотация. В статье рассматривается применение метафорического моделирования для выявления особенностей национального самосознания носителей спанглиш на конкретных примерах, полученных методом сплошной выборки из монографии Э. Моралеса "Living in Spanglish: the Search for Latino Identity in America".

Ключевые слова: *метафорическая модель, сфера-источник, сфера-мишень, национальное самосознание, испанский английский.*

Сведения об авторе: Гузева Анна Игоревна, ассистент кафедры английской филологии и сопоставительного языкознания.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 368; e-mail: anna.guzeva2012@mail.ru.

Guzeva A.I.

Ekaterinburg, Russia

**METAPHORICAL MODELS
AND THEIR APPLICATION IN
LINGUISTIC RESEARCH
OF SPANGLISH**

Abstract. The article deals with metaphorical modelling applied to reveal the peculiarities of Spanglish-speakers' national identity. Concrete examples, obtained by continuous sampling method from E. Morales's "Living in Spanglish: the Search for Latino Identity in America", support the ideas presented.

Keywords: *metaphorical model, source domain, target domain, national identity, Spanglish.*

About the Author: Guzeva Anna Igorevna, Assistant Teacher of the Department of English Philology and Comparative Linguistics.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Метафорическое моделирование является частным случаем знакового, или лингвистического, моделирования. Язык неразрывно связан и с национальным самосознанием, с тем местом, которое занимают его носители в мире. Современный американский писатель Э. Моралес, изучая влияние экстралингвистических факторов на развитие спанглиш как языкового образования, приводит следующую метафору в отношении его носителей: "We are virtually the same people, two wings of the same

bird” (фактически мы один и тот же народ, два крыла одной птицы) [Morales 2002: 218]. Метафорический перенос характеристик одного объекта (птицы) на другой (народ, т.е. носителей спанглиш) осуществлен по сходству – определенным внутренним ощущениям: с одной стороны, они являются выходцами из Латинской Америки, с другой стороны, они пытаются ассимилировать в американском обществе. Ни та, ни другая сущность не являются доминирующими, а составляют единое целое их носителей, как крылья у птицы.

В основании любой метафорической модели лежит «процесс взаимодействия между структурами знаний (фреймами и сценариями) двух концептуальных доменов – сферы-источника (source domain) и сферы-мишени (target domain)» [Будаев 2006: 15]. Это взаимодействие оказывается возможным за счет «понимания и переживания сущности одного вида в терминах сущности другого вида» [Лакофф, Джонсон 2004: 27].

Так, в нашем примере носители спанглиш и птицы – сущности разного вида, но вложенная в них автором импликация становится нам очевидной благодаря проецированию нашего знания о сущности сферы-источника на сферу-мишень.

О возможности такого проецирования сфер говорил еще К. Бюлер [Бюлер 1993: 302-306], предвосхищая появление и развитие когнитивного направления лингвистики. В качестве иллюстрации возникновения метафорических моделей в нашем сознании он применял технику «двойного фильтра», используемую в оптике. Так, в проекционном аппарате он сначала вставлял диапозитив с вертикальными полосками (как будто бы сферу А), а затем накладывал диапозитив с горизонтальными полосками (сферу Б), полученный эффект с перекрещивающимися полосками он называл нашим метафорическим восприятием действительности.

Утверждение о том, что под метафорой всегда скрывается наше концептуальное знание об окружающей действительности, в качестве отправного использовали Дж. Лакофф и М. Джонсон: «Метафоры как выражения естественного языка возможны именно потому, что они являются метафорами концептуальной системы человека. [...] Ни одну метафору нельзя понять или адекватно описать изолированно, без учета ее эмпирических

оснований» [Лакофф, Джонсон 2004: 27-43]. Именно указание на системность и эмпирическую обоснованность наших концептов представляет особую ценность для проведения различных исследований в русле когнитивизма.

Другими словами, вовсе не случайно возникло выше указанное отождествление человека с птицей. Нам свойственно говорить, к примеру, «Он вольная птица и может делать, что хочет», «от страха она забилась, как птица в клетке», или «Видна птица по полету», «Глупа та птица, которой гнездо свое не мило», «Воля птице дороже золотой клетки». Здесь очевидна концептуальная метафора «человек – это птица», которая подразумевает определенный мыслительный образ окружающей действительности, имеющийся у носителей языка. Установить его специфику, в том числе и национальную, призвано метафорическое моделирование.

Приобретать опыт человек может посредством специфического устройства своего тела (в этом случае Дж. Лакофф и М. Джонсон указывают на информацию, поступающую к нам через органы чувств, и те эмоции, которые мы испытываем в различных ситуациях), а также посредством взаимодействия человека с объектами материального мира и людьми в процессе своей жизнедеятельности. Ввиду того, что нам свойственно отражать в сознании свой эмпирический опыт метафорически и структурно его организовывать, из концептов образуются «многомерные гештальты» – целостные структуры, состоящие из частей [Лакофф, Джонсон 2004: 117].

Гештальты представляют собой «естественные измерения категоризации объектов» [Там же : 190], среди которых выделяют: перцептивные, функциональные, целевые измерения и измерения, связанные с двигательной активностью (взаимодействием) объектов, при этом какие-то свойства выходят на первый план («высвечиваются»), а какие-то остаются в тени («затемняются»).

Однако следует иметь в виду отсутствие однозначно принятой терминологии относительно концептуальных структур. Так, Э.В. Будаев отмечает, что наряду с понятием гештальты используют «архетипы (К. Юнг), фреймы (М. Минский), ментальные модели (Ф. Джонсон-Лэрд), ментальные пространства

(Ж. Фоконье), образ-схемы (М. Джонсон)» и другие [Будаев 2006: 30].

Еще одно уточнение вносит А.П. Чудинов и подчеркивает, что при построении метафорических моделей снимаются все ограничения, «определяющие особенности традиционного структурного подхода, в том числе не только требования о принадлежности рассматриваемых элементов к одной лексико-семантической группе или хотя бы к одной части речи, но и ограничения, связанные с уровнями языка» [Чудинов 2001: 42]. То есть в ходе исследования мы вправе рассматривать как отдельные лексические единицы, так и все фразеологизмы вне зависимости от их структуры и протяженности. Более того, метафора в когнитивной лингвистике включает в себя не только собственно метафору, но и персонификацию, метонимию, синекдоху (как частный случай метонимии – часть вместо целого), метафорический эпитет, сравнение, гиперболу и литоту, поэтому зачастую метафора именуется концептуальной.

Метафорические модели всегда национально окрашены, ведь каждый народ имеет свою языковую картину мира, которая неизбежно отражает связь языка и мышления при первостепенной роли последнего согласно когнитивной лингвистике.

Прибегнем к метафорическому моделированию, чтобы понять специфику национального самосознания носителей спанглиш. Для этого рассмотрим ряд высказываний, полученных методом сплошной выборки из монографии Э. Моралеса “Living in Spanglish: the Search for Latino Identity in America” [Morales 2002].

- By *eating up* this [Mexican] territory, America had irreversibly changed its internal makeup, and its culture. – *Поглотив* данную территорию Мексики, Америка бесповоротно изменила свой социальный облик и культуру.

- But North America’s racial divide prevented the cultural intercourse from bearing *fruit*: Whiteness eventually *swallowed* rock music whole. – Расовое разделение общества в Северной Америке не давало культурному взаимодействию *приносить свои плоды*: в конце концов белые полностью *поглотили* рок-музыку.

- Exaggerated dress and provocative posturing was a way for that group of U.S. Latinos to break *the mold* of submissive immigrant behaviour. – Вызывающая одежда и провокационные позы были лишь способом для той группы выходцев из Латинской Америки сорвать *плесень* покорного поведения иммигрантов.

Сфера-источник «Еда» образована словами из нейтрального базового слоя лексики: *eating up* – съедать, поедать; *fruit* – фрукт; *swallowed* – проглотить; *mold* – плесень. Указанные лексические единицы в их первом значении широко употребляются при описании приема пищи человеком, при этом глаголы еще подчеркивают и динамику действий.

Сфера-мишень в обобщенном виде может быть представлена концептом «Носители спанглиш». Соответственно эти же лексические единицы в переносном значении обозначают захват противником, с одной стороны, и безвольное подчинение населения, с другой стороны.

Таким образом, мы получаем метафорическую модель «НОСИТЕЛИ СПАНГЛИШ – ЭТО ЕДА». Многоаспектность метафорического образа в приведенных контекстах позволяет привести следующие толкования фрейма:

a). *eating up this [Mexican] territory* – захват территории части территории Мексики был вовсе не желательным и неожиданным для местного населения, но по Соглашению указанная территория полностью перешла во владение США. С лингвистической точки зрения, послелог *up* подчеркивает завершенность действия.

b). *whiteness swallowed rock music* – превосходство белых над испаноговорящим населением было неоспоримым и ощущалось и в культурной сфере. Глагол «*swallow* – проглотить» обозначает необратимость и быстроту действия: то, что было проглочено, с малой долей вероятности может быть возвращено «в исходную позицию».

c). лексические значения выражений «*to break the mold*» и «*[not] bearing fruit*» подчеркивают бесплодность каких-либо попыток со стороны выходцев из Латинской Америки завоевать себе статус полноправных представителей американского общества.

Очевидно, что метафорическая модель «НОСИТЕЛИ СПАНГЛИШ – ЭТО ЕДА» имеет ярко негативную окраску. При этом если представить, что захватчики играют роль хищника, то становится понятным, почему их жертвы примеряют на себя роль еды, именно поэтому концепт сферы-источника оказывается приемлемым для обозначения сферы-мишени.

Как известно, концепт часто структурируется несколькими метафорами, которые образуют систему знаний об объекте. Так, ниже представлена еще одна метафорическая модель со сферой-мишенью «Носители спанглиш».

- The word “pocho”, which means faded or pale in colouring, suggests the nausea of transmigration. – Испанское слово “pocho”, которое обозначает «выцветший» или «бледный по цвету», также подразумевает тошноту от вынужденного переселения.

- Hollywood, one of the first large-scale victims of a classic Spanglish syndrome: Too foreign for America, too American for the folks at home. – Голливуд – один из первых больших жертв классического синдрома спанглиш: слишком чужд для Америки, слишком американизирован для соотечественников на родине.

В приведенных примерах можно выделить метафорическую модель «НОСИТЕЛИ СПАНГЛИШ ПОДВЕРГАЮТСЯ БОЛЕЗНИ» как частный случай метафоры КАУЗАЦИИ (Субъект является вместилищем субстанции) [Лакофф, Джонсон 2004: 110].

Сфера-источник «Болезнь» образована существительными: *nausea* – тошнота, *victims* – жертвы, *syndrome* – синдром. Данные лексические единицы в их первом значении широко употребляются при описании состояния здоровья человека.

Сфера-мишень, как и в первом случае, в обобщенном виде представлена концептом «Носители спанглиш». Соответственно указанные выше лексические единицы употребляются в переносном значении неудовлетворенности своим социальным положением и выражением этого недовольства, которое уже становится типичным внутренним состоянием испаноязычного населения США. Указание на типичность «синдрома» усиливается использованием определения «классический» в контексте,

хотя понятно, что такой болезни в медицинских терминах в действительности не существует в отличие от «тошноты» (*nausea*), которое в словаре имеет стилистическую помету «мед.».

Таким образом, даже уже из приведенных в качестве иллюстрации примеров построения метафорических моделей видно, каким образом из речевых высказываний (лингвистических фактов) может быть извлечена экстралингвистическая информация, которая оказывается как бы вплетенной в язык ее носителей, что оказывается возможным благодаря непосредственной связи языка и глубинных структур сознания, основанных на ментальном опыте человека.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Будаев Э.В. Метафорическое моделирование постсоветской действительности в российском и британском политическом дискурсе: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – Екатеринбург, 2006. – 232 с.

Бюлер К. Теория языка: репрезентативная функция языка. – М.: Прогресс, 1993. – 368 с.

Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Перевод с англ. / под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.

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

Morales E. Living in Spanglish: The Search for Latino Identity in America. – New York: St. Martin's Griffin, 2002. – 310 p.

Ерофеева Е.В.

Екатеринбург, Россия

**СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ
РЕЧЕВЫХ АКТОВ
ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И
ПРЕДОСТЕРЕЖЕНИЯ
(НА МАТЕРИАЛЕ
ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)**

Аннотация. Статья посвящена семантико-прагматическому анализу речевых актов предупреждения и предостережения, а также способам их выражения во французском языке.

Ключевые слова: директивы, речевые акты предупреждения и предостережения, прохибитивы, бенефактивность.

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

Место работы: Уральский государственный педагогический университет; Уральский государственный экономический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 465; e-mail: e.v.erofeeva@yandex.ru.

Erofeeva E.V.

Ekaterinburg, Russia

**THE WAY OF THE
EXPRESSION OF SPEECH
ACTS OF WARNING AND
PREVENTING
(IN THE FRENCH
LANGUAGE)**

Abstract. The article gives a semantic and pragmatic analysis of speech acts of warning and preventing, and the ways of its expression in the French language

Keywords: directives, speech acts of warning and preventing, prohibitives, benefactiveness.

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

Place of employment: Ural State Pedagogical University; Ural State Economical University.

Рассмотрим некоторые точки зрения на речевой акт предупреждения (далее: РАП). В рассуждениях основоположника Теории речевых актов Дж. Остина слово «пре ду пре ж де ние», от ме ча ет Э. Бен ве нист, иг ра ет двой ст вен ную роль и понимается в двух различных смыслах [Бенвенист 1984:309]. По Остину, любой сигнал (в том числе и языковой: плакат, вывеска) выполняет так называемую функцию «предупреждения». Дей-

© Ерофеева Е.В., 2015

ствительно, вывеска *Злая собака* или предупредительный сигнал автомобиля могут быть интерпретированы как предупреждение, но это, указывает Э. Бенвенист, нечто совершенно иное по сравнению с эксплицитным высказыванием *Я Вас предупреждаю, что...* Вывески, таблички, плакаты представляют собой простые сигналы, а выводы, которые мы из них сделаем относительно нашего дальнейшего поведения, зависят только от нас. То есть в случае сигнала функцию предупреждения выполняем мы сами, в отличие от перформативной формулы *Я Вас предупреждаю...*, произносимой лицом, наделенным властью.

Согласно Дж. Серлю, предостережение (оно же предупреждение) есть «доведение до сведения С, что событие E не соответствует интересам С» [Searle 1971:67]. А. Вежбицка согласна с Серлем в том, что предупреждение это не только попытка «заставить тебя избежать чего-либо», но и сообщение о некотором будущем событии, которое мы считаем неизбежным с тем, чтобы дать возможность адресату подготовиться к нему. Сама А. Вежбицка на конкретных примерах разбирает прагматические составляющие речевых актов различной коммуникативной направленности. Речевой акт предупреждения, осуществляемый в высказывании: *Я предупреждаю тебя, что если ты двинешься, я выстрелю* предполагает наличие следующих компонентов:

- предположение, что ты не хочешь, чтобы я стрелял в тебя (или, что это будет для тебя плохо);
- желание сделать так, чтобы ты знал это заранее (и не делал того, чего ты потом не захотел бы делать) [Вежбицка 1985:251].

Чаще всего РАП рассматривается в связи с обсуждением проблемы волеизъявления и сравнивается с высказываниями, выражающими: приказ, совет, просьбу, запрет, так как все эти структуры восходят к одному общему типу побуждения, для которого основным компонентом является склонить слушающего к какому-нибудь действию (бездействию).

Некоторые авторы [Никитина, Беляева] относят РАП наряду с советом, наставлением, рекомендацией, уговариванием к суггестивному типу побуждения, отмеченному благожелательностью говорящего. Суггестивы, действительно представ-

ляют собой такой тип побудительных высказываний, в которых приоритетную позицию занимает говорящий, считающий себя вправе каузировать действия адресата на основе своего житейского опыта или знания положения дел в определенной ситуации. Слушающий является ответственным за принятие решения.

Другие авторы предлагают выделить предупреждения в отдельный тип директивных РА, так как они являются косвенным побуждением, указывающим на существующую опасность или на возможные неблагоприятные последствия для адресата [Дорошенко 1985].

В исследованиях, посвященных побудительным высказываниям, можно встретить также противопоставление различных разновидностей побуждения и РА преимущественно «индивидуального» или «личного» воздействия (угроза, предупреждение, рекомендация, предложение, совет, мольба), в которых право принятия решения об осуществлении каузируемого действия не ограничивается подчинением какой-либо норме, праву, порядку [Богданова 1990].

Е.М. Вольф считает, что в каждом высказывании в качестве одного из его семантических элементов присутствует оценка самим говорящим событий, о которых идет речь. Предупреждение предполагает знак «-» для адресата (субъекта «пользы»). Выражения предупреждения, где действие может быть и неконтролируемым, но со знаком «-» для адресата, близки к запретам. Естественно, что для действий неконтролируемых предупреждения, как правило, выражаются отрицательными императивами: *Не упади! Не споткнись!* Некоторые авторы [Храковский, Володин 1986] предлагают предложения такого типа называть превентивными предложениями.

Превентивные предложения сходны, с одной стороны, с прохибитивными (запретительные, отрицательно-императивные предложения), а с другой – отличаются от них. Принято считать, что в прохибитивных предложениях выражается запрет, тогда как в превентивных предложениях выражается предупреждение.

Как и в запретах, в предупреждениях выражается адресованное слушающему волеизъявление говорящего относительно неисполнения действия, а отличия заключаются в том, что волеизъявление предстает как пожелание того, чтобы исполнитель

контролировал ситуацию и не выполнил бы называемое действие, которое, по мнению говорящего, в случае его осуществления нанесет ущерб либо исполнителю, либо говорящему, либо какому-нибудь другому лицу [Храковский, Володин 1986:213].

Многие авторы, посвящающие свои исследования директивным РА [Никитина 1988; Беляева 1992; Ерофеева 2014] и, в частности, анализу прагматических составляющих предупреждения, выделяют одни и те же (иногда по-разному сформулированные) компоненты, которые сводятся к двум основным моментам:

- общая положительная бенефактивность («польза») для адресата (при отрицательной оценке говорящим будущих событий);

- необязательность исполнения действия адресатом.

В ходе исследования наше внимание привлек тот факт, что многие лингвисты не делают разницы между РА предупреждения (имеется ввиду предупреждение нежелательного действия со стороны адресата) и РА предостережения. Исследователи рассматривают их как нечто единое, противопоставляя РА угрозы. С одной стороны это правомерно, так как в семантике названных речевых актов содержится много общего (говорящий не представляет собой санкционную силу, имеется положительная бенефактивность для адресата); с другой стороны, нам представляется не совсем точным считать их абсолютными синонимами.

Обратимся к дефинициям данных понятий в словарях русского языка. Действительно, определение понятия «предостережение» дается через понятие «предупреждение» и наоборот. «Предостережение» трактуется как действие, обозначаемое глаголом «остеречь», а именно, предупреждение заранее о необходимости остеречься; указание на могущий быть вред, на угрозу.

Французский язык, со своей стороны, располагает двумя глаголами, выражающими понятие «предупреждать»: *avertir* и *prévenir*. Имена, соответствующие этим глаголам (*avertissement*, *prévention*) по данным французских толковых словарей, определяются как «призыв к бдительности и осторожности, иногда сопровождаемый угрозой». С другой стороны, имеется перифраза *mettre en garde*, которая, как нам кажется, больше соответ-

ствуует понятию «предостерегать» и соответственно выражение: *mise en garde* – понятию «предостережение».

Мы уже отмечали, что предостережение не обязательно является попыткой заставить тебя избежать чего-либо. В ряде случаев мы предостерегаем людей по поводу того, что считаем неизбежным, желая, таким образом, самое большое сообщить им о некотором будущем событии и дать им возможность подготовиться к нему. Например, *-Il y a du verglas aujourd' hui. Tiens bon la rampe! -Сегодня гололед. Смотри, не упади!*

Действительно, в случае РА предупреждения и предостережения говорящий желает добра адресату, а отношения между коммуникантами представляют скорее отношения сотрудничества, нежели вражды. Однако, необходимо заметить, что при общей положительной бенефактивности для адресата в случае предупреждения говорящий относится к «санкционной силе», по меньшей мере, недоброжелательно (а, скорее, негативно), так как предпринимает попытку заставить слушающего «не делать того, чего бы он не захотел потом делать» [Вежбицка 1985]. Например: – *Si tu continues à d[]sob[]ir à ton père, j'ai peur qu'il va te passer une purge* [Giono 1957]. */Если ты не будешь слушаться отца, я боюсь, что он задаст тебе взбучку.*

В случае же РА предостережения мы склонны предположить, что говорящий воспринимает «санкционную силу» более менее нейтрально. Она может отсутствовать вовсе, так как неприятные последствия могут быть естественного происхождения: болезнь и т.д. Например:

- *La grippe sera mauvaise cet hiver! Tenez bon la rampe, grand-mère* [Calef 1990]! */Грипп будет свирепствовать этой зимой. Поберегитесь, бабушка!*

Это, говоря словами Дж. Серля, «...доведение до сведения «С», что событие «Е» не соответствует интересам «С» [Searle 1969]. У этого же автора мы находим вывод о том, что глагол «предупреждать» обладает синтаксисом директивов и репрезентативов. Так, предупреждение: *Отстань от моей жены!* являет собой побуждение к действию; а высказывание: *Бык вот-вот бросится!* представляет собой констатацию факта и призыв к предосторожности (примеры Дж. Серля).

Во французском языке имеются готовые языковые формулы, неизменяемые стереотипы, которые выступают как краткие реплики-реакции предостережения (*attention, doucement, gare*) и, в которых субъект не только доводит до сведения собеседника некую информацию, но тем самым призывает его к предосторожности. Например:

- *Comme vous voulez. Mais, attention, c'est à vous de vivre* [Leblanc 1989]! /*Как хотите, но будьте осторожны, жить-то вам!*

- *Doucement! Bouge pas, toi! C'est dangereux* [Calef 1990]! /*Тихо! Не двигайся! Это опасно!*

А.Г. Кюрегян называет такие реплики-реакции, выражающие разные оттенки волеизъявления, побудительными стереотипными коммуникативами (ПСК). По его мнению, в основе побуждения, выражаемого, например, ПСК «*attention*» лежит не только суждение-сообщение: «наличествуется опасность», но еще убеждение в том, что она представляет собой определенную угрозу, и следует предостеречь от нее [Кюрегян 1990]. Наряду с застывшими формулами, выражающими предостережение, есть языковые средства, которые могут модифицироваться в речи и, принимая форму того или иного лица и числа, тем не менее, оставаться маркерами РА предостережения (реже – предупреждения) (ср. глаголы: *se m^ofier, prendre garde*, которые являются глаголами, передающими предосторожность). Например:

- *Prends garde de ne pas casser la tête* [Leblanc 1989]!

/*Постарайся не стукнуться головой!*

- *M^ofie-toi d'Anatole, c'est un dr^ole de loulou* [Sarrazin 1969]! /*Берегись Анатоля, это подозрительный тип!*

- *Tiens-toi sur tes gardes* [Exbrayat 1991]! /*Будь начеку!*

- *Attention aux pickpockets* [Exbrayat 1991]! /*Берегись карманников!*

Изложив выше наше понимание РА предостережения, мы, все-таки, считаем возможным не придерживаться резкого разграничения между РА предупреждения и предостережения, так как семантика названных РА содержит, как нам кажется, больше общих компонентов, чем различных.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Беляева Е.И. Грамматика и прагматика побуждения. Английский языку.- Воронеж: ВГУ, 1992. – 168с.
- Бенвенист Э. Общая лингвистика: пппер. с фран. – М.: Прогресс, 1984. – 447 с.
- Богданова Р.М. Побудительная речь. Проблемы типологии и интерпретации: автореф. дис. ... канд. филол.наук. – М.,1990. – 20 с.
- Вежбицка А. Речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1985. – Вып. 16: Лингвистическая прагматика. – С. 251-276.
- Дорошенко А.В. Побудительные речевые акты и их интерпретация в тексте (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1985. – 26 с.
- Ерофеева Е.В. Прагматические аспекты речевых актов различной коммуникативной направленности в современном французском языке. – Екатеринбург: УрГПУ, 2014. – 286с.
- Кюрегян А.Г. Функционально-семантический класс побудительных стереотипных коммуникативов диалогического текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1990. – 22 с.
- Никитина Н.Н. Вокативные и императивные высказывания в прагматическом аспекте: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М.,1988. – 17 с.
- Храковский В.С., Володин А.П. Семантика и типология императива: Русский императив. – Л., 1986. – 270 с.
- Calef N. Ascenseur pour l'héchaufaud. – М.:Vyssaja Škola, 1990. – 149 p.
- Exbrayat. Aimez-vous la pizza? – Paris: Librairie des Champs-Elysées, 1991. – 254 p.
- Giono J. Un des Baumugnes. – Paris: B – Grasset, 1957. – 188 p.
- Leblanc M. Arsène Lupin, gentlement-cambrioleur. – М.: Ed. Radouga, 1989. – 369 p.
- Sarrazin A. La cavale. – Paris: J.J. Pauvert, 1969. – 506 p.
- Searle J.P. Speech Acts: an essay in the philosophy of language. – Cambridge: University Press, 1969. – VII. – 203 p.

Курилова А.С.

Екатеринбург, Россия

**КЛЮЧЕВЫЕ КОНЦЕПТЫ
АМЕРИКАНСКОЙ РЕКЛАМЫ**

Аннотация. Автором статьи представлены основные понятия, концепты американской рекламы.

Ключевые слова: концепт, реклама, особенности рекламы.

Сведения об авторе: Курилова Анастасия Сергеевна, магистрантка 2 курса Института иностранных языков УрГПУ.

Место работы: МАОУ СОШ №145.

Контактная информация: 620141, Свердловская обл, г. Екатеринбург, ул. Академическая, д. 26, кв. 22; e-mail: nr_1988@mail.ru.

Kurilova A.S.

Ekaterinburg, Russia

**THE MAIN CONCEPTS OF
AMERICAN ADVERTISING**

Abstract. The author presents the main notions and concepts of American advertising.

Keywords: keywords, keywords, keywords, keywords, keywords.

About the Author: Kurilova Anastasia Sergeevna, Master Student of the Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University.

Place of employment: Ekaterinburg, school № 145, the English teacher.

США – это центр мирового креатива. Поэтому американский креатив – это международный креатив, и для него сложнее всего выбрать характеризующие только его стороны.

Тем не менее, если вы видите в кадре офис и мизансцену, в которой офисные сотрудники что-то многословно обсуждают, это скорее всего американский ролик. Если вы смотрите рекламу и понимаете, насколько там все рационально, логично и по всем канонам рекламной науки, даже когда они шутят, то это американская рекламная кампания. Исключение из этого правила – конфетные ролики, в которых намеренно нет никакой логики. Если вы смотрите сложный кейс сложной кампании, суть которой может ускользнуть с первого раза, это скорее всего американская кампания.

В соединенных штатах вербализация традиционно предшествует мысленному представлению. Это обусловлено гибкостью и лаконичностью английского языка. Британские и американские газеты демонстрируют это ежедневно. Достаточно трех слов, чтобы зацепить читателя. То же верно и для рекламы. В Соединенных Штатах люди в большинстве случаев запомнят рекламный джингл или ключевую фразу, нежели какой-либо

© Курилова А.С., 2015

образ.

Американцы умеют играть чувствами в рекламе, никто лучше них не умеет за несколько секунд всколыхнуть и вызвать у соотечественников чувства, отношения и желания.

С.В. Чечель полагает, что одним из наиболее бурно развивающихся секторов мирового рынка является реклама – как правило, именно она предшествует продвижению того или иного товара или услуги на международном рынке. Вербально оформленная рекламная продукция представляет весьма интересный объект для лингвистического анализа, так как в ней фокусируются и проявляются важнейшие тенденции развития языка на современном этапе. Рекламный текст, как уникальное социолингвистическое и когнитивное явление, характеризуется рядом черт: 1) рекламный текст (далее РТ) по природе своей является многостилевым, так как сочетает в себе элементы публицистики, разговорного стиля (зачастую с вкраплениями сленга) и специальной научной терминологии, отражающей ту или иную сферу общественного 2) РТ – одна бытия из самых ; динамично развивающихся речевых форм, поскольку он обслуживает быстро изменяющийся рынок товаров и услуг: процессы неологизации и устаревания лексем здесь происходят быстрее, чем в каких-либо иных языковых сферах; 3) РТ можно также по праву считать одной из наиболее «интернационализированных» речевых форм, так как глобализация мировой экономики диктует универсальные «правила игры» для всех рекламодателей – их применение является залогом успешности рекламной кампании как на внутреннем, так и на внешнем рынке. [С. В. Чечель <http://www.pglu.ru/lib/publications>].

Термин "реклама" происходит от латинского "рекламаре", что означает откликаться, перечить, показывать неудовольствие. Реклама в английском языке обозначается термином "advertising", что в переводе с английского означает уведомление и истолковывается как привлечение внимания потребителя к продукту (товару, услуге) и распространение советов, призывов, предложений, рекомендаций приобрести данный товар или услугу. В книгах по рекламе дается большое количество разных определений рекламы:

- "Реклама – ознакомление потребителя с товаром или

услугой, которую предлагает данное производственное, торговое или иное предприятие"[Розенталь, 1981].

- "Реклама – платное, однонаправленное и неличное обращение, осуществляемое через средства массовой информации и другие виды связи, агитация в пользу какого-либо товара или услуги"[Дейян, 2003].

- "Реклама – неличные формы коммуникаций, осуществляемые через посредство платных средств распространения информации, с указанием источника"[Котлер, 1998].

Другим ключевым понятием является «концепт». И.Ю. Никишина дает следующее определение концепта: концепты – мыслительные образы, стоящие за языковыми знаками. [Никишина: 2001]

В народе существует такое выражение – «реклама-двигатель торговли». Но на сколько будет эффективна некачественная реклама? И будет ли она «двигателем» торговли?

Реклама способна принести как успех, но также может закончиться провалом. Для того, чтоб этого не случилось, нужно знать некоторые особенности психологии людей и придерживаться определенных правил. С.В. Чечель пишет, что «мы используем все три первичные системы (визуальная, аудиальная и кинестетическая) постоянно. Каждая из систем имеет собственный «язык». Если автор РТ способен понимать и говорить с читателем, используя «язык» предпочитаемой им репрезентативной системы, то таким образом он прокладывает путь к доверию, что очень важно для коммерческой успешности рекламного материала. В теории нейролингвистического программирования сенсорноопределенные слова, которые служат в качестве мощных и быстрых связей с картинками, звуками и ощущениями, ассоциированными с ними, называют «якорями», а сам процесс инкорпорирования подобных слов в текст с целью воздействия на читателя – «якорением». Так «визуал» непременно обратит внимание на такие слова и словосочетания, как к “snake-skin -print-wallpapered twist”, “dramatic panorama”. Для «аудиала» расставлены иные «якоря»: “cannon blasts”, “musket firing”, “military bands playing” (о празднике, посвященном Дню независимости США, проводящемся в местном историческом музее). Еще одну яркую линию, прослеживаемую во многих изданиях,

можно условно назвать “diversity”. В это семантическое гнездо авторы рекламных материалов помещают такие лексемы, как “eclectic” (слово с самым высоким индексом рекуррентности), “variety”, “motley”, “diverse”. Здесь же мы обнаруживаем словосочетание типа “blending the rustic with the nouveau”, “eccentric surface” и оксюмороны типа “irregular regulars”. Совершенно очевидно, что разнообразие предлагаемых опций рассматривается рекламодателем как одна из сильных сторон рекламируемого продукта. Во многих РТ эксплицитно и имплицитно выражена идея о том, что услуги носят сугубо персонифицированный характер – они максимально направлены на удовлетворение ваших личных потребностей “You be the judge”, – прямо заявляет буклет, рекламирующий рестораны Вашингтона. Брошюра балтиморского агентства гарантирует “exceptional customer service” и “personalized service”, а путеводитель по ночным клубам Вирджинии общается со своим читателем на молодежном сленге: “Put on your glad rags and head out. You’ve got nothing to lose but your blues!”» [С. В. Чечель <http://www.pglu.ru/lib/publications>].

Из перечисленного выше можно сделать вывод что, использование сенсорноопределенных слов и словосочетаний как своего рода смысловых центров РТ приводит к дополнительной экспрессивной насыщенности текста в целом. Работа с образцами рекламных текстов требует специального анализа, который поможет оценить их художественную ценность и выразительность, когнитивные и социолингвистические особенности не на произвольном, интуитивном уровне, а на основе осознанного восприятия языковых средств воздействия на читателя.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Дейян А. Реклама: пер. с франц. – СПб: Нева, 2003.
Котлер Ф. Основы маркетинга: пер. с англ. – 2-е европ. изд. – СПб: Вильямс, – 1998.
Никишина И. Ю. Понятие концепт в когнитивной лингвистике [Электронный ресурс]. – URL: http://www.philol.msu.ru/~slavphil/books/jsk_21_01nikisina.pdf (дата обращения: 01.04.2014).

Розенталь Д.Э. Язык рекламных текстов / Д.Э. Розенталь, Н.Н. Кохтев. – М., 1981.

Чечель С.В. Концепты и речевые стратегии американских рекламных текстов [Электронный ресурс]. – URL <http://www.pglu.ru/lib/publications/> (дата обращения: 15.04.2014).

Щербина Н.В. Американский рекламный текст в аспекте взаимодействия языка и культуры. – Хабаровск, 2002.

Овешкова А.Н.

Екатеринбург, Россия

**СТИЛИСТИЧЕСКАЯ
ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ
СЛОВСОЧЕТАНИЙ KEEP
SILENT / KEEP SILENCE**

Аннотация. В статье обсуждается узуальная стилистическая коннотация словосочетания *keep silence*, коннотативная сема которого – как показывает наше исследование – связана с его функционально-стилистической отнесенностью.

Ключевые слова: корпус, коннотация, стилистическая окрашенность, стилистическая дифференциация, функциональный стиль.

Сведения об авторе: Овешкова Анна Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии и сопоставительного языкознания.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 368; e-mail: oveshkova-anna@yandex.ru.

В англо-русских словарях-справочниках перевод словосочетаний *keep silent / keep silence* на русский язык часто полностью совпадает, при этом никаких помет не дается. Например, в Большом учебном словаре сочетаемости английского языка читаем:

• *keep silence* – молчать, хранить молчание [Кауль, Хидекель 2012: 120].

Oveshkova A.N.

Yekaterinburg, Russia

**STYLISTIC DIFFERENTIATION
OF THE COLLOCATIONS
KEEP SILENT / KEEP
SILENCE**

Abstract. The article in question dwells upon the opposition between stylistically coloured (*keep silence*) and neutral (*keep silent*) collocations, often translated into Russian similarly, though *keep silence* – as our research shows – is limited to specific conditions of communication.

Keywords: corpus, connotation, stylistic colouring, stylistic differentiation, functional style.

About the Author: Oveshkova Anna Nikolayevna, Candidate of Philology, Associate Professor of the English Philology and Comparative Linguistics Department.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

- *keep silent* – продолжать молчать [там же: 121].

Англо-русский словарь сочетаемости практически дублирует Большой учебный словарь:

- *keep silence* – молчать, промолчать, хранить молчание [Фоломкина 2007: 790].

- *keep silent* – молчать [там же].

Можно ли на основании неаутентичных источников сделать вывод о свободном варьировании данных словосочетаний? Синонимы или синонимичные выражения неизменно имеют нетождественные компоненты либо в коннотациях, либо предметно-логическом значении. Какова же стилистическая дифференциация данных словосочетаний и есть ли она вообще? Существуют ли узуальные стилевые закономерности их функционирования? Не забудем также, что «слово обладает стилистическим компонентом коннотации, если употребление его ограничено рамками того или иного функционального стиля» [Арнольд 2010а: 38].

На первом этапе обратимся к моноязычным словарям как аутентичным и, следовательно, более достоверным, источникам:

В словарной статье «*silent*» предлагаются варианты сочетаемости прилагательного со следующими глаголами: *be, seem, fall, go, grow, keep, lie, remain, sit, stand, stay* [Oxford Collocations Dictionary for Students of English 2012: 765]. Значение прилагательного не указано, однако на основании анализа предложенных в словаре контекстов и материалов Longman Dictionary of Contemporary English [1995: 1332] можно считать, что это «*not speaking/not communicating/quiet*».

В словарной статье «*silence*» в значении «*quietness*» имеются такие варианты сочетаемости: *maintain, interrupt, penetrate, lapse into, subside into* и пр., однако глагола *keep* в списке не находим. Второе значение данного существительного – «*not saying anything about sth*» – сочетается с глаголами *keep, maintain*: *he has so far kept a dignified silence on the subject* [Oxford Collocations Dictionary... 2012: 764].

Если проанализировать дефиниции глагола *keep*, то очевидным становится, что в сочетании *keep silent* глагол является глаголом-связкой или копулой, используется в значении «скажу-

емость», т.е. выражает отношение к свойствам и атрибутам (*not change/move* [I, linking verb] – «to continue to be in a particular state, condition, or place and not change or move» [Longman 1995: 773]). Что касается *keep silence*, то, по нашему мнению, это значение передается на русский язык с помощью словосочетания «хранить молчание», следовательно, в этом случае глагол *keep* имеет совершенно иное значение, а именно *to not lose* [T] – «to continue to have something and not lose it or get rid of it» [там же: 1995: 773–774]. Несомненно, что это – стертая метафора. Итак, если в первом случае мы имеем дело с составным именным сказуемым (где *keep* – глагол-связка, а *silent* – именная часть составного именного сказуемого), то в сочетании *keep silence* глагол является знаменательным, переходным, с прямым дополнением.

Словарь Longman Language Activator предлагает наиболее частотные варианты сочетаемости употребительных слов (источники материала в нем – корпуса образцов устной и письменной речи). Основная функция Активатора – научить сочетать лексемы правильно, в соответствии с узусом. В Активаторе находим лишь сочетание *keep silent* в значениях «to not talk about a particular subject» [Longman Language Activator 2008: 1203] or «continue to be the same as before» [там же: 233]. В обоих случаях каких-либо помет нет, что свидетельствует об отсутствии стилистической маркированности и глагола-связки, и словосочетания в целом. Синонимичное сочетание *remain silent* имеет помету «written», т.е. характерно для книжных стилей (по И.В. Арнольд), что, по-видимому, связано с семантикой глагола *remain* – «to continue to be the same as before», имеющим помету «written» или письм. [там же: 233].

В целом, анализ словарных дефиниций лексико-семантических вариантов *silent* и словосочетаний с ним (всего 10 дефиниций, помета «written», т.е. книжн., имеется у 4 из них, однако сюда относятся лишь словосочетания с глаголами-связками *be/fall/remain*, а также случаи, когда прилагательное используется в качестве препозитивного определения) и *silence* (5 дефиниций, 3 из них с пометой «written» или «formal») выявил совпадение предметно-логического значения синонимичных словосочетаний *keep silent* / *keep silence*. Помета «formal»

означает «suitable for formal speech or writing – in serious or official language, but would not normally be used in ordinary conversation», что примерно соответствует неспонтанным стилям в русской терминологии.

Таким образом, мы видим, что словосочетание *keep silent* обладает нейтральной узуальной стилистической коннотацией и, следовательно, должно употребляться чаще.

В связи с тем, что «...стилистическая значимость (или стилистическое значение) языковой единицы полнее всего обнаруживает себя в связанном тексте» [Винокур 2009: 39], на втором этапе нашей работы мы проанализировали контексты, полученные методом сплошной выборки из 2 корпусов английского языка (the Corpus of Global Web-Based English или GloWbE <http://corpus2.byu.edu/glowbe/>, the British National Corpus <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>). Объем первого корпуса составляет 1,9 миллиардов слов (1,8 миллионов веб-страниц, 20 англоговорящих стран), второго – 100 миллионов слов. В обоих широко используются публицистические тексты, а также тексты художественной литературы, есть и образцы разговорной речи.

Из корпуса GloWbE нами было получено 1583 контекста со словосочетанием *keep/kept/keeps/keeping silent* и 348 контекстов со словосочетанием *keep/kept/keeps/keeping silence*. Однако корпус включает в себя 20 разных вариантов английского языка, в связи с этим мы отдельно рассмотрели примеры, относящиеся к британскому варианту, всего 266 (225 или 85% с *keep silent* и 41 или 15% с *keep silence*). По нашему мнению, уже сама частотность сигнализирует о стилистической дифференциации рассматриваемых словосочетаний. Если подробно проанализировать контексты с глаголом в неличной форме (*keep silence*), то 16 из 28 относятся к религиозному дискурсу. Например:

(1) Another old favourite is Paul's first epistle to the Corinthians, Chapter 14 verses 34 and 35: «Let your women **keep silence** in the churches: for it is not permitted unto them to speak; but they are commanded to be under obedience, as also saith the law...»

[<http://theplastichippo.wordpress.com/2012/11/23/jobs-for-the-boys/>].

11 контекстов из оставшихся 12 (с *keep silence*) явно относятся к книжным (неспонтанным или *formal*) стилям, например, публицистические тексты (нашлись такие и на форумах), отрывки из классических произведений (Ч. Диккенса, Б. Стокера, К. Грэма):

(2) He has forced me to understand him, without his saying a word; and he has forced me to **keep silence**, without his uttering a threat [<http://www.victorianlondon.org/etexts/dickens/drood-0007.shtml>].

(3) And now, what Israel does, the other bullies either support her (USA) or **keep silence** (European Governments) [<http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2006/jul/14/israel>].

Необходимо отметить, что стилистическая маркированность словосочетания *keep silence* в большинстве случаев подерживается контекстом, в котором обязательно присутствуют слова, морфологические формы (например, архаичные глагольные) или конструкции с ярко выраженной книжной стилистической коннотацией (ср.: «Вероятность появления каждого последующего элемента в речевой цепи зависит от предыдущих» [Арнольд 2010б: 361]). Жирным шрифтом выделены лишь некоторые единицы, стилистическая коннотация которых характерна для книжных стилей:

(4) One of the greatest benefits that ever God gave me, is, that he sent me so sharp and severe parents, and **so gentle a schoolmaster**. For when I am in presence either of father or mother; whether I speak, **keep silence**, sit, stand, or go, eat, drink, be merry, or sad, be sewing, playing, dancing, or doing any thing else... [<http://www.theanneboleynfiles.com/21101/21-november-1559-death-of-frances-grey-duchess-of-suffolk/>].

(5) ...a time to keep, and a time to cast away; a time to rend, and a time to sew; a time to **keep silence**, and a time to speak; a time to love, and a time to hate; a time of war, and a time of peace. What profit **hath** he that **worketh** in that wherein he **laboreth** [<http://www.muchloved.com/gateway/bereavement-poems-and-funeral-readings.htm>].

(6) Perhaps we have learned something – if only that there is a time to **keep silence**, a time to let go of the satisfyingly

overblown language that is so tempting for human beings when war is in the air, he said

[<http://www.interfaith.org/2009/10/12/archbishop-criticises-the-cost-of-iraq-war/>].

Один из 28 контекстов выборки стоит особняком (мы не изменили ни пунктуацию, ни орфографию блогера):

(7) Wow... Its getting hot in here. I really like all the comments from the readers here... Nahaha i'd better **keep silence** and Don't comment to the topic.. Please make some updates regarding this article. Thanks!

[<http://www.oskarlin.com/2005/11/29/time-travel/>].

Думается, что выбор словосочетания может быть обусловлен уровнем образования автора, либо же появление на фамильно-разговорном фоне (нельзя не отметить стилиобразующую функцию компрессии и избыточности в контексте 7) неожиданного элемента *keep silence* способствует проявлению эмотивной функции и как следствие, реплика сильнее воздействует на реципиента.

В Национальном британском корпусе мы выявили 108 контекстов со словосочетаниями *keep silent* (99 или 91,7%) и *keep silence* (9 или 8,3%). Частотность первого еще выше, нежели в первом корпусе, что можно объяснить отсутствием архаичных контекстов в базе корпуса (все источники относятся ко второй половине XX века). Интересно, что выводы, сделанные нами в ходе анализа выборки, полученной из корпуса GloWbE, приложимы и ко второму корпусу:

(8) «I held my tongue, and **spake** nothing: I **kept silence**, yea even from good words; but it was pain and grief to me» the **minister** droned his voice thin in the unfamiliar acoustics.

(9) Nothing and nobody in this programme questioned the medic's oath with which it began: 'I will **keep silence** as to anything I have seen or heard **in the practice of my profession** which it would be improper **to divulge** (разглашать, книжн. – примечание наше, А.О.).'

В ряде контекстов встречаются оба словосочетания – в комментариях к священным текстам (т.е. в более нейтральной функциональной разновидности литературного языка) исполь-

зуется словосочетание *keep silent*, а в собственно священном тексте – *keep silence*:

(10) Suffice it to know that **keeping silent** for a whole day is forbidden by the words of the Prophet, «There shall be no **keeping silence** for a whole day until night» [<http://sunnah.org/publication/salafi/tosos.htm>].

Таким образом, ясно, что коннотативное значение лексемы *silence* является внутрисистемным (т.е. представляет собой информацию о месте языковой единицы в общей системе языка, по Ю.М. Скребневу), и «информация о месте языковых единиц в системе языка – это в то же время информация о правилах их употребления в коммуникации...» [Винокур 2009: 47]. К сожалению, эта информация, которая могла бы предупредить стилистические ошибки изучающих английский язык как иностранный, не находит отражения в отечественных словарях сочетаемости.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Арнольд И.В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность / науч. ред. П.Е. Бухаркин. – 2-е изд. – М.: ЛИБРОКОМ, 2010. – 448 с.
- Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. – 10-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 384 с.
- Винокур Т.Г. Закономерности стилистического использования языковых единиц / вступ. ст. Л.К. Чельцовой; послесл. Ю.А. Бельчикова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009. – 240 с.
- Кауль М.Р. Большой учебный словарь сочетаемости английского языка / М.Р. Кауль, С.С. Хидекель. – СПб.: Астрель, 2012. – 1152 с.
- Фоломкина С.К. Англо-русский словарь сочетаемости. – М.: Русский язык-Медиа, 2007. – 988 с.
- Longman Dictionary of Contemporary English / ed. by A. Gadsby. – 3rd edition. – London: Longman Group Ltd, 1995. – 1668, [27] p.
- Longman Language Activator. – 2nd edition. – Harlow: Pearson Education Limited, 2008. – 1530 [XXV] p.
- Oxford Collocations Dictionary for Students of English / Chief editor Colin McIntosh. – 2nd edition. – Oxford, New York: Oxford University Press, 2012–963 p.

Петров М.В.

Екатеринбург, Россия

**СТАНОВЛЕНИЕ
КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА
К ИЗУЧЕНИЮ МЕТАФОРЫ И
ЕГО РОЛЬ В СОВРЕМЕННОЙ
НАУКЕ О ЯЗЫКЕ¹**

Аннотация. В центре внимания данной статьи находится теория концептуальной (когнитивной) метафоры. В статье приводятся выводы о роли когнитивного подхода к исследованию метафоры в современной лингвистике.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, метафора, концептуальная метафора, сфера-источник, сфера-мишень.

Сведения об авторе: Петров Максим Вадимович, ассистент кафедры английского языка, методики и переводоведения.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 459; e-mail: maxthestudent@yandex.ru.

Метафора, являющаяся предметом изучения в лингвистике и других смежных с ней областях знания, имеет богатую и долгую историю. Изучение метафоры начинается с Аристотеля, который определяет ее как «перенесение необычного имени или с рода на вид, или с вида на род, или с вида на вид, или по аналогии» [Аристотель 2000: 54]. Как утверждают исследователи, «перед Аристотелем

Petrov M. V.

Ekaterinburg, Russia

**THE ESTABLISHMENT OF
COGNITIVE APPROACH TO
THE STUDY OF METAPHOR
AND ITS ROLE IN THE
MODERN SCIENCE OF
LANGUAGE**

Abstract. The following article deals with the conceptual metaphor theory. The author draws certain inferences concerning the role of this cognitive approach to the metaphor in modern linguistics.

Keywords: cognitive linguistics, metaphor, conceptual metaphor, source domain, target domain.

About the Author: Petrov Maxim Vadimovich, Assistant of the Chair of the English Language, Methods of Teaching and Translation Theory. Place of employment: Ural State Pedagogical University.

© *Петров М.В.*, 2015

¹ Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда: проект 14-04-00268 «Политическая лингвистика: проблематика, методология, аспекты исследования и перспективы развития научного направления».

стояли проблемы поэтики и риторики, и поэтому все его рассуждения связаны с метафорой как фигурой речи», метафора как языковое явление Аристотелем не рассматривается [Скляревская 1993: 6]. Но несмотря на это, предложенное Аристотелем понимание метафоры являлось основой для ее изучения на протяжении последующих двух тысячелетий.

В конце XIX-XX веков метафора начинает осмысляться иначе и начинают появляться различные подходы к ее изучению. Подходы, как известно, разрабатываются в рамках тех течений, которые существовали и занимали определенное место в лингвистике в определенный период времени.

Так, сторонники структурализма (структурной лингвистики) изучали собственно языковые закономерности метафоризации, то есть для структуралистов было важно изучение самого языка, поэтому метафора рассматривается через семантику языковой единицы, которая характеризуется набором присущих ей элементов (сем). Целью данного подхода было определить и описать внутреннюю структуру многозначного слова и выявить типы «связей между значениями, в том числе метафорической и метонимической» [Шехтман 2006: 17].

Ученые, которые работали в русле генеративной лингвистики (Н. Хомский, Л. Н. Мурзин и др.), понимают под метафорой взаимодействие двух глубинных (базисных) структур [Чудинов 2001: 26].

Но во второй половине XX века два крупных вышеперечисленных подхода оказываются неактуальными в силу того, что в лингвистике, как и в науке вообще, господствующее положение получает антропоцентрическая парадигма, которая сменила «нечеловеческую лингвистику», где язык изучался сам в себе и для самого себя [Иванова 2007: 53].

В рамках данной парадигмы можно выделить несколько ведущих направлений, при помощи которых ведется изучение и анализ метафор. В круглых скобках указаны ведущие представители:

- 1) Лингвокультурологическое (С. Г. Воркачев, В. И. Карасик, В. В. Красных, В. А. Маслова, М. В. Пименова и мн. др.).
- 2) Когнитивное (Н. Д. Арутюнова, А. П. Бабушкин, Н. Н. Болдырев, Н. С. Болотнова, Е. С. Кубрякова, З. Д. Попова, В. А. Пищальнико, И. А. Стернин и мн. др.).
- 3) Когнитивно-дискурсивное (А. Н. Баранов, Э. В. Будаев,

В. З. Демьянков, Р. Джэкендофф, Ю. Н. Караулов,
И. М. Кобозева, Ч. Филлмор, А. П. Чудинов, Е. И. Шейгал,
Е. В. Шустрова и мн. др.).

В рамках данной статьи предоставляется целесообразным разобрать когнитивное направление, в русле которого разрабатывался подход к метафоре.

Чтобы понять цели и задачи когнитивного направления в изучении языка и когнитивной лингвистики в полной мере, необходимо рассмотреть, что явилось предпосылками для когнитивной науки, и что она собой представляет.

Как утверждает Э. В. Будаев в своем исследовании, когнитивная наука (когнитология, когитология) появляется в результате того, что «с середины 70-х годов в области гуманитарных наук появляется тенденция обращения к когнитивным структурам и когнитивным механизмам оперирования этими структурами для объяснения феноменов, которые не поддавались адекватному изучению в рамках традиционной позитивистской методологии» [Будаев 2011: 33]. Подобное наблюдение было сделано ранее В. З. Демьянковым, который утверждал, что когнитивная наука появилась к концу 60-х гг. в результате стремления преодолеть бихевиоризм как методологию научного исследования и вернуть мысль в науки о человеке [Демьянков 1994: 19]. Здесь, как уже было заявлено ранее, речь идет о переходе от старой научной парадигмы к антропоцентризму, в котором когнитивная наука является одной из основных при изучении мышления и мыслительной деятельности человека (индивида).

Когнитивная лингвистика является одним из направлений когнитивизма и принимает во внимание его положения. По мнению З. М. Дударевой когнитивная лингвистика – это «наука, которая отвечает на следующие вопросы: как осуществляются процессы восприятия, категоризации, классификации и осмысления мира, как происходит рост знания, какие системы обеспечивают различные виды деятельности с информацией – только в их непосредственной связи с языком» [Дударева 2005: 10]. В рамках когнитивной лингвистики язык рассматривается как общий когнитивный механизм и признается важным источником знаний о внутренней ментальной структуре человека, средством выявления и объяснения общих аспектов когниции [Fauconnier 1999: 102].

Различные подходы когнитивной лингвистики, а также ее

теоретическое и практическое применение нашли свое отражение в следующих работах: «The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics» [2007], «Cognitive Stylistics: Language and Cognition in Text Analysis» [2002], «New Directions in Cognitive Linguistics» [2009] и мн. др. В России за последнее время вышли в свет такие работы в русле когнитивной лингвистике, как «Введение в когнитивную лингвистику» [2013], «Когнитивная лингвистика и языковая система» [2012], «Когнитология и когнитивная лингвистика» [2002], «Метафора в политической коммуникации» [2013] и мн. др.

Обзор современной литературы по когнитивной лингвистике дает основание говорить о двух крупных в ней направлениях: когнитивная семантика (*cognitive semantics*) и когнитивная грамматика (*cognitive grammar*).

В рамках когнитивной семантики наиболее известными являются теория языковых фреймов Ч. Филлмора, теория прототипов Э. Рош, теория этнокультурной семантики ключевых культурных концептов А. Вежбицкой и др.

Когнитивная грамматика, фундамент которой был заложен американским лингвистом Р. Лэнекером [Langacker 1987, 1990, 1991, 2008] «основывается на символическом тезисе (*the symbolic thesis*) и тезисе основания практического применения (*the usage-based thesis*). Первый основывается на утверждении, что фундаментальной единицей грамматики необходимо считать неразрывную пару форма – значение – символическую единицу. Согласно второму тезису, ментальная грамматика говорящего формируется на основе абстрагирования символьных единиц, употребляемых в реальной ситуации. Важным следствием этого тезиса является утверждение об отсутствии принципиальных различий между разграниченными в генеративистике понятиями компетенции и употребления (*competence and performance*), потому что знание о языке есть знание о том, как язык использовать» [Будаев 2011: 35]. Можно выделить следующие теории когнитивной грамматики: когнитивная грамматика (Р. Лэнекер), конструкционная грамматика (Ч. Филлмор) и др.

Рассмотрев общие положения когнитивной науки, когнитивной лингвистики и ее основные положения, сейчас мы подходим к анализу метафоры с точки зрения когнитивной подхода.

Считают, что родоначальниками когнитивного подхода к метафоре стали Дж. Лакофф и М. Джонсон. В своей книге «Метафоры,

которыми мы живем», опубликованной в 1980 году, им удалось сделать описание метафоры системным и практичным. Дж. Лакофф и М. Джонсон утверждают, что «метафора пронизывает всю нашу повседневную жизнь», и что «процессы человеческого мышления во многом метафоричны» [Лакофф, Джонсон 2004: 27]. Теперь под метафорой понимается своего рода когнитивный продукт сознания и опыта человека, а не троп украшения речи. «Для Лакоффа и Джонсона метафора – это метафорическое понятие, или концептуальная метафора. Это не только и не столько образное средство языка, сколько феномен мышления и культуры» [Скребцова 2011: 34]. Учитывая все свои наблюдения, авторы разрабатывают теорию концептуальной (когнитивной) метафоры, согласно которой при метафоризации идет взаимодействие двух доменов – сферы-источника (source domain) и сферы-мишень (target domain): более понятные и конкретные элементы сферы-источника, которые сформировались у человека в результате контакта с внешним миром, систематизируют менее понятную и абстрактную сферу-мишень. В процессе метафоризации некоторые области цели структурируются по образцу источника, или, как утверждают Дж. Лакофф и М. Джонсон, происходит «метафорическая проекция» (metaphorical mapping) [Лакофф, Джонсон 2004: 9]. Также, в своей работе авторы дают классификацию концептуальных метафор, подразделяя их на три вида: ориентационные метафоры (СЧАСТЬЕ – ЭТО ВЕРХ, ПЕЧАЛЬ – ЭТО НИЗ), онтологические метафоры (ИНФЛЯЦИЯ – ЭТО СУЩНОСТЬ) и структурные метафоры (СПОР – ЭТО ВОЙНА). По мнению авторов, структурные метафоры делают возможным более детально понять и осмыслить понятие [Лакофф, Джонсон 2004: 93].

Ж. Фоконье и М. Тернер предлагают свою теорию – концептуальное смешение (концептуальная интеграция). Они предлагают заменить модель, состоящую только из двух членов (сфера-источник и сфера-мишень), на «многопространственную» модель (many-space model). Предложенная авторами модель включает, по меньшей мере, четыре ментальные области: два входных пространства, которые соответствуют сфере-источнику и сфере-мишени, родовое пространство и выходное смешанное пространство, которое несет результирующую интегрированную структуру. Роль родового пространства заключается в интегрировании первого и второго входных пространств в выходное смешанное пространство [Turner,

Fausconier 1996].

Развитие отечественной когнитивной лингвистики приходится на вторую половину 80-х годов XX века. Среди русских лингвистов, которые внесли вклад в развитие когнитивистики и когнитивного подхода к изучению метафоры, нужно упомянуть таких, как Н. Д. Арутюнову [1979, 1988, 2000], А. Н. Баранова [1991а, 2001], Э. В. Будаева [2006, 2007, 2011], В. Г. Гаака [1977], В. З. Демьянкова [1994], Ю. Н. Караулова [2004], Е. С. Кубрякову [1994, 1999], М. В. Никитина [1983, 1997, 2004], В. В. Петрова [1990], Г. Н. Складневскую [1993], Т. Г. Скребцову [2002, 2011], В. Н. Телия [1981, 1986, 1989], А. П. Чудинова [2001, 2005, 2013], Е. В. Шустрову [2007] и др.

Также, следует упомянуть, что теория концептуальной метафоры широко используется при анализе карикатур, креолизованных текстов, выступлений политиков, реклам, жестов и т.д. В последнее время появился целый ряд работ, посвященных исследованию так называемых мультимодальных метафор (Ch. Forceville, Ed. Urios-Aparisi [2009], G. Kristiansen [2006], C. Müller [2009] и др.), в основе которых лежит теория, предложенная Дж. Лакоффом и М. Джонсоном.

Подводя итог всему выше сказанному, необходимо отметить следующие моменты когнитивного подхода: а) метафора рассматривается как ментальная единица мышления человека, при выявлении которой предоставляется возможным проанализировать мыслительные процессы индивида, понять, как он мыслит и т.д.; б) при когнитивном подходе характерно широкое понимание концептуальной метафоры, т.е. она может выражаться формально и содержательно не только как традиционная метафора, но и как сравнение, гипербола, фразеологизм и некоторые другие средства компаративного характера.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Аристотель. Поэтика. Риторика. – СПб.: Азбука, 2000. – 350 с.
Будаев Э. В. Сопоставительная политическая метафорология. – Нижний Тагил: НТГСПА, 2011. – 330 с.
Демьянков В. З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. - 1994. - № 4. - С. 17-33.

- Дударева З. М. Контрастивное исследование концептуальной сферы «время» в русской и башкирской языковых картинах мира: дис. ...доктора филологических наук. – Екатеринбург, 2005.
- Иванова Е. В. Метафорическая концептуализация природных катастроф в экономическом дискурсе (на материале медийных текстов): дис. кандидата филологических наук: 10.02.19. – Челябинск, 2007. – 219 с.
- Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем: пер. с англ. / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
- Скляревская Г. Н. Метафора в системе языка. – СПб. 1993. – 152 с.
- Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991 – 2000). – Екатеринбург, 2001. – 238 с.
- Шехтман Н. Г. Сопоставительное исследование театральной и спортивной метафоры в российском и американском политическом дискурсе: дис. ... кандидата филологических наук. – Екатеринбург, 2005. – 219 с.
- Fauconnier G. Methods and generalizations // Th. Janssen, G. Redeker (eds). *Cognitive Linguistics: Foundations, Scope, and Methodology*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1999.
- Turner M. Blending as a Central Process of Grammar / M. Turner, G. Fauconnier // *Conceptual Structure, Discourse and Language*. / Ed. by A. E. Goldberg. – Stanford: CSLI Publications, 1996.

Храмцова Ю.С.

Екатеринбург, Россия

**СЛОВАРНЫЙ СОСТАВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ В
КОЛЛЕДЖАХ США**

Аннотация. Автором статьи представлено исследование словарного состава педагогов высшей школы США.

Ключевые слова: *Субъязык, устная речь, письменная речь, дискурс.*

Сведения об авторе: Храмцова Юлия Сергеевна, магистрантка 2 курса Института иностранных языков УрГПУ.

Место работы: г. Тавда, МАОУ СОШ №7.

Контактная информация: 623950, Свердловская область, г. Тавда, ул. Кирова, 107-7; e-mail: julischensa@mail.ru.

Khramtsova Y.S.

Ekaterinburg, Russia

**VOCABULARY OF
EDUCATIONAL SPHERE
IN AMERICAN COLLEGES**

Abstract. The author presents the study of teachers' vocabulary in American colleges.

Keywords: *Language for specific purposes, writing speech, oral speech, discourse.*

About the Author: Khramtsova Yulia Sergeevna, Master Student of the Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University.

Place of employment: Tavda, school №7.

Под субъектом в современной лингвистике понимается жанрово-стилистическая разновидность языка определённой коммуникативной сферы, преимущественно профессиональной или научной, например, различают такие субъекты, как школьный, университетский, спортивный, армейский, дипломатический, субъекты математики, физики, химии, биологии. Субъекту школы в новейшей научной литературе соответствует понятие «педагогический дискурс», который выделяется в системе институционального дискурса, его системообразующими признаками являются, например, участники (школьный администратор, учитель и ученик), цель, речевые жанры [Карасик 2002:с.299-318].

Понятие «субъект» анализирует Ю.М. Скребнев. Когда из связных текстов извлекаются использованные в них единицы для их классификации (например, для описания употребления специфической лексики или особых синтаксических конструк-

ций), мы имеем дело не с характеристикой речи как неповторимого процесса, а с анализом той части языка, которая используется в данном типе речевого общения [Скребнев 1985: с. 8-19].

Субъязык и есть специфический тип речевого общения в какой-то коммуникативной сфере. Любой субъязык состоит из трёх классов языковых единиц: 1) абсолютно специфических единиц, отличающих его от других субъязыков, 2) относительно специфических единиц, встречающихся более чем в одном субъязыке, 3) неспецифических или нейтральных единиц, общих для всех потенциально рассматриваемых субъязыков [Скребнев 1985: с.22]. Например, официально-деловой стиль содержит такие жанрово-коммуникативные разновидности или субъязыки как субъязыки дипломатии, финансов, государственно-политической документации и другие. К субъязыкам можно также отнести специфические коммуникативные единства, обслуживающие армию, спорт, торговлю, шоу-бизнес, школу и др. Отдельный субъязык анализируется с точки зрения составляющих его речевых жанров и с помощью соответствующего научного инструментария (основу дифференциации составляют, прежде всего, нормы используемого функционального стиля и соответствующих ему речевых жанров). В субъязыке используются разные жанрово-стилистические элементы, дифференциация субъязыка происходит по жанрово-стилистическому признаку.

Субъязык школы имеет как универсальные характеристики, общие для представителей разных уровней американской системы высшего образования, так и специфические, характеризующие особенности использования языка на отдельном уровне системы школы.

В субъязыке школы наблюдается функционирование разнородных стилистических элементов: сильно различаются речевой жанр администрации учебного заведения, публичная и неофициальная речь преподавателей и, особенно, непринуждённая речь студентов. Последние два речевых жанра следует считать разновидностями разговорной речи. Язык публичного общения учителей и устная форма речевого жанра школьной администрации, в основном, представляют литературно-разговорный стиль (хотя в них иногда встречаются вкрапления и других

функциональных стилей). Если под жанром школьной администрации иметь в виду официальную, канцелярско-бюрократическую речь руководства школы, отражённую в директивах и распоряжениях, то разговорная речь школьников, живая, эмоциональная, стилистически сниженная, часто вульгарная, переливается различными экспрессивными красками. Речь администрации школы, даже в своих умеренных вариантах, резко отличается по своей литературности, книжности, официальности от живой, эмоционально окрашенной, стилистически сниженной речи учащихся.

В соответствии с исследованием Пенькова, речевой жанр администрации, в первую очередь, включает тексты администрации образовательного учреждения и вышестоящих образовательных инстанций (циркуляры, меморандумы, приказы, распоряжения), которые имеют признаки официально-делового стиля. Заметное место в этих текстах принадлежит школьной терминологии, называющей различные стороны жизни высшей школы, в том числе система оценок, названия различных подразделений, названия должностей в школьной иерархии и другие номинации. Жанрово-стилистическая специфика субъязыка американской школы особенно отчётливо реализуется в речевом жанре школьной администрации. Его тесная связь с литературно-книжным языком проявляется как в лексике и фразеологии, так и в синтаксисе. Сюда можно отнести наличие особых пластов лексики и фразеологии (книжная, профессиональная школьная лексика), присущих только литературному языку, и оформление специфичных для книжно-письменных стилей синтаксических моделей (чётко соблюдаются грамматические конструкции, отсутствуют стяжения и другие явления, характерные для устной формы разговорного языка). Экспрессивность в этом речевом жанре, как правило, отсутствует. Специфика данного жанра заключается в его канцелярско-бюрократическом характере (это отражается в жёсткой регламентированности словаря, фразеологии, синтаксиса и композиции школьных документов; однотипность ситуаций выражается в языковых и композиционных шаблонах).

Жанр речи администрации учебного заведения охватывает некоторые публицистические тексты (например, обращения че-

рез интернет, радио, телевидение), а также тексты языка устных выступлений и взаимодействует большей частью с официально-деловым и частично с публицистическим стилем, хотя возможны вкрапления и других стилей английского языка.

Пеньков рассматривает следующие синтаксические особенности текстов данного жанра. При анализе текстов учитывалась относительная встречаемость типов синтаксических единиц, представляющих общие тенденции в синтаксическом оформлении официально-делового стиля. Анализ этих текстов показал, что характерными чертами их синтаксиса являются логическая ясность, информационная полнота, нередко сочетающаяся с краткостью. В школьно-административных текстах встречаются развёрнутые синтаксические формы (сложные предложения, уточняющие и второстепенные члены), однако для сжатия информации достаточно часто используются краткие синтаксические структуры.

Стандартизованность речи жанра администрации высшей школы на синтаксическом уровне проявляется в синтаксических явлениях, отражающих логическую основу и неличный характер деловой речи. В текстах преобладают простые распространённые предложения, имеющие тенденцию к полноте структуры, заключающейся в двусоставности, номинативности и глагольности. Распространённые предложения составляют основу синтаксического строя школьно-административного речевого жанра. Используемая в деловой письменности рубрикация (например, при перечислении) разрешает при одном глаголе дать ряд словосочетаний. Составное глагольное сказуемое представлено, например, сочетанием модального глагола с несколькими инфинитивами и позволяет им выразить несколько основных значений сказуемого, указывая на действия, совершаемые подлежащим.

Речевой жанр администрации, в первую очередь, включает тексты администрации школы и вышестоящих образовательных инстанций (циркуляры, меморандумы, приказы, распоряжения), которые имеют признаки официально-делового стиля. Заметное место в этих текстах принадлежит школьной терминологии, называющей различные стороны жизни школы, в том числе система оценок, названия различных подразделений шко-

лы, названия должностей в школьной иерархии и другие номинации. Жанрово-стилистическая специфика субъязыка американской школы особенно отчётливо реализуется в речевом жанре школьной администрации. Его тесная связь с литературно-книжным языком проявляется как в лексике и фразеологии, так и в синтаксисе. Сюда можно отнести наличие особых пластов лексики и фразеологии (книжная, профессиональная школьная лексика), присущих только литературному языку, и оформление специфических для книжно-письменных стилей синтаксических моделей (чётко соблюдаются грамматические конструкции, отсутствуют стяжения и другие явления, характерные для устной формы разговорного языка). Экспрессивность в этом речевом жанре, как правило, отсутствует. Специфика данного жанра заключается в его канцелярско-бюрократическом характере (это отражается в жёсткой регламентированности словаря, фразеологии, синтаксиса и композиции школьных документов; однотипность ситуаций выражается в языковых и композиционных шаблонах).

Жанр речи администрации охватывает некоторые публицистические тексты (например, обращения через интернет, радио, телевидение), а также тексты языка устных выступлений и взаимодействует большей частью с официально-деловым и частично с публицистическим стилем, хотя возможны вкрапления и других стилей английского языка.

На фонетическом уровне интенсификация речи выражается, прежде всего, через громкость голоса, понижение или повышение голоса (в белых и децибелах). Интенсификация речи проявляется также с помощью растягивания звуков, паузации, убыстрения или замедления темпа речи.

Синтаксис играет значительную роль в функционировании разговорной речи студентов, в частности, в ней используются парцелляция, повторы, вопросно-ответное единство, отклонение от двусоставности, безглаголие, неполнота сказуемого. В своей речи они пренебрегают союзами, коррелятами, вспомогательными глаголами, согласованием времён, встречаются недостаточно ясные ассоциативные связи. В диалогической речи встречаются разнообразные типы структурной связи реплик, например, по словесной, морфемной, тематической

общности. В разговорной, речи много вопросительных предложений, в которых вопрос выражен лишь интонацией, а не порядком слов. [Пеньков Б.В. Анализ лексико- семантических маркеров педагогического дискурса :<http://lse2010.narod.ru/index/0-158>]

Таким образом, характерной особенностью педагогического дискурса американской высшей школы, является наличие специфических лексико-семантических признаков или маркеров педагогического дискурса, описывающих различные аспекты деятельности американской высшей школы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

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

Скробнев Ю.М. Лингвостилистика в ее отношении к лингвистике текста и лингвопоэтике // Теоретические проблемы стилистики текста. – Казань, 1985. – С.8-22

Пеньков Б.В. Анализ лексико- семантических маркеров педагогического дискурса [Электронный ресурс]. – URL: <http://lse2010.narod.ru/index/0-158>.

Шустрова Е.В.

Екатеринбург, Россия

**ЗАКАТ БАРАКА ОБАМЫ В
АМЕРИКАНСКОЙ
КАРИКАТУРЕ¹**

Аннотация. Описаны основные переносные значения и культурно обусловленные смыслы, участвующие в создании карикатурного образа американского президента в конце 2014 г.

Ключевые слова: *графическая метафора; политический дискурс; политическая карикатура; Б. Обама.*

Сведения об авторе: Шустрова Елизавета Владимировна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры английского языка, методики 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

**OBAMA'S SETTING DOWN
IN AMERICAN POLITICAL
CARTOON**

Abstract. The paper investigates graphic images of the US president that have appeared in American cartoons in the second half of 2014.

Keywords: *graphic metaphor; political discourse; political cartoon; Barack Obama.*

About the Author: Shustrova Elizaveta Vladimirovna, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of the English Language, Language Teaching Methods and Translation Theory.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

В этом обзоре мы проанализируем материал мая—декабря 2014 г. Сразу вспомним, что эти рисунки создавались и/или размещались в сети гражданами США (как профессиональными карикатуристами, так и любителями) во время нарастающего напряжения по отношению к России. В некоторых американских изданиях и политической риторике это больше напоминало истерию. Конечно, это не могло не отразиться на карикатуре,

© Шустрова Е.В., 2015

¹ Материалы подготовлены в рамках гранта РГНФ № 14-04-00268 "Политическая лингвистика: проблематика, методология, аспекты исследования и перспективы развития научного направления".

особенно в изданиях, слишком зависимых от действующего правительства США.

Но параллельно происходит обратный процесс. Причем, если зимой—весной 2014 г. таких настроений в американском обществе было гораздо меньше, то сейчас они нарастают, и игнорировать их, видимо, становится все сложнее. Итак, посмотрим на итоги.

Никогда раньше Барак Обама не представлял так часто в образе безнадёжного идиота и мошенника, причем агрессивно-го, свято верящего в свою богоизбранность, уникальность, но при этом осознающего свои идиотизм и ложь и пытающегося обвинить в этом упущении всех остальных, включая прессу, бизнес, военных и простых граждан США. То, что было раньше, сейчас кажется просто милым светлым образом по сравнению с днем сегодняшним. Никогда прежде в вербальном компоненте карикатур на Б. Обаму не содержалось таких оскорбительных и откровенных обвинений в глупости. Сейчас все очень прямолинейно. «Американский идиот» – гласят подписи карикатур, сопровождая весьма недвусмысленные рисунки. Б. Обама предстает как унылый Пиноккио с длинным перевешивающим его носом или как откровенный придурок. Один из таких примеров дает карикатура, где Б. Обама изображен вместе с символом демократов ослом, но все знают переносные значения этого слова. Дополнительные смыслы вносит искаженный лозунг Б. Обамы «Hope & Change», который превратился в «Hopeless». У слова «hopeless» несколько значений, которые здесь обыграны: 1. безнадёжный, неисправимый, безвыходный, безысходный; 2. отчаявшийся; доведённый до состояния отчаяния. Словарь Oxford дает еще такие значения: 1. feeling or causing despair about something – испытывающий или внушающий чувство отчаяния, безнадёжности; 2. inadequate; incompetent – неадекватный, неподходящий, непрофессиональный.

Другой пример содержит следующую подпись: *So a prevailing theory is that the only thing standing between Obama and impeachment is this jack booted thug having the distinction of being America's first Black President... What the hell kind of racist excuse for not allowing this train wreck to be put out of our misery is that?!*

В первую очередь обратим внимание на сочетания *this jack booted thug* и *this train wreck*. Что касается *thug*, то у него несколько значений, основные в данном контексте следующие: 1) убийца; головорез, бандит; 2) разбойник-душитель (член религиозной секты в Индии, поклонявшейся богине смерти Кали; секта предположительно уничтожена в середине XIX в.). Сложнее с эпитетом *jack booted*. Если собрать те значения слова *jack*, которые могут здесь обыгрываться, то получится следующее: 1) простой парень, человек (из народа); 2) самец (некоторых животных; в частности, осел); самец осла или мула; 3) деньги; 4) порция алкоголя; таблетка с героином. Параллельно в памяти всплывают *Jack in office* (*Jack in office; jack-in-office*) – самонадеянный, важничающий чиновник, чинуша, бюрократ; *Jack out of office* – безработный; человек не у дел; *Jack Horner* (Джек Хорнер) – персонаж детского стихотворения, известного с XVIII в.; пай-мальчик, любящий полакомиться и прихвастнуть; самодовольный мальчик (выражение взято из детского стихотворения: *Little Jack Horner / Sat in a corner, / Eating a Christmas pie; / He put in his thumb, / And he pulled out a plum, / And said, 'What a good boy am I!'*); *Jack of all trades* – умелец на все руки. Последнее выражение уже давно стараются не употреблять, желая похвалить человека, потому что у него есть продолжение *Jack of all trades and a master of none* – мастер на все руки, которые крюки (букв. за всё братья и ничего толком не уметь). У *boot* как существительного и образованного по конверсии глагола следующий набор переносных значений, участвующих в формировании нужного образа: 1) награбленное; добро, добытое в результате набегов или войн, трофеи; 2) пинок; 3) одаривать; делать богатым; 4) дать пинка, пнуть; наподдать (ногой). От основного значения «ботинок» образуется глагол «обувать, надевать обувь» и прилагательное «обутый». В сленге у прилагательного *booted* есть еще сниженное значение, связанное с половыми отношениями и средствами мужской контрацепции. Если теперь переложить на русский язык емкое *this jack booted thug*, то получится примерно следующее: этот тупоголовый, упертый, вечно пьяный в дуду (или в кайфе), самодовольный и любящий пожрать чинуша-головорез, прикидывающийся милой зайкой и своим в стельку парнем с незамысловатым прошлым,

который ничего не умеет, только хвастается. Его науськивают и финансируют демократы. Они же его и шантажируют. В это же время последнее можно прочитать спокойнее, просто как «кандидат от партии демократов». Если выпустить *jack*, то получится не совсем приличное *this booted thug*, т. е. «приготовившийся к сексу бандюк».

Словосочетание *this train wreck* переводится как «эта катастрофа». Поскольку оно содержит компонент *train* – «поезд», то становится хорошо видна отсылка к моделям «жизнь – это путь», «судьба лидера, государства – это движение скоростного поезда». В данном случае поезд идет под откос. Что касается надписи в целом, то, если мы сократим уже сказанное, она гласит: «Итак, согласно наиболее распространенной теории единственное, что отделяет Обаму от импичмента, – это то, что сей ублюдок вошел в историю США как первый президент-афроамериканец... Какой же это расистский предлог для того, что отказываться прекратить наши мучения и покончить с этой катастрофой-президентом!»

Не обойдено вниманием и окружение президента. В качестве сопровождающих его лиц выступают Хилари Клинтон, Джозеф Байден, Эрик Холдер, Гарри Рид, Нэнси Пелоси. Их изображают либо идиотами, либо стервятниками над истекающим кровью дядей Сэмом, либо драконом, пытающимся догнать уничтожить то, что еще осталось от рабочих мест, возможности инвестиций и бизнеса США.

Все чаще Б. Обама не просто мошенник, а преступник, провоцирующий ненужное насилие, полностью противопоставленный миру, человек, чьи действия имеют роковые, фатальные последствия и для мира и для США. Причем этот преступник продолжает лицемерно извиняться, лить слезы не по тому поводу, пытаться спихнуть свою вину на всех и вся (в том числе и на В. В. Путина), полностью игнорируя выносимые из самолета гробы американских солдат или пылающий, избитый (в зависимости от автора карикатуры) земной шар.

Если до недавнего времени в качестве источников прецедентности для Б. Обамы наиболее частотными были фигуры Дж. Кеннеди, М. Л. Кинга, мл, А. Линкольна, Ч. Чаплина и Чегивары, то сейчас все больше обращаются к лидерами, име-

ющим в США репутацию политически несостоятельных или одиозных. Из лидеров, считающихся одиозными, сейчас применительно к Б. Обаме популярны Гитлер, Ленин, Сталин, Мао Цзэдун. Фигура Гитлера возникла в связи с событиями на Украине. Во внутренней политике образы Ленина, Сталина и Мао Цзэдуна призваны показать чужеродность навязываемых принципов, в первую очередь экономического плана. Следом идет идеология. По мнению авторов карикатур, при Б. Обаме США стали закрытой, зашоренной страной с жесткой цензурой и нетерпимостью к альтернативному взгляду на происходящее.

За все время президентских гонок и пребывания на посту Б. Обама очень часто изображался на карикатуре, на любое небольшое событие или поступок появлялись рисунки. Последние месяцы были наполнены разными политическими событиями, а президент США, напротив, отошел в тень, уступив место В. В. Путину. Карикатура может быть разной, но, когда она есть, это показатель интереса общества к изображаемому лицу. Пожалуй, для Б. Обамы уже произошло самое страшное, что может случиться с президентом США, – он перестал быть интересен своим согражданам. Попытки выстроить искусственный барьер в отношениях с Россией, видимо, приводят к обратному эффекту внутри самих США.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Cartoonstock [Электронный ресурс]. – URL:<http://www.cartoonstock.com>.
- Dave Granlund : editorial cartoons & illustrations [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.davegranlund.com>.
- Hire an illustrator [Электронный ресурс]. – URL:<http://www.hireanillustrator.com/>.
- Humor in America [Электронный ресурс]. – URL:<http://humorinamerica.wordpress.com/>.
- Jokes.conservativepapers [Электронный ресурс]. – URL:<http://www.jokes.conservativepapers.com>.
- KAL [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kaltoons.com>.
- Los Angeles Times [Электронный ресурс]. – URL:<http://www.latimes.com>.
- Media.cagle [Электронный ресурс]. –

URL:<http://www.media.cagle.com>.
 Media.townhall [Электронный ресурс]. –
 URL:<http://www.media.townhall.com>.
 New York Post [Электронный ресурс]. –
 URL:<http://www.nypost.com>.
 Newsblogs.chicagotribune [Электронный ресурс]. –
 URL:<http://www.newsblogs.chicagotribune.com>.
 Obama Cartoons [Электронный ресурс]. –
 URL:<http://www.obamacartoon.blogspot.com>.
 PA Pundits – International [Электронный ресурс]. –
 URL:<http://www.papundits.wordpress.com>.
 Political Irony [Электронный ресурс]. –
 URL:<http://www.politicalirony.com>.
 Politicalgraffiti.worldpress [Электронный ресурс]. –
 URL:<http://www.politicalgraffiti.worldpress.com>.
 Procartoonis [Электронный ресурс]. –
 URL:<http://procartoonists.org/>.
 Shutterstock [Электронный ресурс]. –
 URL:<http://www.shutterstock.com>.
 The Burning Platform [Электронный ресурс]. –
 URL:<http://www.theburningplatform.com>.
 The Cagle Post Cartoons & Commentary [Электронный ресурс]. –
 URL: <http://www.cagle.com/>.
 The Contributor [Электронный ресурс]. –
 URL:<http://www.thecontributor.com>.
 The Economist [Электронный ресурс]. –
 URL:<http://www.theeconomist.com>.
 The Guardian [Электронный ресурс]. –
 URL:<http://www.theguardian.com/>.
 The New York Times [Электронный ресурс]. –
 URL:<http://www.nytimes.com>.
 The Political Carnival [Электронный ресурс]. –
 URL:<http://thepoliticalcarnival.net/>.
 The Washington Times [Электронный ресурс]. –
 URL:<http://p.washingtontimes.com/>.
 The Week [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.theweek.com>.

УДК 82-191:247

Алексеева Е.М.

Екатеринбург, Россия

КЛАССИФИКАЦИИ

ЕВАНГЕЛЬСКИХ ПРИТЧ

Аннотация. В статье представлены классификации новозаветных притч, существующих в современной науке. Проанализированы общие и различные притчевые признаки.

Ключевые слова: евангельская притча, общие притчевые признаки, различные притчевые признаки.

Alekseeva E.M.

Ekaterinburg, Russia

CLASSIFICATIONS OF THE

NEW TESTAMENT PARABLES

Abstract. The article is devoted to the classification of the New Testament Parables in modern science. The common and various features of the parables are analyzed.

Keywords: New Testament Parable, common features of the parable, various features of the parable.

Сведения об авторе: Алексеева Елена Михайловна, 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: welizhanina@mail.ru.

About the Author: Alekseeva Elena Mikhailovna, Candidate of Philology, Associate Professor of department of professionally-directed and linguistic education.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

В связи с тем, что притчевый дискурс Нового Завета представлен различными притчевыми формами, очень трудно определить общее количество притчей, содержащихся в Евангелиях. Это положение усугубляется еще и тем, что многие исследователи по-разному подходят к определению понятия «притча». То, что один называет притчами, другой называет метафорами, аллегориями. Число притч, выделяемых исследователями и комментаторами Евангелий, колеблется от 27-ми до 50-ти. При этом количество притч, представленных в более или менее повество-

© Алексеева Е.М., 2015

вательной форме, около 30-35. Если же прибавить еще и так называемые короткие притчи, выраженные в форме пословиц, поговорок, афоризмов, то их численность превысит 40. Исходя из сложившейся ситуации, считаем необходимым отдельно рассмотреть вопрос, касающийся классификаций евангельских притч в современной науке.

Как отмечает А. П. Лопухин, все притчи в Четвероевангелии, которых он насчитывает около 30, подразделены на три группы по их внутреннему смыслу и отношению к проповеди о Царстве Божием. В первой группе рассматривается Царствие Божие в период его приготовления в Ветхом Завете. Ко второй группе относятся притчи, в которых Царствие Божие рассматривается в истории его основания и распространения на земле. В последнюю группу входят притчи, в которых рассматриваются разные условия осуществления Царства Божия на земле [Лопухин 1995].

К. Бломберг в книге «Интерпретация притчей» предлагает другое основание для классификации притч. Автор выделяет: простые притчи с тремя основными основаниями; сложные притчи с тремя основными основаниями; притчи с двумя и с одной главной темой: притчи с двумя основными темами и притчи с одной главной темой [Бломберг 2005: 183-299].

С. Лёзов в книге «Попытка понимания», принимая представленную А. Юлихером классификацию евангельских притч, дополняет её анализом «малых» жанровых форм на базе образной речи. При этом выделяются: «притчи в узком смысле слова», «параболы» или «притчевое повествование», «повествование-образец». С. Лёзов, ссылаясь на Р. Бультмана, подчеркивает, что именно из образных выражений и сравнений развиваются притчи в узком смысле слова, отличающиеся от сравнений или образных выражений лишь «обстоятельностью в разработке образа». Р. Бультман, как отмечает С. Лёзов, делит притчи на две группы – по происхождению из образного выражения или из сравнения. К параболом исследователи относят такие образные повествования, где «означающее» разворачивается в целую историю, сюжетом которой часто становится какое-нибудь странное или даже шокирующее слушателя происшествие. Важнейший элемент в структуре обеих форм составляет *tertium comparationis*

как основание для сравнения «означающего» (формальной стороны образа) с «означаемым» (содержательной стороной образа), как их общий признак. Так, притчи содержат указание на *tertium comparationis* в своем зачатке: «Подобно Царство Небесное...». Причем, «повествование-образец» отличается, по Бульману, от «притчи в узком смысле и от параболы» тем, что в нем «отсутствуют признаки образности», хотя оно обладает «большим формальным сходством» с параболой. «Повествование-образец» однопланово, здесь нет *tertium comparationis*, так как нет самого сравнения. Эта форма представляет собой историю, демонстрирующую «модель правильного поведения» [Лёзов 1998: 424-427].

Евангельские притчи подразделяются также на основе наличия – отсутствия сюжета. Так, М. А. Бродский выделяет сюжетные («О блудном сыне», «О добром самарянине», «О богаче и Лазаре», «О брачном пире», «О мытаре и фарисее» и др.) и бессюжетные притчи («О новой заплате на ветхой одежде», «О молодом виноградаре в ветхих мехах» и др.) [Бродский 1995]. А. М. Данилова на этой же основе дает их дифференциацию: «классические евангельские притчи являются сюжетными; они просты по структуре и состоят из традиционных функций, соответствующих функциям сказки, основные из которых – отлучка, испытание и реакция героев, трудная задача и ее решение, награждение – наказание, возвращение, обличение (например, «О злых виноградарях» (Мф 21:33-46; Мк 12:1-12; Лк 20:9-18), «О блудном сыне» (Лк 15: 11-32), «О талантах» (Мф 25:14-30) и пр.)». Сюжетные притчи, как любое устное произведение, ориентированы на слушателей: начинаются с вопроса, обращения и заканчиваются выводом, концовкой; их часто заключает афоризм – поучение, наставление, назидание, например: «Кто имеет уши слышать, да слышит!». В отличие от сюжетных, бессюжетные притчи характеризуются малым объемом, но достаточно сложным содержанием (это притчи, в которых Христос зашифровывает свойства Царствия Небесного по подобию). Вопросно-ответная структура, строящаяся по подобию, как в загадке; сравнения также характеризуют бессюжетные притчи; благодаря лапидарности, поучительности, метафоричности они напоминают пословичную мудрость (сохраняют признаки ветхоза-

ветного машала (притчи). Бессюжетные притчи по композиционным особенностям и определенным языковым средствам подразделяются на синонимические, антонимические и параболические [Данилова 2008: 13].

Особенности семантического содержания позволяют Ф. Ринекеру вычленировать несколько их классификационных признаков: так, одни притчи описывают типичные, постоянно повторяющиеся события, явления или процессы; в основе вторых лежит единичный случай; особую разновидность притч представляют поучительные истории, показывающие определенную модель поведения. Правда, полисеманτικότητα, присущая притчам, не дает разбить весь корпус притч на достаточно четкие категории, тем не менее на этой основе возможно условно выделить следующие группы притч: 1) притчи контрастов; 2) притчи о внезапности Суда Божьего; 3) притчи о долготерпении Божьем; 4) притчи об отношениях между Богом и человеком; 5) притчи о высшей ценности Царства Божьего [Ринекер 1999].

По мнению священника Я. Кротова, ведущие образы представляют основу для выделения девяти групп евангельских притч: 1) образы дома и семьи; 2) крестьянские образы; 3) пастушьи образы; 4) рыбацкие образы; 5) купеческие образы; 6) образы, связанные с деньгами; 7) образы наёмных работников; 8) городские образы; 9) национальные образы [Кротов: Электронный ресурс].

Л. Г. Тумина отмечает, что в Библии притча может быть пословицей, мудрым изречением, моральным наставлением, кратким рассказом. Автором выделяются основные разновидности библейской притчи: повествовательная притча, для которой характерно отступление вступительной формы сравнения: «Царство Небесное как ...», темой этих притч, с некоторыми исключениями, становятся события сугубо светские, мирские; простая притча, которая предваряется различными формулами сравнения: «Оно как ...», формулами приказа или вопроса; притчевое изречение – краткое выражение, суждение, факт общечеловеческого опыта, который можно применить к данной ситуации или обстоятельствам: «Вы – свет мира...». Однако притчевое изречение может встречаться в Библии в разных формах: простая: «Врач! Исцели Самого Себя» (Лк 4:23); двой-

ная: «Так всякое дерево доброе..., а худое ...» (Мф 7:17); условная: «...если слепой ведет слепого, то ...»; развернутая: «Кто из вас, желая построить башню ...»; переходная от притчевого изречения к притче: притча о свече (Мф 5:14-16). В Евангелиях встречаются все виды притч и притчевых изречений [Тумина 2008: 183-184].

Л. Райкен указывает, что в Евангелиях представлены не только притчи-параболы, притчи-аллегии, но и афористические притчи [Райкен 2002].

Вышеуказанные положения о классификации притчей Нового Завета позволили условно выделить нам 52 притчи Нового Завета (включая дублированные и параллельные места).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Бломберг К. Интерпретация притчей: пер. с англ. – М.: Библейс. Богослов. ин-т св. апостола Андрея, 2005. – 380 с.
- Бродский М. А. Чтение и обсуждение библейских сюжетов и образов со школьниками среднего и старшего возраста. – М.: [б. и.], 1995. – 41 с.
- Данилова А. М. Речевые акты в текстах евангельских притч: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.03.01. – Алматы, 2008. – 31 с.
- Кротов Я. Притчи [Электронный ресурс]. – URL: http://www.krotov.info/spravki/essays_bible/terms_literaturoved/pritchi.html (дата обращения 19.01.2015).
- Лёзов С. Попытка понимания. – СПб.: Университет. кн., 1998. – 575 с.
- Лопухин А. П. Притчи евангельские // Христианство : энцикл. слов.: в 3 т. / гл. ред. С. С. Аверинцев. – М.: Большая Рос. энцикл., 1995. – С. 392-393.
- Райкен Л. Библия как памятник художественной литературы; пер. с англ. А. Тимчинко. – СПб.: Центр просветит. программ междунар. ассоциации христиан. шк., 2002. – 266 с.
- Ринекер Ф. Библейская энциклопедия Брокгауза / под общ. ред. В. А. Цорна. – М.: Рос. Библейс. о-во, 1999. – 1120 с.
- Тумина Л. Г. Притча как школа красноречия: учеб. пособие для вузов. – М.: Издательство ЛКН, 2008. – 368 с.

Кузина Ю.В.

Екатеринбург, Россия
**ГЕРМАФРОДИТИЗМ В
ХУДОЖЕСТВЕННОМ
ОБРАЗЕ ДОРОТИ¹**

Аннотация. В статье рассматриваются детали художественного образа Дороти, указывающие на гермафродитизм персонажа, как одну из характеристик метаконцепта Божественный Ребёнок.

Ключевые слова: художественный образ, метаконцепт Божественный ребёнок, гермафродитизм, дефиниционный анализ.

Сведения об авторе: Кузина Юлия Викторовна, ассистент кафедры английского языка методики и переводоведения.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 459. E-mail: kuzina85@mail.ru

Kuzina Y.V.

Ekaterinburg, Russia
**HERMAPHRODITISM IN
DOROTHY'S ARTISTIC
IMAGE**

Abstract. The article discusses the details of Dorothy's artistic image indicating hermaphroditism of the character as one of the characteristics of the Divine Child metaconcept.

Keywords: artistic image, the Divine Child metaconcept, hermaphroditism, definitional analysis.

About the Author: Kuzina Yulia Victorovna, Assistant of the Chair of the English language, teaching methodology and theory of translation.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Наше исследование производится в лингвокультурологическом ключе и на данном этапе связано с рассмотрением антропоморфных образов сказочной повести Л. Ф. Баума «Удивительный Волшебник страны Оз», переводе её на русский язык С. Белова и литературной интерпретации А. М. Волкова.

Одним из таких образов является образ девочки Дороти (Элли у А. М. Волкова). С нашей точки зрения, данный персонаж выступает, как воплощение метаконцепта Божественный ребёнок. Согласно учению К. Г. Юнга, основополагающими

© Кузина Ю.В., 2015

¹ Материалы подготовлены в рамках гранта РГНФ № 14-04-00268 "Политическая лингвистика: проблематика, методология, аспекты исследования и перспективы развития научного направления"

признаками метаконцепта Божественный ребёнок согласно учению К. Г. Юнга являются следующие:

- чудесное, таинственное происхождение;
- покинутость, одиночество;
- подверженность опасностям;
- непобедимость, неуязвимость;
- двойственность сущности;
- единство с первородной стихией;
- гермафродитизм;
- бессмертие, способность к бесконечному возрождению;
- мотив борьбы света и тьмы;
- функция спасителя.

В рамках данной статьи остановимся более подробно на таком признаке метаконцепта, как гермафродитизм, и выражении его в художественном образе Дороти.

Гермафродит – термин, используемый для обозначения индивидуума, обладающего признаками и мужского, и женского пола. Данный термин происходит из античной мифологии, изначально являясь именем сына Гермеса и Афродиты, юноши необычайной красоты. По просьбе нимфы Салмакиды, страстно и безответно влюбленной в Гермафродита, боги слили их в одно двуполое существо [Современный толковый словарь русского языка Т. Ф. Ефремовой: <http://www>]. Вообще, большинство космогонических богов по своей природе являются гермафродитами. К. Кереньи указывает, что гермафродит – это первобытный тип божественного образа [Кереньи 1996: 69]. К. Г. Юнг связывает гермафродитизм как ещё одно проявление неразделённости сознания, где различия и контрасты были либо едва намечены, либо неразличимо слиты [Юнг 1996: 112].

Тем не менее, по мере дифференциации сознания характеристика гермафродитизма не только не утратила своего значения, но постепенно стала символом творческого единения противоположностей. В этом К. Г. Юнг видит силу данного явления и причину того, почему по мере развития цивилизации бисексуальное первобытное существо превращается в символ единства личности, символ самости, в котором примиряется война противоположностей [Юнг 1996: 114].

Одной из деталей, позволяющей наделить художественный образ девочки гермафродитизмом, является её имя – Дороти (Dorothy), которое является вариантом имени Dorothea и означает «Божий дар»:

- L < Gr *Dōrothea*, lit., **gift of God** < *dōron*, gift + *theos*, God [CAED: <http://www>];
- fem. proper name, from Fr. *Dorothée*, from L. *Dorothea*, from Gk., lit. "**gift of God**," from *doron* "gift" + fem. of *theos* "god" [Random House Dictionary: <http://www>].

Согласно данным, представленным на ряде соответствующих американских сайтов, имя Дороти было достаточно популярным во время написания Л. Ф. Баумом сказочной повести. Так, в 1900 году оно входило в число первых тридцати самых популярных имен, а впоследствии популярность данного имени возросла до стабильной позиции в первом десятке рейтинга. В свете нашего исследования особое значение приобретает тот факт, что этим именем называли не только девочек, но и мальчиков.

Согласно представленным данным, пик популярности имени Дороти для мальчиков имел место в 1934 году, когда этим именем были названы 153 ребенка мужского пола. Общее же количество мальчиков, названных этим именем с 1880 года, составляет 3 128 человек [babynameshub 2013: <http://www>]. Безусловно, это сравнительно редкое мальчишеское имя. Тем не менее, факт нареkania им детей мужского пола статистически подтвержден. В свете нашего исследования данная деталь может быть рассмотрена как потенциальная «мужественность» персонажа, сочетания в нем женских и мужских черт.

Лексемы, использованные автором в отношении рассматриваемого персонажа, также подтверждают идею о проявлении архетипа Младенца в рассматриваемом художественном образе. Так, кроме имени собственного, автор использует лексемы *girl* и *child*. Лексема *girl* в настоящее время несёт в себе ярко выраженное значение принадлежности к женскому полу:

«...*she still looked at **the little girl** with wonder that she could find anything to laugh at...*»

«...*Toto jumped out of Dorothy's arms and hid under the bed and **the girl** started to get him...*»

«...*"But I thought all witches were wicked," said **the girl**...*»

[Baum 1900: <http://www>].

girl

- 1) a **female** child; 2) a young, unmarried **woman**; 3) a **female** servant or other employee (sometimes considered a patronizing term); 4) (informal) a **woman** of any age, married or single (sometimes considered a patronizing term); 5) (informal) a sweetheart of a boy or man; 6) (informal) a **daughter** [CAED: <http://www>];
- 1) a **female** child; 2) a **daughter**; 3) a word meaning a young **woman**, which is considered offensive by some women; 4) (informal) a woman's **female** friends [LDAE: <http://www>];
- 1) a **female** child from birth to adulthood; 2) **daughter**; 3) a young unmarried **woman**; 4) (sometimes offensive) a single or married **woman** of any age; 5) a sweetheart; 6) (sometimes offensive) a **female** servant or employee [Merriam Webster's Dictionary: <http://www>];
- 1) a) **female** child, from birth to full growth; 2) a young, immature **woman**, especially formerly, an unmarried one; 3) a **daughter**; 4) (informal, sometimes offensive) a grown **woman**, especially when referred to familiarly; 5) **girlfriend**; sweetheart; 6) (often offensive) a **female** servant; 7) a **female** employee; 8) a **female** who is from or native to a given place [Random House Dictionary: <http://www>].

Этимология данной лексемы раскрывает важные в свете нашего исследования детали её значения:

- ME *girle, gurle*, **youngster of either sex** < ? OE * *gyrele*, prob. akin to LowG *göre*, Ger dial. *gör*, *girl* < IE base * *gher-*, small > OIr *gair*, short [CAED: <http://www>];
- Middle English *gurle, girle* **young person of either sex** [Merriam Webster's Dictionary: <http://www>];
- 1250–1300; Middle English *gurle, girle, gerle* **child, young person**; compare Old English *gyrela, gi (e) rela*, item of dress, apparel (presumably worn by the young in late OE period, and

hence used as a metonym) [Random House Dictionary: <http://www>].

Исходя из этимологических данных, лексема *girl* изначально не имела четкого значения принадлежности к женскому полу, а обозначала подростка любого пола.

Необходимо рассмотреть также лексему *child*, используемую автором в отношении Дороти:

«...*"If that is so," said **the child** joyfully, "I will ask them to carry me back to Kansas at once."*...»

«...*they seemed about as tall as Dorothy, who was a well-grown **child** for her age...*»

«...*"Yes," answered **the child**, looking up and drying her tears...*»

- 1) **a boy or girl** in the period before puberty; 2) a son or daughter; offspring [CAED: <http://www>];
- 1) a young person who is not yet fully grown; 2) **a son or daughter** [LDAE: <http://www>];
- 1) a young person especially between infancy and youth; 2) **a son or daughter** of human parents [Merriam Webster's Dictionary: <http://www>];
- 1) a person between birth and full growth; **a boy or girl**; 2) **a son or daughter** [Random House Dictionary: <http://www>].

Приведенные толкования означают человека определённого возрастного периода, подразумевая в равной степени лиц мужского и женского пола. С нашей точки зрения, результаты дефиниционного анализа лексем *girl* и *child*, а также тот факт, что имя Дороти не является сугубо женским, служат подтверждением идеи о сочетании в художественном образе Дороти мужских и женских черт.

В русскоязычных вариантах повести помимо наравне с лексемой девочка использованы лексема *дитя*:

«...— *Что я могу сделать для тебя, **дитя мое**? – осведомилась Волшебница...*» [Баум 1900: <http://www>].

«... – *Скажи мне, как ты очутилась в стране жевунов, **юное дитя**?*» [Волков 1939: <http://www>].

дитя

- **мальчик или девочка** младшего возраста, маленький ребенок [БАС: <http://www>];

- **мальчик или девочка** младшего возраста; маленький ребенок [ТСРЯЕ: <http://www>];
ребёнок
- **мальчик или девочка** в раннем возрасте, до отрочества [БАС: <http://www>];
- **маленький мальчик или маленькая девочка** [МАС: <http://www>];
- **мальчик или девочка** в раннем возрасте, до отрочества [ТСРЯЕ: <http://www>];
- **маленький мальчик или маленькая девочка** [БТСРЯК: <http://www>];
- **мальчик или девочка** в раннем возрасте, до отрочества [ТСРЯО: <http://www>];
- **мальчик или девочка** в раннем детском возрасте [ТСРЯУ: <http://www>].

Приведённые толкования свидетельствуют, что лексемы *дитя* и *ребёнок* обозначают в равной степени как мальчика, так и девочку, то есть лицо мужского и женского пола. Так, в толковых словарях русского языка указано, что лексема *дитя* может применяться в качестве ласкового обращения как к девушке, так и к юноше [БАС: <http://www>, МАС: <http://www>]. С нашей точки зрения, такая деталь значения может быть истолкована, как потенциальный гермафродитизм персонажа, так же, как и в случае с лексемами *girl* и *child* в оригинале сказочной повести.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Баум Л. Ф. Удивительный Волшебник страны Оз, 1900 (перевод С. Белова) <http://lib.ru/BAUM/oz.txt> (дата обращения 15.01.2015)
- Волков А. М. Волшебник Изумрудного города, 1939 <http://bookz.ru/authors/baum-lf/oz/1-oz.html> (дата обращения 15.01.2015)
- Кереньи К. Предвечный Младенец в предвечные времена // Юнг К. Г. Душа и миф: шесть архетипов. – К.: Государственная библиотека Украины для юношества, 1996. – С. 20—47.
- Юнг К. Г. Душа и миф: шесть архетипов. Пер. с англ.-К.: Государственная библиотека Украины для юношества, 1996. – 384 с.

Большой академический словарь современного русского литературного языка 1950-1957
<http://www.twirpx.com/files/languages/rus/dictionaries/explanatory/bas/> (дата обращения 15.11.2014)

Малый академический словарь. – М.: Институт русского языка Академии наук СССР Евгеньева А. П. 1957—1984 <http://enc-dic.com/academic/> (дата обращения 15.11.2014)

Толковый словарь Ефремовой <http://enc-dic.com/efremova/> (дата обращения 15.11.2014)

Большой толковый словарь русского языка С. А. Кузнецова, 1998 <http://enc-dic.com/kuzhescov/> (дата обращения 15.11.2014)

Толковый словарь Ожегова <http://enc-dic.com/> (дата обращения 15.11.2014)

Толковый словарь Ушакова <http://enc-dic.com/ushakov/> (дата обращения 15.11.2014)

Baby Names and Meanings, Ideas, Origins, Popularity URL: <http://www.babynameshub.com> (дата обращения 17.12.2013)

Baum L.F. The Wonderful Wizard of Oz [Электронный ресурс]. URL: http://lib.aldebaran.ru/author/baum_1/baum_1_the_wonderful_wizard_of_oz/ (дата обращения 19.12.2013)

Collins Dictionary of American English [Online]. URL: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/american> (дата обращения 19.12.2013)

Longman Dictionary of American English [Online]. URL: <http://www.longmandictionariesusa.com/>. (дата обращения 19.12.2013)

Merriam Webster's Dictionary [Online]. URL: <http://www.merriam-webster.com/> (дата обращения 19.12.2013)

Random House Dictionary [Online]. URL: <http://dictionary.reference.com/> (дата обращения 19.12.2013)

Мальцева И. Г.

Екатеринбург, Россия

**ВОСХВАЛЕНИЕ ВОЙНЫ В
ЭССЕ РОБЕРТА МЮЛЛЕРА
«APOLOGIE DES KRIEGES»
(1912)**

Аннотация. Статья посвящена анализу понимания феномена войны в эссе «Apologie des Krieges» («Апология войны») (1912) австрийского экспрессиониста, активиста, журналиста и издателя Роберта Мюллера (1887-1924), в плане создания мифа войны в этом эссе довоенных лет.

Ключевые слова: Роберт Мюллер (1887-1924), интеллект, интеллигентность, война, кровь, дух, новый тип человека.

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 PRAISING OF WAR IN
THE ROBERT MULLER'S
ESSAY «APOLOGIE DES
KRIEGES» (1912)**

Abstract. The article deals with the conception of the phenomenon of war in the essay “Apologie des Krieges” (1912) of Austrian expressionist, activist, journalist and publisher Robert Muller (1887-1924). The generation of the myth of war in the prewar years in this essay is analyzed.

Keywords: Robert Muller (1887-1924), intellect, intellectuality, war, blood, spirit, new human type.

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

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Австрийский писатель Роберт Мюллер (1887-1924) известный в свое время как «экзотический рассказчик, экспрессионистский активист, культурно-философский эссеист и литературный менеджер» [Kreuzer 1981: 11] (Здесь и далее перевод наш.) с 70-х годов 20-го века и по сегодняшний день привлекает к себе внимание литературоведов-германистов, историков культуры и литературы, антропологов и философов.

Творчество Р. Мюллера развивалось на литературно-

© Кузина Ю.В., 2015

теоретическом и общественно-теоретическом уровнях, постепенно переходя от экспрессионизма к активизму [Heckner 1991: 9]. Общественно-теоретическое мышление Р. Мюллера ярко проявляется в его эссеистике.

Творчество и личность Р. Мюллера представляют собой отражение всех симптомов его времени, в его гетерогенности и некогерентности, его непостоянности, исчезновении чувств и чувственности, его динамике и изменчивости, его относительности и контингентности. Помимо этого Р. Мюллер известен своими попытками выступить в качестве создателя и разработчика новых законов существования общества. Как «последнее следствие экспрессионизма» [Müller 1995: 19] активизм писателя становится действием и завершается волей к созданию новой культурно-политической действительности, а именно через создание и внедрение «нового человека».

Исходными идеологическими рамками культурно-критических и политических размышлений Р. Мюллера стали расово-теоретические (Ж. А. Гобино, Х. С. Чемберлен), социально-дарвинистские (Л. Вольтман, Г. Ратценхофер) подходы и философия Ницше. *«Наше поколение, если оно однажды напишет свою историю, все же, вероятно, началось бы с Ницше, с мыслей о подъеме, с перестройки картины мира и с оптимистической воли к изменению действительности, не просто экономического порядка»* [Müller 1996: 85].

Ф. Ницше развивает свои положения, основываясь, в том числе, и на философских мыслях Гераклита, представлявшего борющиеся, антагонистические силы и порывы как жизнеформирующие и рассматривавшего «войну» (между элементами и между людьми) как источник всей жизни. Для Ницше исходным жизненным принципом становится «воля к власти». Вся органическая жизнь подчиняется этому принципу, обозначающему разнообразные движущие силы, использующие «переизбыток сил» для увеличения власти. Каждый порыв нуждается в антагонисте, на котором он может испытать свой «объем власти» и за счет которого при удачном стечении обстоятельств может расширяться. Любая власть стремится к экспансии – уничтожение, расширение, подавление других порывов, расширение собственной движущей силы выступают как двигатель «воли к вла-

сти», а значит и самой жизни в целом. В этой связи Ф. Ницше постулирует понятие «сверхчеловека», осознающего свою «волю к власти». «[...] то, что могут потребовать от себя *люди власти и воли*, дает и меру для того, что они могут себе разрешить. Такие натуры являются противоположностью всему порочному и распущенному» [Nietzsche 1988: 72].

Эссе Р. Мюллера «Apologie des Krieges» («Апология войны») было опубликовано в 1912 году в журнале «Der Ruf» («Дер Руф», «Глас»), издаваемом «Венским академическим союзом литературы и музыки» («Akademischer Verband für Literatur und Musik in Wien»). Этот третий ноябрьский номер журнала вышел под заголовком «Война» и, как указывает текст на обложке, «чистая прибыль от этого номера предназначена объединению для создания австрийского военно-воздушного флота» [Der Ruf 1912]. Как определение содержания и замысла данного номера его открывает статья Мюллера со своим весьма красноречивым названием.

В эссе «Apologie des Krieges» («Апология войны») Мюллер фиксирует дихотомию человечества в массе и «людях духа», используя такие ключевые слова, как «интеллигентность» и «интеллект». «*Интеллект направлен на человечество, интеллигентность на человека*» [Müller 1912: 2-3].

Благодаря этому положению Роберт Мюллер достигает несколько целей. Во-первых, он обосновывает и узаконивает свое требующее государственно-политического признания рассмотрение такой чреватой последствиями темы, как «война», в ходе общего радикального повышения значимости политического сословия «дилетантов». Именно так он легитимирует и других авторов этого номера. Эта легитимация проявляется так же весомо, как и конфликт поколений, выступавший как топос в литературе того периода времени, и решавшийся как раз в пользу «мальчиков».

Во-вторых, с помощью повышения значимости политического сословия «дилетантов» и молодого поколения в частности Р. Мюллер последовательно проводит прагматичное человеческое и моральное обесценивание других слоев населения.

В-третьих, имплицитное определение «интеллекта» позволяет автору освободиться в рамках своей аргументации от

языковой точности, специально-языкового разделения и дискурсивных методов.

Всеобъемлющее обесценивание всех не «дилетантов» и не «мальчиков» Роберт Мюллер использует, перемещая их в сферу животного царства. Ведь среднестатистический человек, согласно автору, является «профессиональным животным» и в лучшем случае может быть «награжден» как бык на троицу. Он не является индивидуальностью и тем самым в любых обстоятельствах заменим, он – функция, не имеет «души» и даже не является сущностью. Он существует лишь в той степени, в какой он деятельно следует структурным принципам профессионально-специфического процесса возрастания стоимости. В этом смысле «повторную фрагментацию» и возможность разбора можно интерпретировать как оценивающий взгляд мясника.

Однако сам Р. Мюллер, как обычно, отказывается делать те или иные эксплицитные выводы и полностью полагается на силу убеждения, имманентную последовательность и выразительность отобранных им слов, а также на работу ассоциативного мышления читателя.

В признаке обладания «интеллектом» сходятся все свойства «мальчика» как представителя нового поколения, нового типа человека. «Интеллект» также проявляется как совокупность «фантазии в государственной деятельности, инстинктивной практики, радости самоотречения и мощи идей» [Müller 1912: 2-3]. Таким образом, «интеллект» становится основанием всей аргументации в эссе «Apologie des Krieges» («Апология войны»).

Статья начинается следующим образом: *«Война приходит в мир из крови; кровь в сущности – это война в каплеобразном жидком состоянии. Нечто впечатляющее в войне – это ее кровавость; там, где война, там – кровь, но там, где кровь, там и война и одно является качеством другого. Человек – это его кровь, отсюда следует, что хорошая кровь не знает покоя, она подтверждает всего человека, то есть является его сущностью, но сокращает его до себя, до крови. Кровь делает человека воинствующим и смывает опыт разума, отклоняющего любое нарушение покоя как крайне безнравственное и непригодное. [...] Ибо когда телесное становится сильнее, то именно*

дух, даже когда тысячи погибают в битве как эмпирически ценные объекты, возвышается победоносно – человек» [Müller 1912: 1-2].

Примечательным признаком этого высказывания является то, что, несмотря на многочисленные описания автора, оно исчерпывается исходной установкой субстанциональной идентичности крови, войны и человека. Более того в эссе речь идет не о какой-то определенной «войне», а о «Войне» как внеисторическом явлении, которое именно по этой причине является естественной и неотъемлемой частью любой истории.

Эта «Война» возникает не случайно, она «приходит [...] в мир», тем самым «ее возникновение истолковывается как происхождение и сдвигается в ассоциативное поле рождения или внеземного происхождения» [Helmes 1986: 239]. «Война», таким образом, превращается в миф, также как и понятие ее верной спутницы («одно является качеством другого») «Крови», которая может быть не только грамматическим субъектом, но и осознанно активным, реальным носителем решения: «Кровь» «подтверждает» и «сокращает».

«Кровь» является субстанциональным определением человека, и любое сопротивление ее воле обречено (согласно Мюллеру) на провал. Похожая на неукротимую природную стихию «Кровь» «смывает» все препятствия со своего пути, в частности разум, дисквалифицированный как враг любого «нарушения покоя», и подвергающийся насмешкам избранного, бунтующего круга реципиентов.

«Кровь», используя имеющееся в распоряжении ассоциативное поле мифологичности, превращается в «Телесное», она полностью репрезентирует его. Исполдволь она вновь переходит в осознанно-активного, реального носителя решения и трансформируется в «Дух». В этом агрегатном состоянии, как в собственном ей способе существования, «Кровь» вечна, и вместе с ней вечен и содержащий ее, в данном случае, разумеется, лишь метафизически, человек, субстанциональным определением которого она является.

Таким образом, война рассматривается с позиции созидания, как конструктивный генезис. «Война желательна не как таковая, а в своих этических явлениях и в своей продуктивности»

[Müller 1912: 7], война определяется как борьба, признающая лишь победителей. Война всегда связана с победой, все остальное «не война, а болезнь» [Там же]. Война не выступает «против культуры, т.к. она сама является культурой» [Там же: 6].

Согласно Р. Мюллеру, в войне ничто не подвергается уничтожению, потому что она сама является «существованием». Все телесное, но не «Телесное» как сущность, может «погибнуть» в войне, как обычно при определенных условиях погибают растения. То, что уничтожается, это лишь «эмпирически ценные объекты», т.е. предметы, которые по своему существу не отличаются ни друг от друга, ни от других предметов, и поэтому отдельно их можно не называть. Эта утверждаемая индифферентность предметов оправдывает использование такого обозначения, как «объект».

Можно предположить, таким способом Р. Мюллер пытается увести читателей от мысли, что при известных условиях они сами в случае войны станут такими «эмпирически ценными объектами», гибель которых предполагается или, по меньшей мере, принимается в расчет.

Р. Мюллер умалчивает это обстоятельство, прибегая к словам-стимулам, специфическим для его времени и его читателей. Понятия «Телесное», «Дух» и «Человек» в то время были тесно связаны с позитивом, они вызывали интерес и одобрение. В то время как «эмпирический», «ценный» и «объект», напротив относились к лексикону языка сытой буржуазии и науки, они были негативно нагружены и вызывали желание пропустить их при чтении.

Таким образом, читатель вводится в заблуждение в отношении сохранения собственной жизни и, на это указывает и урапатриотизм во всех классах и слоях населения во время начала Первой мировой войны, становится в итоге послушным пушечным мясом для поджигателей войны.

Подобное понимание войны как антропологического концепта в эссе «Apologie des Krieges» («Апология войны») следует рассматривать как симптом времени, к которому принадлежал Р. Мюллер, когда в обществе особенно остро ощущалось стремление к прогрессивному обновлению человеческого типа. Традиционные общественные образцы, глубоко укоренившиеся в

коллективном сознании, требовали ревизии и новой дифференциации, что часто становилось предпосылкой для появления различного рода политических утопий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Der Ruf. Ein Flugblatt an junge Menschen / Akademischer Verband für Literatur und Musik in Wien (Hrsg.). – Wien; Leipzig: Rosenbaum, 1912. – Jahrgang 1. – Heft 3. Krieg. – November 1912. – 29 S.

Heckner S. Die Tropen als Tropus. Zur Dichtungstheorie Robert Müllers. – Wien; Köln: Böhlau, 1991. – 203 S.

Helmes G. Robert Müller. Themen und Tendenzen seiner publizistischen Schriften (1912-1924) mit Exkursen zur Biographie und zur Interpretation der fiktionalen Texte. – Frankfurt am Main; Bern; New York: Lang, 1986. – 392 S.

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

Müller R. Apologie des Krieges // Der Ruf. Ein Flugblatt an junge Menschen / Akademischer Verband für Literatur und Musik in Wien (Hrsg.). – Wien; Leipzig: Rosenbaum, 1912. – Jahrgang 1. – Heft 3. Krieg. – November 1912. – S. 1-8.

Müller R. Die europäische Seele im Bilde // Roben Müller: Kritische Schriften II. – Paderborn: Igel, 1995. – S. 18-21.

Müller R. Zwei Generationen vor uns // Roben Müller: Kritische Schriften III. – Paderborn: Igel, 1996. – S. 85-89.

Nietzsche F. Nachlass 1887/88 // Sämtliche Werke: kritische Studienausgabe in 15 Bänden. – Bd. 13. Nachgelassene Fragmente, 1887-1889. – München: DTV; Berlin; New York: de Gruyter, 1988. – 668 S.

Марова Н.Д.

Екатеринбург, Россия
**«ПРИНЦИП АНГЕЛА» В
ТЕАТАЦИИ И
ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА**

Marova N.D.

Ekaterinburg, Russia
**“PRINCIPLE OF THE ANGEL”
IN THE THEATATION AND
INTERPRETATION OF THE
TEXT**

Аннотация. В статье представлен «принцип Ангела», введённый автором для обозначения исходной онтологической установки, определяющей так называемый ментальный процесс театации, который полагает своеобразие картины видения в тексте в качестве признака его ценностного статуса, конституируемого способом интерпретации.

Ключевые слова: «принцип Ангела», театация, своеобразие видения, интерпретация, ценностность.

Abstract. The paper presents the “Principle of the Angel”, introduced by the author for the denote of initial ontological position, that determines the mental process of the so named Theatation, which regards the peculiarity of the view in the Text as a marker of its valuable status, performed by the interpretation.

Keywords: “Principle of the Angel”, theatation, peculiarity of view, interpretation, valuable status.

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.

About the Author: Marova Nina Dmitrijevna, Candidate of Philology.

В настоящей статье находит продолжение разработка проблем, которые встают в связи с введённым нами в языковедческий дискурс понятия «театация». Этот термин произведён от греч. *θέα* [*théa*] («умственное зрение, взгляд, вид, зрелище») для обозначения одного из фундаментальных ментальных процессов, призванных *усматривать своеобразие картины видения в тексте в качестве признака его индивидуально-ценностного статуса, конституируемого посредством интерпретации* [Марова 1993: 124-127; Марова 2006: 48-53; Марова 2013: 78]. Поскольку интерпретация полагается нами способом осуществления этого процесса, то, говоря о театации, мы имеем в виду и

© Марова Н.Д., 2015

интерпретацию как её субстанциональную основу; а говоря об интерпретации, одновременно мыслится и театация как её «категориальный дом». Одним из важных моментов, определяющих статус этого сложного и не нашедшего должного внимания ментального процесса, является, на наш взгляд, принцип, который мы предложили назвать «*принципом Ангела*». Он и станет предметом рассмотрения в данной статье.

Под «принципом», как известно, понимается «руководящее начало, основа» (от лат. *principium* «начало, основа; первопричина, первоисточник; основоположение»). Если мы ставим теоретически вопрос о принципе театации (а значит, и интерпретации), то это предполагает поиск той предпосылки, которая ложится в основание этого процесса, становясь исходной аксиомой, не требующей доказательства. Принцип театации – это своего рода трансцендентная идея, которая подспудно движет процесс театации и управляет им. По словам *Гегеля*, идея – это сам по себе существующий разум. Равно и принцип, в качестве первоосновы бытия театации как ментального процесса, это сама по себе существующая мысль, та внутренняя установка, которая исходит из неё самой и без которой она не может существовать как театация. Принцип руководит мыслительными действиями индивида, помимо его воли.

Важно заметить, что некий значимый принцип организует собой, по существу, определённую систему других, связанных с ним, принципов. Мы выделим в качестве *исходного начала*, которое накладывает отпечаток на весь порядок театативного мышления, «принцип Ангела». Этот термин был введён нами [Марова 2001, 2006] в качестве оппозиции к выдвинутому в науке «*принципу Демона*». Так, ещё в 1814 г. французский учёный *П.-С. Лаплас* апеллировал к некоему гипотетическому Разуму («демон Лапласа»), которому в каждый определённый момент времени были бы известны все силы, приводящие природу и весь макромир в движение. Этот мысленный эксперимент, но на уровне микромира, в 1867 г. продолжил и в какой-то мере развил английский учёный *Дж. К. Максвелл* для обозначения категории условной «всезнающей» инстанции, олицетворяющей состояние владения абсолютной истиной (демон Максвелла). Вымышленный Демон (греч. *δαίμων* [demon] «знающий; божество, дух»)

наделяется исключительными способностями обнаруживать любые скрытые от исследователя процессы. В этом плане знание определяется позитивистски. Но оно и в данном случае остаётся ограниченным. Демон «лукавит», «играет» с людьми, «обманывает» их видимостью «всезнания». Знание показывает себя только как часть, ведая, что за ним скрывается остальное, которое всегда главное и всегда «под покрывалом». Тем самым создаётся притягательность «тьмы неизведанного». Несмотря на это, категория Демона, по мысли создателей принципа, способствует *прогрессу познания* тем, что лишает каждый познавательный шаг окончательной определённости, двигая непрерывный ход познания вперёд.

Противопоставляя этой традиции обращение к «принципу Ангела», мы ведомы желанием показать, в метафорической форме, иную онтологическую установку процесса театации, которая по своей сути «принципиально» отличается от процесса познания. В этом нас «поддерживают» *семантические потенциалы*, которые заключены в понятии Ангела. Попробуем разобраться в этом.

Слово «ангел» греческого происхождения (*ἄγγελος* [angelos]) и означает «вестник, посол»; однокоренные слова: *ἀγγελία* [angelia] «известие, весть; послание, посольство; отсюда «Евангелие – Благая весть»; *ἀγγέλλω* [angello] «извещать, объявлять». Исконное значение «вестничества» в этом слове коррелирует с онтологическим предназначением театации, для которой любой текст (свой или чужой) предстоит для всех носителем некоторого послания (себе или другому). Выступая таким своеобразным ментальным «посланником», текст объективно занимает позицию «*между*» двумя инстанциями: между отправителем и получателем и обнаруживает «*посредническую*» роль текста. Она, в свою очередь, превращает текст в нечто относительно самостоятельное, дистанцированное, отчуждённое и от его создателя, и от его «потребителя». Текст начинает жить своей жизнью, существовать как бы сам по себе и сам в себе. Особенность такого существования имеет следствием то, что текст – это уже не просто некий «посланник». Он совмещает в себе миссии вестника и самой вести. Такая ситуация усиливает *значимость* как той, так и другой миссии. Текст-вестник в его собственном, индивиду-

альном облике востребует не меньшего, а может быть, даже и большего внимания, чем сама весть, которую он несёт. Звучание текста, его внешние «одежды» и атрибуты имеют способность прятать за своим эмпирическим видом ещё нечто подспудное, невидимое. Причём, любой текст имеет не только свой содержательный подтекст, но и незримый «ореол своеобразия», окружающий всю его видимую «телесность». Так *семантика посредничества* имплицитно влечёт за собой и потребность в установлении *ценностной роли* текста для полноты осмысления его послания. Именно такая усложнённая специфика конкретного текста в качестве «вестника» нуждается в *узрении его индивидуального своеобразия как его ценностного статуса, что и является уникальным призванием процесса театации*.

Итак, мы выявили, что семантики «посредничества» и «осмысления своеобразия текста как его индивидуально-статусной ценности», характерные для театации, могут считаться исходным принципом для её существования и соответствуют семантическому составу понятия «ангелос» («вестник»). Однако принципиальное его влияние на понимание специфики театации этим не ограничивается. Посмотрим, какие дополнительные значения мы можем извлечь из его семантики. Известно, что слово и понятие Ангела широко встречается в мифологической и религиозной литературе (напр., в Новом Завете). В таком употреблении ангелы – это бесплотные существа, назначение которых служить единому Богу, неся его волю стихиям и людям. Будучи вестниками Бога, они осуществляют *медиацию (посредничество)* между «горним» и «дольним», между Богом и миром. Предполагается, что ангелы – это «бесплотные умы» и обладают особого рода «духовным телом» [Аверинцев 1990: 46 – 48]. Такое олицетворение понятия ангела, связанное с семантикой его «бестелесности», не только не мешает вникнуть в глубинную суть искомого явления, но и даёт возможность вывести новую, важную для нашего размышления черту, – *семантику духовного как перевозданной сущности ментальной театации*.

Значимым оказывается и структурирование самого понятия «ангел». Так, А. М. Лосев, рассуждая о понятии ангела как перевозданной сущности, опирается на триаду, «имеющую значение везде и во всём, о чём только возможно мыслить». В пре-

делах этой триады ангельский мир воплощает, прежде всего, *невидимую* сферу *умных сил*, т.е. чисто умную, интеллигентную стихию перво-сущности. Вторая сфера – *видимый* мир, материя, космос, природа. Третья сфера – *человек*, который синтезирует собой воплощённую идею, т.е. смысл, и осмысленную, т.е. оформленную, материю. Для нашей концепции существенно предупреждение *Лосева* о том, что при этом вовсе не обязательно оставаться в пределах *в-себе-смысла*. Если бытие есть нечто принципиально целое, то это целое есть определённая *смысловая* («умная», «идеальная», «бесплотная») *значимость*, *отличная от самой субстанции бытия* [*Лосев* 1994: 234-237].

Таким образом, основная характеристика духовного как умной, «ангельской», силы имеет тенденцию и потребность *восхождения к трансцендентному* по отношению к данному. Именно такая сила установления *соотносительности* между этими сферами является сущностной для театационного усмотрения текста как ментального продукта, обладающего индивидуальным достоинством самоценности, которое проявляет себя во всей полноте, только при условии возведения своеобразия текста в степень его *инобытия* на уровне более общих по отношению к нему категорий. Эту функцию нахождения иных, *медиативных*, сфер и осмысления ценностной соотносительности текстовой картины видения и этих сфер, как категориальных абсолютов, выполняет интерпретация. Так интерпретация выступает способом осуществления театации. А театация, будучи её «категориальным домом», выступает в качестве фундаментальной формы, телеологическим предназначением которой является «умное», т.е. духовно-интеллигентное, «зрительство» текста и осмысление его значимостного места в свете более высоких *мета-категорий*, обращение к которым определяется точкой зрения и духовным уровнем субъекта видения.

Обратим внимание ещё на одну особенность театации, связанную с семантикой понятия ангела. Дело в том, что ангел как бестелесная идеальная сущность сам остаётся *независимым* членом той первозаданной триады, о которой говорил *Лосев*. Отсюда можно вывести два семантических следствия. Во-первых, соблюдение принципа Ангела в театации и интерпретации текста придаёт этому процессу изначальную позицию «бескорыст-

ной непричастности» «плотским», «текстоментальным страстям», освещая сам процесс умо-зрения светом свободы от страстной условности. Театация с помощью её экспликатора, интерпретации, сама задаёт условия, посредничая между субстанциями различных уровней видения. Она «примешивает» в данное иные субстанции, но не «вмешивается» в них. Она рассуждает, но не осуждает; она ценит, но не оценивает, тем самым примиряя данное в тексте видение с иным и «примеряя» их друг к другу, как одежды, которые можно сменить. Принцип Ангела «освящает» ментальный процесс, позволяет обращаться с данным как безусловно самоценным и самодостаточным, демонстрируя данное во всей его достойности. Данное, интендируемое как индивидуальная картина видения, уже этим прекрасно, так как вдохновлено духовным началом в субъекте видения. Это духовное деяние необходимо только развернуть, «умозрительствовать», т.е. сделать объектом театации (в нашей терминологии).

Таким образом, принцип Ангела – это признак присутствия высокого духовного начала в ментальном процессе. Театация вкупе с интерпретацией вступают в контакт с текстом как духовным, творческим произведением, духовную «весть» которого они призваны актуализировать, не «вторгаясь» в неё.

Другое следствие такой позиции приближения к тексту путём отстранённости от него приводит к особой функции «сохранения» текста: принцип Ангела становится «хранителем» самостоятельного существования текста.

Весь комплекс названных нами семантических аспектов принципа Ангела позволяет сформулировать высшую ступень его качественности в виде *взаимобратимой максимы* (лат. *maxima regula*) *культуративности театативного и театативности культуративного*.

Так «принцип Ангела», применительно к театации, способствует не столько прогрессу познания, сколько прогрессу культуры. Эта функция, которая является, по нашему мнению, онтологической сущностью театации, делает её содержательной субстанцией и экзистенциальной судьбой культуры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Аверинцев С. С. Ангелы // Мифологический словарь.– М., 1990. С. 46-48.
- Лосев А. М. Первозданная сущность / Миф. Число. Сущность. – М.: Мысль, 1994. – С. 234-262.
- 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.
- Marova N. Interpretieren? Deuten? Erklären? (Versuch einer Orientierung) // das Wort. Germanistisches Jahrbuch, 1993. – S. 119-128.

Пирогов Н.А.

Екатеринбург, Россия
**ОСОБЕННОСТИ
СТРУКТУРНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППЫ
ГЛАГОЛА В СОВРЕМЕННОЙ
НИЖНЕНЕМЕЦКОЙ
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ
ЛИТЕРАТУРЕ**

Аннотация. Для синтаксиса современной нижненемецкой художественной литературы характерны особенности структуры группы глагола, свойственные в равной мере как диалектам, так и обиходно-разговорной форме литературного немецкого языка, а также особенности, присущие только исследуемым диалектам.

Ключевые слова: нижненемецкий диалект, группа глагола, разговорный синтаксис, аналитическая форма.

Сведения об авторе: Пирогов Николай Александрович, кандидат филологических наук, профессор, профессор кафедры немецкой филологии.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 462; e-mail: tulpe@planet-a.ru.

Pirogov N.A.

Ekaterinburg, Russia
**SPECIFIC FEATURES OF THE
VERB GROUPS STRUCTURE
IN THE MODERN LOW
GERMAN FICTION**

Abstract Annotation. There is a specific verb groups structure in the syntax of modern Low German fiction, that is equally typical for dialects, as well as for a colloquial form of the literary German language. There are also some features that are inherent in the studied low dialects.

Low German, dialect, verb group, colloquial syntax, analytical form the article.

Keywords: keywords, keywords, keywords, keywords, keywords.

About the Author: Pirogov Nicolai Alexfndrovich, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of German Philology.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

В ходе исследования синтаксиса современной нижненемецкой художественной литературы были выявлены особен-

ности структуры группы глагола, свойственные в равной мере как диалектам, так и обиходно-разговорной форме литературного немецкого языка, а также особенности, присущие только исследуемым диалектам.

Так, в нижненемецких диалектах, как и в обиходно-разговорной речи [Девкин 1965: 97; Riesel 1964: 148], весьма употребительна аналитическая грамматикализованная форма сказуемого, состоящего из инфинитива и вспомогательного глагола *doon* (= *tun*), например:

- *Nee, opmaken dee ick dat nich.* (IH H)
- *Seggen deed he nix.* (BK)
- *Öller warrn doot woll blots de Froonslüüd, wat?* (KH Jdd)

Особенностью нижненемецких диалектов является то, что в сложном глагольном сказуемом, состоящем из инфинитива и глагола *bruuken*, наметилась тенденция употреблять инфинитив без частицы *to* (= *zu*), т.е. так же, как и в сочетании с модальным глаголом, например:

- *Dor bruuk ik em nich eerst üm fragen.* (IH Wma)
- *Liekers sietaf von de hellen Geschäftsstraten bruukt de Minsch de Wiehnachtsstimmung nich missen.* (IH Wö)

Однако инфинитив может употребляться и с частицей *to*, например:

- *Dor bruuk ik mi nich üm to kümmern.* (IH Dw)
- *Willem, dor bruukst di doch nich för to schamen.* (KH Sah)

Вариативность этих форм свидетельствует о том, что глагол *bruuken* еще не полностью уподобился модальным глаголам.

Выше уже отмечалась неупотребительность пассива в нижненемецких диалектах. Носители диалекта всегда предпочитают формы действительного залога. Вместо пассива в исследуемых диалектах широкое распространение получила своеобразная грамматикализованная пассивная конструкция, состоящая из причастия II и вспомогательного глагола *kregen*, например:

- *Nu kriggt he dat wedder trüchbetahlt.* (BK)
- *Se kregen em noch jüst op de Bank hensett.* (DP Dk)
- *Och, de Rosen, de hebb ick schentk kregen.* (DHS Gr)

Данная конструкция представляет собой одну из разновидностей «словосочетаний с грамматической направленностью» [Москальская 1961; Озеров 1971: 16].

Очень употребительны в нижненемецкой диалектной литературе, как и в обиходно-разговорной речи (Девкин 1965: 98-99), сложные сказуемые, состоящие из модального глагола и показателя направленности движения, выраженного предложной группой:

- *Ik wull in sien Öller avslut nah 'n Zirkus.* (DP Dm)
- *Trina, du mußt to Bett.* (BK)

наречием:

- *Un wo sall de hen?* (GH Dp)
- *Denn köönt wi rin!* (KH Sah)
- *Se wullen achternah.* (DP Dm)

одновременно предложной группой и наречием, например:

- *Oder wullt du vundag nich na 'n Strand dal?* (KH Sah)

Как видно из приведенных примеров, в сложных сказуемых такого рода элиминируется инфинитив глагола, обозначающего движение.

Опущенным может быть инфинитив не только глаголов движения, но и глаголов другой семантики. В этом случае сказуемое состоит из одного модального глагола. Однако и здесь мысль выражается предложением всегда однозначно «благодаря ориентировке на речевую ситуацию или благодаря специализировавшейся традиции употребления» [Девкин 1965: 99], например:

- *Wat schall dat denn?* (KH Sah)
- *Wat wullt du blots mit all de Kraam?* (IH G)
- *Mag woll.* (DHS Gr)

Еще одной разновидностью краткой формы сказуемого в нижненемецких диалектах, как и в обиходно-разговорной речи [Девкин 1965: 95-96; Höhne-Leska 1975: 39], являются сложные сказуемые, состоящие из глагола *wesen* и показателя направленности движения, выраженного наречием:

- *De Deern is nu al en Weekener dree weg* (BK),

А также наречием и предложной группой одновременно, например:

- *No, sünd ji nu ok wedder her vun den Krieg?* (BK)

В составе сказуемых этого типа опускается причастие II. Само действие не называется, на него лишь в самом общем виде указывает наречный компонент и/или предложная группа, вы-

полняющие функцию обстоятельства. Поэтому А.И. Смирницкий [1957] наряду с глагольным и именным сказуемым выделяет еще и третий тип – «обстоятельственное сказуемое». Исходя из наличия в языке такого рода «обстоятельственных сказуемых», являющихся результатом «исторической эллиптизации» [Монахов 1961: 8] избыточных элементов, некоторые ученые относят предложения с краткой формой сказуемого не к эллипсам, а к полным предложениям [Девкин 1965: 95-98; Höhne-Leska 1975: 39; Монахов 1961: 8, 13, 15].

Типичным для диалектного, как и для разговорного синтаксиса вообще (Чурилова 1974), являются предложения без обязательного прямого дополнения, например:

- *Hest du Herrn Kellerbach to verdanken. (KH Sah)*
- *Harr 'k mi aver ok jüst so dacht. (BK)*
- *Kann ik den Koptein nich verdenken. (KH Sah)*

По всей вероятности, здесь имплицировано дополнение, выраженное указательным дополнением *dat*, семантика которого так абстрактна, что для однозначного восприятия высказывания необходимо знание контекста или ситуации – точно так же, как и в случае, когда прямое дополнение оказывается словесно невыраженным.

Характерна элиминация прямого дополнения в грамматизированных, часто повторяющихся в обиходной речи конструкциях, например:

- *Weet ick nich! (DHS Gr)*
- *Segg ik nich! (OT Pug)*
- *Maak ick, Herr Lorenzen! (KH Sah)*

Примечателен порядок слов в предложениях подобного рода: спрягаемая часть сказуемого выносится на первое место.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Девкин В.Д. Особенности немецкой разговорной речи. – М.: Международные отношения, 1965. – 318 с.
- Монахов П. Ф. Способы обозначения направленного движения в современном немецком языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., – 1961. – 19 с.
- Москальская О.И. Устойчивые словосочетания с грамматической направленностью // Вопросы языкознания. – 1961. – №5. – С. 87-93.
- Озеров Г. В. Поле пассивности в современном немецком языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1971. – 25 с.
- Смирницкий А.И. Синтаксис английского языка. – М.: Изд-во лит. на иностр. языках, 1957. – 286 с.
- Höhne-Leska, Chr. Statistische Untersuchungen zur Syntax gesprochener und geschriebener Gegenwartssprache. – Berlin: Akademie-Verlag, 1975. – 164 S.
- Riesel, E. Deutsche Stilistik / E.Riesel, E.Schendels. – М.: Hochschule, 1975. – 315 S.

Плотникова М.В.
Екатеринбург, Россия
**ГРОТЕСК В ПОЭЗИИ
ПОЗДНЕГО
СРЕДНЕВЕКОВЬЯ**

Plotnikova M. V.
Ekaterinburg, Russia
**GROTESQUE IN LATE
MEDIEVAL POETRY**

Аннотация. Статья посвящена проблеме исследования гротеска в современной лингвистике. Период позднего Средневековья, представленный поэзией Ф. Вийона, иллюстрирует становление данного стилистического приема.

Abstract. The article is devoted to the problem of grotesque in contemporary linguistics. The period of Late Middle Ages presented by F. Villon's poetry illustrates the formation of this stylistic device.

Ключевые слова: *гротеск, средневековая поэзия, образность.*

Keywords: *grotesque, medieval poetry, figurativeness*

Сведения об авторе: Плотникова Мария Вячеславовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры романских языков.

About the Author: Plotnikova Maria Viatcheslavovna, Candidate of Philology, Associate Professor.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 465; e-mail: plotnikova_mary@mail.ru.

Гротеск является одним из наиболее востребованных приемов создания художественной образности. Многочисленные исследования, посвященные проблеме гротеска в искусстве и литературе, свидетельствуют о неоднозначности данного явления и отсутствии единого взгляда на его сущность и семантическую сферу применения.

Термин «гротеск» заимствован литературой из живописи. В литературоведении принято следующее определение гротеска: это высшая степень комического, проявляющаяся:

1. в виде чрезмерного преувеличения, карикатурного искажения, которые могут достигать границ фантастического;

© Плотникова М.В., 2015

2. в виде композиционного контраста, внезапного смещения серьезного, трагического в плоскость смешного. Такое построение представляет собой цельный, замкнутый внутренне комплекс и является Г. чистого рода – Г. комическим;
3. но может произойти обратное движение, если комическое завершится резким трагическим срывом – это будет композицией гротескного юмора. Наконец трагическое и комическое могут быть лишь внешне смежны, не составляя единого комплекса. Такое сочетание надо отличать от Г., называя его «гротескно-трагическим», обычно оно служит целям некомическим. Этим формам подачи литературного материала соответствует особый гротескный стиль.

Характерные признаки его таковы:

1. преднамеренное разрушение сюжета путем вставок, отступлений, перерывов, прихотливых перестановок частей повествования;
2. культивирование асимметрии, беспорядочности и беспланности композиции;
3. ряд словесных эффектов, рассчитанных на контрастное воздействие: звуковые нагромождения, стремление к звукоподражательности, игра словами, синонимами, неожиданные словопроизводства, употребление метафорических выражений в прямом значении, гиперболические сравнения, нарушение серьезного тона рассуждения алогизмом вывода, несоответствие тона повествования содержанию [Литературная энциклопедия 1930].

Однако подобное определение гротеска носит несколько формальный характер, не отражает глубины этого явления и не принимает в расчет восприятие гротеска читателем.

Д. В. Кобленкова выделяет несколько основных подходов к интерпретации гротеска [Кобленкова 2006: 26-36]:

Первый подход к анализу разных видов гротеска ориентируется на первоначальное значение слова, подчеркивающее *способ* создания образов. Исследователи стремятся приблизиться к точной дефиниции понятия, где гротеск был бы представлен как особый принцип сочетания элементов в единое целое, т.е. прио-

ритетной в данном случае является *поэтика* гротеска. Такой подход особенно важен, поскольку положенный в его основу структурный критерий позволяет отграничивать гротеск от других приемов (например, гиперболизации), от придаваемого ему значения эстетической категории, а также и от категории комического (поскольку гротеск – один из его приемов наряду с другими).

Осмысление *гротеска как эстетической категории* характерно для второго типа исследований. Очевидно, начало этому подходу было положено в XVIII в., что получило отражение в работах немецких исследователей, писателей, философов.

Третий тип анализа гротеска отличает стремление описать «гротескный мир», не опираясь на точную дефиницию понятия. Это приводит нередко к фиксации не столько черт этого мира, сколько к описанию эмоций, которые он порождает. Гротеск в таких работах определяется преимущественно через содержательные критерии, что свидетельствует о его исключительной смысловой функциональности, но не способствует терминологической упорядоченности, так как в результате исчезают границы самого предмета исследования. Такой подход характерен как для теоретических работ, так и для исследований конкретного художественного мира.

Интерес к *психологии создания и восприятия* гротескных форм определяет в представленной типологии четвертое направление исследований.

Приведенная классификация составлена автором на основе работ отечественных и европейских исследователей. Американское литературоведение, не разрабатывает теории гротеска вовсе, исключая это понятие почти из всех литературоведческих справочников [Козлова 2000: 119]. В работах американских ученых понятие гротеска заменено общим жанровым термином фэнтези. О. В. Шапошникова, вслед за американскими исследователями, выводит фантастический характер соединения элементов на первый план, что приводит к постепенному вытеснению термина «гротеск» термином «фантастика» [Шапошникова 1978].

Т. Ю. Дормидонова выделяет лишь два подхода к изучению гротеска:

1. Как к форме или компоненту мировоззрения (М. М. Бахтин, Л. Е. Пинский, Д. С. Лихачев);
2. Как к художественному приему (Ю. В. Манн, Б. М. Эйхенбаум, Д. П. Николаев, А. С. Бушмин, Ю. Б. Борев, О. В. Шапошникова и др.) [Дормидонова 2008: 41].

Исследование каждого из указанных способов анализа приводит к необходимости наиболее подробно остановиться на проблемах поэтики гротеска и прежде всего тех её аспектах, которые остаются спорными или малоизученными. Таковыми являются «гротеск и фантастика», «гротеск и двойничество», «гротеск и превращение» (метаморфоза), а также целый ряд других, не менее значимых и требующих своего разрешения вопросов [Кобленкова 2006: 34].

Одной из тенденций исследования гротеска на современном этапе развития лингвистики является концептуальный подход. В данном случае гротеск рассматривается как способ мировосприятия и результат ментального сдвига. По мнению Ю. В. Богоявленской, концепты вступают в разные отношения и образуют систему взаимообусловленных ментальных образов. Совокупность концептов организует концептосферу, по которой можно судить о ментальной модели действительности, отражаемой в языковом сознании и в языке конкретных носителей языка [Богоявленская 2013: 8].

В этой связи Т. Ю. Дормидонова считает, что теория концептуальной интеграции Ж. Фоконье и М. Тернера, описывающая процессы взаимодействия ментальных пространств, проясняет логику гротескового «парадокса», заключающегося в интегрировании различных и разнородных, несовместимых объектов [Дормидонова 2008: 8].

М. М. Бахтин рассматривает гротеск как результат процесса многовекового развития средневекового карнавала, где был выработан как бы особый язык карнаваловых форм и символов, язык очень богатый и способный выразить единое, но сложное карнавальное мироощущение народа [Бахтин 1990].

По мнению автора, для данного языка очень характерна своеобразная логика «обратности» (*à l'envers*), «наоборот», «наизнанку», логика непрерывных перемещений верха и низа («колесо»), лица и зада, характерны разнообразие виды паро-

дий и травестий, снижений, профанаций, шутовских увенчаний и развенчаний [там же].

Подобное мировосприятие является отличительной чертой авторского стиля выдающегося поэта позднего Средневековья Франсуа Вийона. Принцип амбивалентности, двойственности, пародийности, искаженной действительности лежит в основе большинства произведений поэта.

Ярким примером средневекового гротеска может послужить *Баллада о том, как варить языки клеветников* Ф. Вийона. Баллада представляет собой пародию на *Балладу против злоязычных* Эсташа Дешана (подробнее об авторе см. в параграфе 1.2.2). В ней Вийон выражает свое отношение к одному из самых распространенных социальных явлений Средневековья – клевете. Благодаря крайней метафоричности образов и искусно использованной метонимии, Вийону удается создать яркое произведение, основанное на гротеске.

«В удивительной, ярко готической "Балладе о том, как варить языки клеветников" от чудовищного нагромождения всяких мерзостных рецептов создается невольное впечатление о языке, как об одном из органов тела, который продолжает жить некоей независимой от всего организма "посмертной" жизнью. С каждым рецептом, вычитанным из черных книг, языки, прямые виновники клеветы (о самых отвратительных клеветниках мы почти забываем!), погружаясь еще в одну отвратительную смесь, подвергаются новой адской казни, новой – как бы ощущаемой ими – издевательской муке. В этой балладе-заклинании связь гилозоизма Вийона с языческими повериями народа вполне наглядна» [Пинский 1989: 12].

Ужасающие фантастические образы все новых и новых видов казней погружают читателя в удивительный мир средневековой реальности, представленный Вийоном:

En réalgar, en arsenic rocher – букв. *В сернистом мышьяке, в пузырящемся металлическом мышьяке*. Два синонима слова *мышьяк* в данной строке имеют разные свойства: один из них представляет собой аморфную массу, а другой расплавленный металл, что позволяет Вийону употребить оба слова, не прибегая к повтору. Образ вновь продублирован и в следующей строке: ***En orpiment, en salpêtre et chaux vive*** – букв. В трехсерни-

стом мышьяке, в селитре и негашеной извести. Трехсернистый мышьяк – это твердый минерал. Таким образом, Вийон показал одно вещество в трех различных видах.

En plomb bouillant pour mieux les émorcher – букв. *В кипящем свинце, чтобы лучше их отбить.*

En cervelle de chat qui hait pêcher – букв. *В мозгу кота, который ненавидит рыбачить; ***Noir, et si vieil qu'il n'ait dent en gencive*** – букв. Черного и настолько старого, что у него в десне нет ни одного зуба.*

Soient frites ces langues envieuses! – букв. *Пусть сжарятся эти завистливые (злые) языки!*

Именно эта баллада открыла Вийона как мастера гротеска наряду с Рабле, Сирано де Бержераком, Гофманом и др. [Gautier 1856].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса.–2-е изд.–М.: Худ. лит.,1990.– 543 с.
Богоявленская Ю. В. Проблема типологии концептов в современной лингвистике//Лингвокультурология. – 2013.–№7.–С.6-16
Дормидонова Т. Ю. Гротеск как тип художественной образности (от Ренессанса к эпохе авангарда): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.08. – Москва, 2008. – 26 с.

Кобленкова Д. В. Проблема становления теории гротеска // Новый филологический вестник. – 2006. – № 3. – С. 26–36.

Козлова, Д. В. Основные подходы к определению понятия «Гротеск» // Вестн. Нижегород. гос. ун-та им. Н. И. Лобачевского. Сер. Филология. Н. Новгород, 2000. – Вып. 1. – С. 119-124.

Литературная энциклопедия. [Электронный ресурс]. – М., 1929-1939., Т. 1-11. – URL: <http://www.feb-web.ru>.

Пинский Л. Поэзия Франсуа Вийона // Франсуа Вийон. М.: Худ. литература, 1963. – С. 5-45.

Шапошникова О. В. Гротеск и его разновидности : автореф. дис. ... канд. филол. Наук. – М., 1978. – 19 с.

Gautier T. Les grotesques [Электронный ресурс]. – М. Lévy Frères, 1856. – 400 p.

URL:http://books.google.ru/books?id=bxMwAAAAMAAJ&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Теория и методика обучения языку и межкультурная коммуникация

УДК 37.016:811.1

Васильева М.И.

Екатеринбург, Россия

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ

Аннотация. Статья посвящена методам обучения чтению текстов в неязыковом вузе. Рассматриваются особенности обучения чтению в неязыковом вузе.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, упражнение, неязыковые факультеты, чтение на иностранном языке, развитие навыков чтения.

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.

Vasilieva M.I.

Ekaterinburg, Russia

TEACHING READING PROFESSIONALLY ORIENTED TEXTS

Abstract. This article is devoted to methods teaching reading at non-language faculties. The teachers tasks are marked.

Keywords: professionally oriented learning, exercise, non-language faculties, foreign teaching practice, development of reading skills.

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.

Чтение профессионально-ориентированных текстов способствует повышению эффективности подготовки специалистов, помогает формировать стремление к постоянному обновлению и получению новых знаний. Чтение является наиболее мотивированным видом работы по иностранному языку и служит дополнительным источником информации по специальности.

На занятиях по иностранному языку в институте социального образования эта проблема решается на основе пособия

© Васильева М.И., 2015

”Немецкий язык”. Книга для чтения по социальной педагогике [1].

Пособие рассчитано на весь курс обучения немецкому языку в Институте социального образования. В центре внимания находится непосредственно узкая специальность студента и ставится цель научить студентов читать аутентичную литературу по специальности ”социальная педагогика ” и ”социальная работа”. По данному пособию уже первый семестр обучения иностранному языку характеризуется ориентацией на профессию социального педагога и социального работника. Ранняя профессионализация проявляется в направленности тематики текстов. Например, проблемы детей, молодёжи, проблемы социального обеспечения и др. Предлагаются тексты трёх уровней сложности: юмористические истории, интервью, репортажи по актуальным проблемам современной молодёжи Германии, текст лекции профессора К.Отте по проблеме профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в Германии. Все тексты являются аутентичными и предназначены для чтения вслух и про себя, переводы без словаря и со словарём, обучению пересказу и реферированию. Каждое задание содержит: ключевую лексику к соответствующему тексту, задание на контроль понимания и на обсуждение прочитанного текста.

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

Постепенное усложнение текстов и система упражнений позволяет студентам знакомиться на материалах аутентичной деятельности и углубить свои профессиональные знания.

Внутри уроков учебного пособия тексты распределяются по целям обучения. Выделяются тексты для изучающего чтения (тексты А), для ознакомительного и поискового чтения (тексты В) и тексты для отработки навыков перевода с немецкого языка на русский при помощи словаря.

Ввиду того, что учебным пособием не предусмотрено изложение грамматического материала, объяснение теории проводится преподавателем, а для выполнения домашнего задания студентам рекомендуются грамматические справочники.

Следует отметить, что темы изучения материала пособия, а также его дозировка определяются преподавателем в зависимости от уровня подготовки студентов и материалы пособия могут быть эффективно использованы как на занятиях, так и при самостоятельной работе студентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Сергеева Н.Н., Otte К. Немецкий язык: книга для чтения по социальной педагогике: учебное пособие для вузов. – Екатеринбург: УрГПУ, 2010. – 230с.

Гиниатуллин И.А.

Екатеринбург, Россия
**«ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ОРИЕНТИРОВАННОЕ
СТРАНОВЕДЕНИЕ»:
ДИДАКТИЧЕСКАЯ
ХАРАКТЕРИСТИКА КУРСА**

Аннотация. Статья посвящена целям, содержанию и дидактическим технологиям новой учебной дисциплины "Профессионально-ориентированное страноведение" в обучении будущих учителей иностранного языка.

Ключевые слова: учителя иностранного языка, профессиональное страноведение, содержание, цели, технологии обучения.

Giniatullin I. A.

Ekaterinburg, Russia
**PROFESSIONAL-FOCUSED
AREA STUDIES: DIDACTIC
DESCRIPTION OF A SUBJECT
MATTER**

Abstract. The article is devoted to objectives, content and didactic technologies of a new subject matter 'Professional-focused area studies' in training the future teachers of foreign language.

Keywords: teachers of foreign language, professional area studies, objectives, content, technologies of training.

Сведения об авторе: Гиниатуллин Игорь Ахмедович, кандидат педагогических наук, профессор кафедры немецкой филологии. Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

About the Author: Giniatullin Igor Akhmedovich, Candidate of Pedagogy, Professor of the Chair of the German Philology.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 462; e-mail: profgin123@yahoo.com.

В учебный план последнего года подготовки бакалавров для ПрОП «Педагогическое образование» по профилю «Иностранный язык» в Институте иностранных языков Уральского государственного педуниверситета был введён курс по выбору «Профессионально-ориентированное страноведение» [Ср. 1]. Объём курса составляет 36 часов лабораторных занятий. В предлагаемой статье кратко освещаются основные дидактиче-

© Гиниатуллин И.А., 2015

ские параметры нового курса, которые были положены в основу его программы.

Курс преследует *цель* расширения и углубления у обучающихся знаний и представлений о культуроведческом компоненте педагогической профессии в стране изучаемого иностранного языка как одной из когнитивных основ иноязычной профессиональной межкультурно-коммуникативной компетенции.

В соответствии с этим ставятся следующие *задачи*:

– формирование у обучающихся общих представлений о существенных особенностях системы образования стран(ы) изучаемого языка, её достижениях и проблемах, подготовке педагогов, состоянии обучения ИЯ, культурно-страноведческом фоне образовательной деятельности (социологические характеристики обучающихся и обучающихся, типичные условия и ситуации их деятельности);

– повышение мотивации студентов к самостоятельной познавательной деятельности в сфере профессионального страноведения и развитие соответствующих умений учебного познания (самоопределение относительно актуальных познавательных профессионально-страноведческих интересов, поиск соответствующей информации на ИЯ, её аналитическая обработка и подготовка к презентации с определением возможного практического использования);

– совершенствование информационно-презентационных и дискуссионных коммуникативных умений иноязычной речи на тематическом материале профессионального страноведения.

Дисциплина опирается на знания и умения, приобретаемые обучающимися в ряде других курсов, связывая их с новым предметом учебного познания – со страноведением педагогической профессии. Важную роль при этом играют знания из области педагогики, методики, лингвострановедения и страноведения, истории страны ИЯ, теории межкультурной коммуникации, информация об образовательном сегменте культуры этой страны, почерпнутая из художественной литературы и публицистики, а также языковые навыки и речевые умения, формируемые в практическом курсе иностранного языка. Несомненное значение для курса профессионально-ориентированного страноведения имеет и собственный жизненный и образовательный опыт сту-

дентов как обучающихся и практикантов. Одной из важных основ дисциплины являются навыки и умения самостоятельной работы с различными информационными источниками (в особенности с источниками сети Интернет), получающие дальнейшее развитие на материале педагогического страноведения. Positionирование курса на старшем этапе обучения, когда студенты владеют ИЯ на относительно продвинутом уровне и обладают значительным опытом самостоятельной работы с информационными ресурсами на родном и иностранном языках, позволяет сделать *именно самостоятельную работу главным средством получения и первичного анализа целевой информации* для аудиторных занятий по данной дисциплине, доминирующей функцией которых становится речевое взаимодействие на ИЯ для обмена самостоятельно добытой профессиональной информацией и для её дальнейшего осмысления в группе коллег – будущих представителей педагогической профессии. В *организационной парадигме самостоятельной работы* аудиторные занятия курса выполняют функцию её контроля при одновременном применении результатов этой работы.

Основное *содержание курса* представлено ниже:

Тема 1

Целевая установка и методическая концепция курса

Цели и задачи курса. Профессионально-ориентированное страноведение и межкультурная коммуникация. Общая содержательная структура профессионального страноведения и самооценка информационных дефицитов. Методика курса с опорой на внеаудиторную самостоятельную работу студентов (поиск, обобщение, межкультурное сопоставление информации по выбранному компоненту очередной темы, подготовка к обмену информацией и дискуссии). Источники информации, стратегии её поиска и обработки.

Тема 2

Система образования ФРГ

Суверенитет федеральных земель и координация управления в сфере образования. Основные компоненты системы: дошкольная ступень, типы школ, профессиональное образование разных уровней. Особенности, главные достижения и проблемы каждой

ступени. Оценка состояния образования в международном сравнении.

Тема 3

Педагоги в ФРГ

Структура и особенности подготовки педагогов. Учитель в школе и в повседневной жизни: требования к учителю и условия его работы, социологический портрет немецкого учителя (гендерный состав, возрастные группы, образование, семейное положение, удовлетворённость профессией, проблемы и др.). Преподавательский состав вузов. Союзы/ ассоциации педагогов, их роль в образовании.

Тема 4

Учащиеся в ФРГ

Социальный состав обучающихся в различных типах образовательных учреждений (реальные школы и гимназии, разные уровни профессионального образования). Социологический портрет учащихся – старшеклассников, учеников производственного обучения, студентов (отношение к образованию, к трудовой деятельности, к политике, к деньгам, ценности, интересы, проблемы и др.). Организации учащихся.

Тема 5

Языковое образование в ФРГ

Общее состояние владения иностранными языками в стране и статус языкового образования. Обучение языкам в образовательных учреждениях разного уровня (включая учреждения дополнительного образования для взрослых). Основные тенденции в развитии языкового образования. Русский язык как иностранный в языковом образовании ФРГ.

Тема 6

Школа и образование Германии в литературе, искусстве, юморе

Презентация подобранных и подготовленных студентами (в рамках перспективной самостоятельной работы по долгосрочным заданиям) отрывков из художественной литературы, фильмов, юмористических текстов с языковым и содержательным комментарием и последующим обсуждением.

Тема 7

Информационное досье «Страноведение образования в Германии»

Итоговая систематизация подобранных и обсуждённых на занятиях материалов для оформления информационного досье «Страноведение образования в Германии» («Schlaglichter der deutschen Landeskunde im Bildungsbereich»). Определение тематики и структуры возможных сообщений перед другими аудиториями.

Технологии проведения занятий представляются следующими:

занятия проводятся на изучаемом иностранном языке

Лабораторное занятие по теме 1 («Целевая установка и методическая концепция курса») является вводным.

Вначале освещаются цели и задачи курса, содержание понятия «профессионально-ориентированное страноведение», его значение для будущей профессии студентов, его взаимосвязи с категорией «межкультурная коммуникация».

Затем в ходе самостоятельной работы с последующим обсуждением намечаются крупные содержательные блоки (темы), которые (исходя из логики профессионального страноведения и интересов будущих специалистов) могли бы входить в общее содержание дисциплины, проводится сравнение с запланированными тематическими разделами программы, и обучающиеся путём самооценки определяют наибольшие информационные дефициты (примерную «зону незнания») применительно к отдельным темам курса. Таким образом, «структурирование незнания» должно стать усилителем мотивов учебного познания.

После этого: преподаватель обосновывает методическую концепцию курса с опорой на внеаудиторную самостоятельную работу (см. выше), проводится выделение подтем в теме 2 («Система образования ФРГ»), распределение подтем для внеаудиторной самостоятельной работы студентов, обсуждаются источники информации на ИЯ (прежде всего, онлайн-ресурсы) и возможные стратегии поиска и обработки информации для её представления на очередном занятии. При этом обращается внима-

ние на важность аргументированного аналитического сравнения образовательных феноменов разных стран.

В случае необходимости проводится дополнительная вводная работа в компьютерном кабинете – учебно-поисковые упражнения с быстрой оценкой предлагаемой в онлайн-ресурсах информации.

Лабораторные занятия по темам 2-5 (в нашем случае 8 часов по каждой из тем 2-4 и 4 часа по теме 5) строятся для каждой темы по следующему общему алгоритму:

- сообщения студентов по выбранным подтемам (с вопросами участников и обсуждением сообщения);

- уточнение логической структуры подтемы и индивидуальное обобщение обсуждённого *каждым* студентом – параллельная тренинговая речевая деятельность в парах или в кабинетах лингафонного кабинета для увеличения времени говорения;

- в конце работы над темой проводится содержательная диверсификация следующей темы и распределение подтем для внеаудиторной самостоятельной работы перед следующим занятием.

Два лабораторных занятия по теме 6 посвящаются презентации и обсуждению результатов самостоятельной работы студентов по перспективным заданиям, которые они принимают на себя уже в начале семестра. Задания заключаются в том, чтобы найти, проанализировать и подготовить к презентации с собственным комментарием из художественной литературы, кино, юмора страны изучаемого языка интересные по смыслу и форме отрывки/фрагменты/тексты, содержательно связанные с образованием страны и отражающие его особенности.

*На лабораторном занятии по теме 7 проводится итоговая систематизация подобранных ранее и представленных на предыдущих занятиях материалов для оформления такого информационного досье «Страноведение образования Германии», которое могло бы представить интерес для студентов других групп/курсов, учителей школ, практикантов и др. При этом группой принимаются аргументированные решения о структуре досье, включении и необходимости дополнительной обработки текстов отдельных разделов, их иллюстрации и т.п. Обсуждается также тематика и планы *сообщений* перед различными ауди-*

ториями по материалам досье, а также перечень интересующих студентов вопросов по тематике профессионального страноведения для дальнейшего углубленного самообразовательного изучения.

Как видно из характеристики целевой установки и содержания дисциплины, опорную функцию в ней выполняет самостоятельная работа, будучи представленной как аудиторной, так и внеаудиторной формой. Аудиторная самостоятельная работа заключается в индивидуальном или мини-групповом выполнении отдельных заданий -в развитие логики занятия- с их контролем и коррекцией в ходе последующего обсуждения. Это, например, задания:

- на определение крупных тематических блоков курса, на самооценку имеющихся информационных дефицитов (лабораторные занятия по теме 1);

- на анализ сообщений выступающих по определённой подтеме студентов для обсуждения этих сообщений, на заключительное обобщение обсуждения с собственным комментарием, на содержательную диверсификацию следующей темы (лабораторные занятия по темам 2-6);

- на выявление вопросов для дальнейшего углубленного самообразовательного изучения за пределами курса (лабораторное занятие 7).

С точки зрения организации *внеаудиторной самостоятельной работы* аудиторные лабораторные занятия служат применению результатов внеаудиторной самостоятельной работы, её контролю и коррекции. При этом реализуются два основных вида самостоятельной работы:

- внеаудиторная работа по выполнению *среднесрочных* заданий (обычно в течение одной недели или двух-трёх недель) на поиск в онлайн-ресурсах на ИЯ информации по выбранной подтеме очередной темы, на обобщение, межкультурное сравнение, оценку этой информации и подготовку её презентации; этот вид самостоятельной работы характеризует «текущую» домашнюю подготовку к лабораторным занятиям 2-5 и 7);

- самостоятельная перспективная работа по выполнению *долгосрочных* (в течение большей части семестра до предпоследней темы 6 лабораторных занятий) *заданий* на подбор, со-

держательно-лингвистический анализ и подготовку к презентации отрывков из литературно-художественных произведений, фильмов или фрагментов фильмов, юмористических текстов по тематике страноведения образования страны ИЯ.

По названным трём жанрам (литература, кино, юмор) создаются три студенческие подгруппы. Каждая из них должна подготовить на изучаемом языке возможно более интересную презентацию на 20-25 минут, содержание которой иллюстрирует существенные аспекты профессионального страноведения.

Сочетание в общей сложности трёх видов самостоятельной работы – оперативной аудиторной небольшим содержанием объёмом, среднесрочной с увеличением времени и объёма работы и долгосрочной с дальнейшим расширением рамок времени и содержания способствует повышению познавательной самостоятельности студентов [Ср. 2].

Что касается *контрольно-оценочной деятельности*, то формальный контроль с оцениванием знаний и умений студентов по данной дисциплине в виде зачета или экзамена действующим учебным планом подготовки бакалавров пока не предусмотрен.

Контрольно-оценочная деятельность в рамках курса реализуется следующим образом: аудиторная самостоятельная работа контролируется на самих лабораторных занятиях, а внеаудиторная работа контролируется на аудиторных занятиях, содержание которых представляет собой в основном применение результатов внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

Объектами контроля во всех случаях выступают: *факт выполнения задания, качество решения содержательно-коммуникативных задач*, входящих в конкретное задание (важность выбранной информации при её поиске, идентификация и значимость профессионально-межкультурных различий, логика анализа, полнота решения аспектных коммуникативных задач в процессе речи на ИЯ), *правильность языкового оформления иноязычной речи, динамика общего уровня работы студента* в течение относительно продолжительного времени.

Участниками оценочной деятельности являются преподаватель и сами студенты, при этом оценки и коррекция результатов выражаются вербально при подведении итогов темы с со-

хранением мотивирующей направленности оценочных суждений. Особое значение в условиях отсутствия формального оценивания приобретает периодическая *самооценка* студентом своей работы по названным объектам контроля и *обсуждение её результатов и динамики работы* в кратких индивидуальных беседах с преподавателем.

Основными *информационными источниками* для учебной работы по дисциплине служат электронные ресурсы на изучаемом языке, такие как:

www.tatsachen-ueber-deutschland.de

<http://www.hochschulkompass.de/>

<http://www.spiegel.de/schulspiegel/>

<http://de.wikipedia.org/wiki/Lehrerausbildung>

<http://institutfrancais.de/Lehrerverbände>

<http://scholar.google.de/>

<http://www.goethe.com>

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Гиниатуллин И.А. Профессионально-ориентированное страноведение // Germanistische Studien: сб. научных трудов кафедры немецкой филологии / Урал. Гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013. – Вып. 6 – 188 с.

Гиниатуллин И.А. Самостоятельная работа в обучении иностранному языку как специальности // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. Материалы ежегодной международной конференции. Екатеринбург 1-2 февраля 2013 г. / Урал. Гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013. – Ч.3. – 226 с.

Гладкова О.К.

Екатеринбург, Россия
**К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ
РАБОТЫ СТУДЕНТОВ
ПРОГРАММЫ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ
ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕОРИЯ И
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА»**

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема организации методической подготовки студентов программы дополнительного профессионального образования и предлагаются некоторые пути решения этой проблемы.

Ключевые слова: теория и методика преподавания иностранного языка, дополнительное профессиональное образование, компоненты методической подготовки.

Сведения об авторе: Гладкова Ольга Константиновна, доцент кафедры немецкой филологии.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 462; e-mail: lenka-gladkova@rambler.ru.

Одна из составляющих программы дополнительного профессионального образования предполагает обучение студентов методике преподавания иностранного языка.

Студенты данной программы представляют собой особую группу обучающихся, состоящих из специалистов разного профиля, имеющих высшее образование.

Большинство из них в рамках своей первой профессии не

Gladkova O.K.

Ekaterinburg, Russia
**ABOUT TEACHER TRAINING
WITHIN FURTHER
PROFESSIONAL EDUCATION
PROGRAMME TO SUBJECT
„THEORY AND METHODS OF
TEACHING FOREIGN
LANGUAGES“**

Abstract. The article investigates several approaches to teacher training within further professional education programme

Keywords: theory and methods of teaching foreign languages, further professional education, components of teaching training.

About the Author: Gladkova Olga Konstantinowna, docent of the Chair of Germany Filology.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

сталкивались с такими областями наук, как педагогика, психология и методика обучения. Таким образом, предмет «Теория и методика преподавания иностранного языка» является для них новым. На изучение данного предмета по учебному плану отводится 66 аудиторных часов. Для того чтобы сформировать у слушателей методические умения, позволяющие им реализовывать на практике в полной мере учебно-воспитательные действия, необходимо найти оптимальное решение организации теоретических и практических занятий по теории и методике обучения иностранному языку.

Из имеющегося опыта преподавания данной дисциплины слушателям программы дополнительного профессионального образования можно сказать, что методическую подготовку следует делить на три компонента.

Первым компонентом такой подготовки является лекционный курс. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий, слушание лекций в основном обеспечивает первый уровень усвоения, уровень знакомства с определенным теоретическим материалом. Но приобретение знаний должно также сопровождаться активной интеллектуальной деятельностью со стороны студентов. Этому способствует проблемное изложение лекционного материала, активизирующее познавательную деятельность студентов. С помощью проблемных вопросов и задач, составленных лектором, студенты самостоятельно изучают основные понятия темы по предложенной литературе. Это дает возможность лектору показать действующие противоречия, проанализировать пути решения проблемы, привлечь передовой опыт в качестве иллюстрации. При достаточно ограниченном количестве, отводимых на изучение дисциплины, часов целесообразным было бы проведение такой формы лекционного занятия как лекция-семинар. В начале занятия проводится обсуждение проблемного вопроса, а затем отводится время на запись резюме. Возможен также и такой вариант, когда, по ходу лекции преподаватель создает проблемную ситуацию с привлечением студентов к ее разрешению, или вводит элементы беседы со слушателями с целью актуализации знаний, активно привлекает студентов в разработку логических схем-выводов.

Для осуществления обратной связи, помогающей устанав-

ливать понимание слушателями воспринимаемого материала рекомендуется проводить тесты. На лекции это отнимает всего несколько минут, но позволяет судить о том, насколько сознательно и активно студенты воспринимают теоретический материал.

Вторым компонентом методической подготовки слушателей программы дополнительного профессионального образования являются семинарские и практические занятия. Это второй уровень усвоения методики, уровень воспроизведения знаний, приобретенных как при слушании лекций, так и путем самостоятельного чтения соответствующей методической литературы.

Здесь важно не дублировать лекцию. Она служит лишь отправным моментом в актуализации методической теории. Но такая актуализация необходима. Она может проходить в форме устных и письменных учебно-исследовательских заданий. Устные задания представляются в виде сообщений, рефератов, презентаций. Виды письменных заданий можно условно разделить на следующие основные группы:

- подбор студентами необходимого языкового и речевого материала для проведения урока по одному или нескольким учебникам;

- составление студентами комплекса упражнений для усвоения языкового материала и обучения разным видам речевой деятельности;

- составление плана-конспекта фрагмента урока по изучаемой теме;

- составление плана урока по иностранному языку;

- изготовление образцов наглядных пособий и раздаточного материала по теме.

Третьим компонентом методической подготовки студентов является самостоятельная работа. Как было сказано выше, первый шаг в этом направлении – это предваряющая самостоятельная работа слушателей при подготовке к лекции-семинару, который дает возможность активизировать познавательную деятельность студентов, сформировать умения работы со специальной методической литературой, а также заложить основы методического мышления студентов.

Следующий шаг в самостоятельной работе студентов –

это подготовка к практическим занятиям по методике. Качество самостоятельной подготовки зависит от продуманной системы заданий, которые направлены на развитие у слушателей исследовательских умений, связанных с анализом задач урока, выбора и дозировки учебного материала, упражнений, представленных в школьных УМК, уровня сформированности речевых навыков и умений учащихся, а также с обоснованием обучающих возможностей, используемых в УМК, методов, приемов и средств обучения иностранному языку. Все это направлено на то, чтобы в будущем выпускник программы дополнительного профессионального образования, при необходимости, смог работать в школе учителем иностранного языка, смог быстрее адаптироваться к условиям работы в образовательном учреждении.

В заключение нужно отметить, что описанные компоненты организации работы по дисциплине «Теория и методика преподавания иностранного языка» слушателей программы дополнительного образования способствуют, несмотря на достаточно ограниченное количество часов, отведенных на изучение данной дисциплины, установлению тесной связи между теоретической и практической подготовкой студентов, стимулированию их интереса к методике обучения иностранному языку и к приобретаемой профессии.

Дубовик В.А., Горшкова Е.Е.

Екатеринбург, Россия

**ПРОБЛЕМЫ
ДИСТАНЦИОННОГО
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ
ЯЗЫКАМ:
КОММУНИКАТИВНЫЙ
АСПЕКТ**

Аннотация. В статье рассматривается коммуникативный аспект дистанционного обучения иностранным языкам и выделяются основные проблемы и задачи образовательной коммуникации учитель-ученик в рамках опосредованного обучения при наличии временной и/или пространственной разобщенности его субъектов.

Ключевые слова: дистанционное обучение, интернет-обучение, обучение иностранным языкам, образовательная коммуникация, технологии обучения, языковая среда, коммуникативная компетенция.

Сведения об авторе: Дубовик Валентина Александровна, Место работы: МКУ «Управление образования г.о. Заречный»

Сведения об авторе: Горшкова Екатерина Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры рекламы и связей с общественностью.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Dubovik V.A., Gorshkova E.E.

Ekaterinburg, Russia

**THE PROBLEMS OF THE
FOREIGN LANGUAGES
DISTANCE EDUCATION:
COMMUNICATIVE ASPECT**

Abstract. This article describes the communicative aspect of the foreign languages distance education and specifies the main problematic areas and purposes of the teacher-student educational communication within the boundaries of the indirect education, separated in time and/or space.

Keywords: distance education, Internet education, teaching foreign languages, educational communication, teaching techniques, language environment, communicative competence.

About the Author: Dubovik Valentina Alexandrovna

Place of employment: Municipal public institution "Educational authority of the Zarechny urban district"

About the Author: Gorshkova Ekaterina Evgenievna, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Advertising & Public Relations

Place of employment: Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

В современном мире, наполненном технологиями и инновациями, человек, привыкший к быстрой смене информационных полей и мгновенному получению знаний, предъявляет особые требования к образованию. Интернет, благодаря своей доступности, мгновенности и интерактивности, активно используется в образовательном процессе. При этом, новые виды информационных технологий (см. подробнее типологию средств компьютерного обучения Горшкова 2008 : 19–30) используются обычно либо стихийно преподавателями-новаторами, либо для решения узкоспециальных задач по заданию руководства образовательного учреждения. Можно констатировать, что прошедший почти двадцатилетний период активного использования компьютерных технологий в обучении иностранным языкам не привел к созданию самостоятельного направления в российской лингводидактике, а лишь позволил собрать материал для наблюдения и систематизации некоторых закономерностей опосредованного компьютером коммуникативного процесса между учащимся и преподавателем с целью обучения.

В сфере компьютерного обучения иностранным языкам наиболее востребованным за эти годы стало «интернет-образование», протекающее с использованием ресурсов и технологий глобальной сети Интернет без или при наличии удаленности учителя и учеников друг от друга [Хуторской 2001]. «Интернет-образование» является подвидом дистанционного образования, представляющего собой «сложно организованную педагогическую систему, способную удовлетворить образовательные потребности населения независимо от его пространственного и временного расположения по отношению к образовательным учреждениям» [Федорова 2002]. Эта система включает в себя средства, процесс и результат взаимодействия преподавателей и студентов, протекающего в специфически организованной образовательной среде с помощью Интернет или других телекоммуникационных технологий и требующего реализации особых форм межличностной коммуникации, оптимальной для достижения поставленной цели обучения. Термин

© Дубовик В.А., Горшкова Е.Е., 2015

«дистанционное обучение» уже и затрагивает лишь процессуальную компоненту образования.

Существует определенная дискуссия в понимании сущности и содержания дистанционного обучения. Так, Н.В. Монахов выделяет дистанционное обучение как отдельную форму получения образования, наряду с очной и заочной, а отличительной его особенностью считает использование лучших традиционных и инновационных методов и средств обучения, основанных на компьютерных и интернет-технологиях [Монахов Н.В. 2004]. Для использования дистанционного образования как формы организации образовательного процесса обучаемый должен обладать базовой информационной культурой: уметь искать и обрабатывать информацию, создавать на ее основе новый информационный продукт, текст с возможностью его применения в собственной профессиональной деятельности. [Монахов В.М. 2005]

Существует подход к дистанционному обучению как к форме интерактивного взаимодействия – триединства – «обучающий -обучаемый – информационная среда», отражающего все присущие учебному процессу компоненты, и осуществляемому в условиях реализации информационных и телекоммуникационных технологий [Роберт 2009].

Е.С. Полат утверждает, что дистанционное обучение состоит из тех же системных компонентов, что и очное обучение: строится в соответствии с теми же целями, тем же содержанием; иными являются лишь форма подачи материала и форма организованной коммуникации обучающего и обучаемых, а также обучающихся между собой. [Полат 2004]

Таким образом, мы считаем возможным обозначить два направления использования дистанционного обучения (ДО): 1) применение ДО как метода обучения в узком смысле и 2) функционирование ДО как дидактической системы обучения с разной степенью полноты в широком смысле. *Как дидактическая система ДО*, с одной стороны, позволяет создать наиболее гибкую систему обучения (она позволяет учитывать и комбинировать практически все методики/технологии, от традиционных до новейших, наиболее полно использовать все каналы восприятия информации). Однако, с другой стороны, ДО «как самостоятельная дидактическая система в области ИЯ не может функци-

онировать, т.к. содержание компьютерного обучения недостаточно детерминировано целями формирования коммуникативной компетенции». [Горшкова Е.Е. 2008 : 45]

Придерживаясь второго подхода, под ДО иностранным языкам (ДОИЯ) мы будем подразумевать процесс особой образовательной, в том числе и иноязычной, коммуникации, осуществляемый посредством информационно-образовательной Интернет-среды при наличии пространственной или временной разобщенности учителя (координирующего и направляющего процесс обучения) и ученика (формулирующего свои образовательные запросы). Специфической чертой ДОИЯ является преобладание синхронной формы коммуникации для развития иноязычной коммуникативной компетенции.

Таким образом, элементами системы ДОИЯ, которые претерпевают изменения по сравнению с традиционной системой обучения, являются учитель, ученик и среда, а точнее иными становятся формы организации коммуникации между этими элементами.

Использование новых технологий в сфере образования трансформирует сам образовательный процесс и поведение его участников: тех, кто учит, и тех, кто учится. Меняются традиционные роли учитель – ученик. Ослабляется иерархия: ученик, являясь отправной точкой и центром всего процесса обучения, зачастую выступает в роли создателя и корректора программы обучения, способного к самостоятельным открытиям новых знаний путем умелой работы с информацией и ее интерпретации; а преподаватель в свою очередь становится менее авторитарным, его роль приравнивается к роли организатора, советника, он теряет свою уникальность (работа с преподавателем – это такой же вид работы в рамках дистанционного обучения, как, например, самостоятельная работа или работа с отдельным Интернет-ресурсом) [Спивакова 2008].

Тем более важные изменения происходят при ДОИЯ, где коммуникативные цели и задачи, которые, как считалось до недавнего времени, «могут быть достигнуты и решены лишь при условии обязательного физического соприсутствия и постоянного взаимодействия участников учебного общения в рамках реальной интерактивной формы обучения – очного практиче-

ского занятия» [Пафова 2009]. Современные же средства коммуникации, а также развитая информационно-образовательная инфраструктура сети Интернет позволяет говорить о возможности организации полноценного ДОИЯ при условии его построения на базе специально сконструированной виртуальной языковой среды, в которую бы вошли разработанные учебные материалы и инструменты, позволяющие компенсировать разделенность участников взаимодействия временем и/или пространством.

Рассмотрим особенности взаимоотношений участников процесса образовательной коммуникации, обусловленные, прежде всего, их пространственной разобщенностью и наличием специально организованной виртуальной языковой среды, в рамках и при посредстве которой и происходит упомянутая коммуникация.

1. Дистанцированность коммуникации из-за отсутствия реального физического контакта.

В формате ДОИЯ участники процесса «разобщены, они реально существуют как отдельные субъекты, не связанные такими физическими факторами, как единовременное присутствие в одном месте, личное знакомство, симпатии, антипатии, общие взгляды, причастность к общему делу и многими другими». [Назаренко 2008] Из-за менее личного характера общения не всегда возможно создать дружескую, доверительную атмосферу в коллективе, следовать общей для всех цели; что, в свою очередь может привести к появлению чувства одиночества, страха неудачи и, как результат, к падению мотивации, которая в дистанционном обучении в большей степени создается и поддерживается самим обучающимся. В этих условиях более жесткое управление обучением, выработка четкой модели коммуникации становится дополнительной задачей как преподавателя, так и учащегося.

2. Эмоциональная дефицитность коммуникации вследствие снижения роли невербального общения.

Отсутствие прямого визуального контакта с учеником, ослабление или практическое отсутствие таких невербальных средств коммуникации, как выражение лица; жесты и движения рук и ног; позу, наклон и ориентацию тела; дистанцию между

людьми при общении; прикосновения друг к другу; взгляд и визуальное внимание и др. В то время как множество исследований показывает, что «лишь небольшая доля смысла, который люди извлекают из своих взаимодействий, передается словами; подавляющая часть сообщений передается и получается невербальными способами» [Мацумото 2003]. Невербальная коммуникация играет особую роль при изучении иностранного языка и восприятии чужой культуры: для полноценного общения с представителями другой культуры необходимо знание невербальных кодов и умелое их использование. Таким образом, неполноценное невербальное общение в рамках дистанционного обучения приводит не только к «эмоциональному голоду» собственно участников общения, но и провоцирует недостаточность знаний и умений в области кросскультурной коммуникации, которую, тем не менее, легко восполнить средствами виртуальной языковой среды (просмотр обучающих и аутентичных видео, посвященных невербальному общению, общение на форумах, чатах с представителями других культур и др.). Так или иначе, преподавателю приходится проводить отдельную работу по компенсации «эмоционального дефицита» [Костикова 2012].

3. Общение опосредовано средой, виртуально.

Для организации процесса обучения в дистанционном формате создается специальная информационно-языковая среда. Сама среда и ее элементы, наряду с участниками общения имеют статус виртуальных, иллюзорных, не существующих в реальном телесном мире. Данная особенность, с одной стороны, раскрывает естественное антропологическое свойство: «потребность в иллюзорной жизни, когда мир раскрывается как приключение» [Микешина 1997] и потому играет мотивирующую роль в процессе обучения. С другой стороны, ощущение нереальности среды и ее участников может привести к безответственному отношению к процессу обучения и падению мотивации. В этой ситуации преподавателю необходимо поддерживать мотивирующую составляющую образовательной среды.

4. Обезличенность общения, протекающего дистанционно в Интернет-среде.

При опосредованном интернет-средой общении участники коммуникации зачастую обезличиваются: преподаватель, при-

равнивающийся к «ресурсу», способу получения знаний посредством сети Интернет, перестает выступать как автономная личность, обладающая своей историей, человеческими и профессиональными качествами. Преодоление данного стереотипа интернет-общения становится важным условием успешного развития иноязычной коммуникативной компетенции ученика.

5. «Техническое» неравенство коммуникации.

Технические возможности участников коммуникации в рамках ДОИЯ обучения могут быть различны. В таких случаях технические инструменты и средства общения выступают как барьер в процессе обучения, а не как помощник, налаживающий контакт. В результате участники могут не расслышать друг друга, не увидеть видео фрагмента, не понять, что необходимо сделать в задании определенного интернет-ресурса. В итоге возникает когнитивный диссонанс [Костиков 2009], который тормозит процесс обучения, вызывает психологический дискомфорт и «демотивирует» его участников. В итоге преподаватель вынужден брать на себя дополнительные функции по управлению образовательным процессом вплоть до решения о его прекращении по техническим причинам.

6. Перегруженность коммуникации информационными сигналами, кодами.

Языковая среда при содействии сети Интернет характеризуется хаотичностью, вариативностью. Киберпространство никем не структурировано, гипертексты спонтанны, ежесекундно происходит порождение все новых информационных полей. Задача преподавателя – структурировать гипертексты, дозировать восприятие киберпространства, не дать обучаемому «утонуть в море информации».

Почти все выделенные проблемы ДОИЯ: неустойчивость мотивации, эмоциональный дефицит, ощущение иллюзорности образовательной среды, обезличенность и перегруженность языковой среды информацией, повышенный риск когнитивного диссонанса – связаны в гораздо большей степени со спецификой процесса образовательной интернет-коммуникации, а не собственно техническими возможностями и ограничениями используемых при этом средств обучения. Это значит, что решение выявленных дефицитов ДОИЯ лежит именно в коммуника-

тивной плоскости и ведет к необходимости переосмысления традиционных функций образовательной коммуникации и их распределения между учащимся и преподавателем.

Таким образом, понимание дистанционного обучения иностранному языку, прежде всего, как специфического коммуникативного процесса позволит разработать общие методические, а не технологические рекомендации по повышению эффективности овладения иноязычной коммуникативной компетенцией в определенных условиях Интернет-среды.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Горшкова Е.Е. Компьютерное обучение испанскому языку на начальном этапе профессионального языкового образования: монография / Е. Е. Горшкова; Урал. гос. пед. ун-т ; Ин-т иностран. языков. – Екатеринбург, 2008. – 145 с.

Костиков А.Н. Видеоконференцсвязь: проблемы и пути их решения / Высшее образование в России. – 2009. – № 3. – С.104-108.

Костикова Н.А. Особенности коммуникативной деятельности педагога в дистанционной образовательной среде [Электронный ресурс] / Фундаментальные исследования. – 2012. – №3. – URL: http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7982153 (дата обращения:25.01.2015).

Мацумото Д. Психология и культура [Электронный ресурс]. – СПб.: Питер, 2003. – 718 с. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Mats/13.php (дата обращения: 21.01.2015).

Микешина Л.А. Новые образы познания и реальности [Электронный ресурс] / Л.А. Микешина, М.Ю. Опенков. – М.: РОССПЭН, 1997, с. 204. – URL: <http://vuzllib.su/books/8198-> (дата обращения: 19.01.2015).

Монахов В.М. Проектирование современной модели дистанционного образования // Педагогика. 2004. – № 6. – С. 11-20.

Монахов Н.В. Дистанционное образование как социальное явление / Н.В.Монахов, Д.Н.Монахов. – М.: МАКС Пресс, 2013. – 96 с.

Назаренко А.Л. Триада «учитель-ученик-учебник» в системе дистанционного обучения [Электронный ресурс] // Язык и куль-

тура. – 2008. – Вып. № 4. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/triada-uchitel-uchenik-uchebnik-v-sisteme-distantsionnogo-obucheniya> (дата обращения: 15.01.2015).

Пафова Ф.А. Дистанционное обучение иностранным языкам [Электронный ресурс] // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2009. – Вып. № 1. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/distantsionnoe-obuchenie-inostrannym-yazykam-1> дата обращения: 20.01.2015).

Полат Е. С. Определение эффективности дистанционной формы обучения [Электронный ресурс] // Качество дистанционного образования. Концепции. Проблемы. Решения: материалы международной научно-практической конференции.- М., 2004. – URL: <http://distant.ioso.ru/library/publication/voprosef.htm> (дата обращения: 23.01.2013).

Спивакова В. В. Специфика дистанционной формы обучения в образовательном процессе [Электронный ресурс] // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – Вып. № 77. – С. 393. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-distantsionnoy-formy-obucheniya-v-obrazovatelnom-protsesse> (дата обращения: 23.01.2013).

Роберт И.В. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / И.В. Роберт, Т.А. Лавина.- М: ИИО РАО, 2009. – 96 с.

Федорова Е. Ф. Системное представление дистанционного образования [Электронный ресурс] // Педагогические и информационные технологии в образовании. – 2002. – № 5. – URL: http://scholar.urc.ac.ru/ped_journal/numero5/fef.htm (дата обращения: 23.01.2013).

Хуторской А.В. Модель интернет-образования креативного типа [Электронный ресурс] // Интернет-журнал "Эйдос". – 2001. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2001/0510-02.htm>. (дата обращения: 27.01.2013).

Зеленина Л.Е.

Екатеринбург, Россия

**ПОТЕНЦИАЛ ЭМОТИВНЫХ
УПРАЖНЕНИЙ ПРИ
ОБУЧЕНИИ ДЕЛОВОМУ
ИТАЛЬЯНСКОМУ ЯЗЫКУ**

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению видов и специфики эмотивных упражнений, их роли в обучении деловому итальянскому языку.

Ключевые слова: итальянский язык, деловое общение, когнитивно-эмотивные речевые умения, эмотивные упражнения, репродуктивно-творческие упражнения.

Сведения об авторе: Зеленина Лилия Евгеньевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры профессионально-ориентированного образования

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 481; e-mail: zel-liliya@yandex.ru.

Zelenina L.E.

Ekaterinburg, Russia

**POTENTIAL OF EMOTIVE
EXERCISES IN TEACHING
BUSINESS ITALIAN
LANGUAGE**

Abstract. The article is devoted to the consideration of kinds and specific of emotive exercises, their role in the teaching to Italian business language.

Keywords: Italian language, business communication, cognitive-emotive speech skills, emotive exercises, reproductive-creative exercises.

About the Author: Zelenina Liliya Evgenievna, candidate of Pedagogical Sciences, senior lecturer of the Chair of professionally-oriented education

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

При деловой коммуникации с партнерами, принадлежащими к другой лингвокультуре необходимо учитывать национальный стиль ведения переговоров и особенности коммуникативного поведения деловых партнеров. Национальный стиль ведения переговоров определяется рядом факторов, таких как: ценностные ориентации, идеологические установки, религиозные убеждения, этнопсихологические особенности, особенности национальной культуры. Для адекватного восприятия и эффективного общения интерпретация коммуникативного поведения представителей итальянской лингвокультуры должна базиро-

© Зеленина Л.Е., 2015

ваться на знании культурных традиций и специфики национального характера народа, общей осведомленности индивидов о межкультурных различиях вербальной и невербальной коммуникации.

Итальянский стиль общения отличается экспансивностью, открытостью, энергичностью, активностью. Итальянские бизнесмены уделяют внимание как логико-рациональному, так и эмоциональному компоненту делового общения. Коммуникативное поведение итальянцев характеризуется стремлением к сокращению коммуникативной дистанции, высокая эмоциональность, интенсивность жестикуляции и мимики.

Для повышения эффективности делового общения с представителями итальянского сообщества необходимо владеть когнитивно-эмотивными речевыми умениями, под которыми мы понимаем способность осуществлять эмоционально окрашенное речевое действие: выразить собственную позицию, точку зрения, оценку, похвалу, комплимент, аргументированно спорить, убедить, привлечь внимание деловых партнеров, разрешить противоречия, перевести негативные эмоции в нейтральные. Данные умения являются необходимым компонентом профессиональной подготовки бакалавров, изучающих деловой итальянский язык.

Основу когнитивно-эмотивных речевых умений составляют эмотивные лексические единицы, под которой понимается языковая и речевая единица, содержащая сему эмотивности, придающая речевому высказыванию естественность, эмоциональность, национальный колорит и выполняющая в деловом общении прагматическую функцию.

Для успешной реализации делового сотрудничества в рациональном и эмоциональном плане, студентам необходимо освоить: эмотивные лексические единицы, фразеологические сочетания, эмотивные речевые формулы, характерные для делового общения страны изучаемого языка в рамках предметно-тематического содержания, способы передачи безэквивалентной лексики; ситуации делового общения, в которые необходимо включать эмотивные лексические единицы (приветствие, презентация, деловой ужин, кофе-брейк, неформальное деловое общение); цели употребления эмотивных лексических единиц

(установление взаимопонимания и конструктивного диалога с партнерами, убеждение, возобновление отношений, похвала, извинение).

В процессе обучения студентам необходимо овладеть: эмотивными лексическими единицами; грамматическими и словообразовательными структурами, необходимыми для образования эмотивных лексических единиц; социокультурными нормами этикета делового общения.

По окончании курса обучения деловому итальянскому языку бакалаврам необходимо уметь: выражать отношение к партнеру, товару, услуге, условиям контракта, действиям деловых партнеров; заинтересовать деловых партнеров; аргументировать, убеждать деловых партнеров; выражать похвалу, комплимент; эффективно общаться в неформальной обстановке; применять изученные эмотивные лексические единицы в речи; заменять неэмотивную лексическую единицу на эмотивную, трансформировать приказ в просьбу, негативные эмоции в нейтральные или положительные.

Для формирования и развития когнитивно-эмотивных речевых умений целесообразно применять в процессе обучения деловому итальянскому языку эмотивные упражнения.

Эмотивные упражнения, представляют собой «последовательные виды заданий, целью которых является как развитие речевой способности студентов к выражению своего эмотивного состояния или отношения, так и обоснование эмотивных состояний» [Латыпов 2009: 120].

Эмотивные упражнения можно разделить на упражнения нескольких видов: композиционное прогнозирование, эмотивное насыщение, эмотивное моделирование.

Упражнения на композиционное прогнозирование – это задания, которые нацелены на выведение предварительных умозаключений тезисного характера. Задание на композиционное прогнозирование включает подготовительную работу по присвоению как отдельных эмотивных лексических единиц, так и готовых высказываний.

Упражнения на композиционное прогнозирование может включать следующие виды заданий: продолжение мысли автора, бизнесмена, делового партнера; работа с бизнес заголовками;

разделение слов по колонкам (преимущества, недостатки) или упорядочение слов-характеристик в виде эмотивной шкалы; поиск выражений отражающих эмоции автора; определение эмоциональной тональности текста.

Задания на композиционное прогнозирование можно считать подготовительной работой для будущего собственного эмотивного высказывания. Задача обучаемых заключается в нахождении в тексте эмотивных высказываний или определенных мысли автора, которые можно будет включить в собственные эмотивные высказывания. Далее необходимо выписать найденные выражения и выстроить собственные эмотивные высказывания. Приведем примеры заданий на композиционное прогнозирование. Фирма создала новый продукт, составьте список характеристик товара. Напишите прилагательные, которые могут продемонстрировать, что данный товар является исключительным, объясните клиентам преимущества товара.

Упражнения на эмотивное насыщение – это целенаправленная работа, предлагающая динамическое расширение имеющегося диапазона применяемых в продуктивной речи эмотивных лексических единиц, а также обучение, преимущественно на рецептивном уровне интенсифицировать высказывание и придать ему эмоциональную окраску. В качестве заданий можно предложить следующие: продолжить список синонимов, переписать фразы, сделав их более эмотивными.

На этапе создания подготовленных эмотивных высказываний следует ввести упражнения следующего типа: восстановление эмотивных лексических единиц или восстановление контекста. К предложенному списку контекста подобрать суффиксы и префиксы и проанализировать оттенки значений. Целесообразно предложить задания на восстановление текста или определенной части. В качестве примера можно привести следующее задание. Специалист готовился с презентацией нового ресторана, но конец его текста не сохранился в компьютере и потерялся. В конце текста представитель планировал убедить клиентов посетить данный ресторан. Помогите восстановить заключительную часть высказывания.

Е.П. Белкина полагает, что для формирования и развития когнитивно-эмотивных речевых умений в обучение необходимо

включать особый вид упражнений, направленных на репродуктивное творчество. «Репродуктивное, поскольку используется ранее усвоенный языковой материал, а «творчество», поскольку содержание и смысл определяются замыслом самих студентов» [Белкина 2002: 19]. Репродуктивно-творческие упражнения предполагают создание студентами собственных текстов, с включением эмотивных лексических единиц – то есть выражение собственного мнения, оценки, эмоции в связи с прочитанным, услышанным или увиденным.

Автор отмечает, что репродуктивно-творческий вид упражнений может включать три вида стимулов: 1) упражнения с использованием стимулов от преподавателя; 2) упражнения с использованием стимула из профессионально-значимых текстов; упражнения с использованием стимулов из личного опыта студентов» [Белкина 2002: 25].

Упражнения с использованием стимулов из профессионально-значимых текстов могут подразделяться на группы в зависимости от характера текста: проблемного характера, содержащие любопытную информацию, имеющие широкий общественный резонанс, поучительные, описывающие биографии людей. Упражнения с использованием фактов из профессионально-значимых текстов представляются нам наиболее эффективными, особенно в тех случаях, когда в основе текста лежит факт, содержащий положительную или отрицательную эмоциональную окраску.

Информация, отраженная в профессионально-значимом тексте, может быть разделена на два вида: информация, заложенная в текст автором, и информация, усвоенная читателем. Разницу между данными видами информации можно объяснить несовпадением установок автора и читателя. При прочтении текстов необходимо делать упор на поисковое чтение, то есть на чтение с целью акцентирования внимания на определенных деталях, характеризующих эмотивный объект. Поиск нужной информации можно осуществлять для оформления собственного высказывания.

Студентам необходимо найти эмотивный факт в тексте и выстроить собственное высказывание с опорой на данный факт. Изложение фактов проблемного характера, представляется воз-

возможным превратить в высказывания, которые могут описывать жизненный путь человека (например, профессиональные достижения С. Берлускони). Тексты могут являться богатейшим источником цитат, которые украшают речь и делают ее более разнообразной. Определенный факт можно включить во вступительную часть своего высказывания. Если эмотивным выступает конкретное мнение автора, можно процитировать его дословно.

Можно взять спорный или проблемный факт из профессионального текста, адаптировать его и предложить студентам в виде предложения – стимула. Реакция студентов может быть как положительной, так и отрицательной. В качестве примеров репродуктивно-творческих упражнений можно привести следующие. Как Вы думаете, какие советы, прочитанные в тексте, являются полезными? Какие другие советы Вы могли бы предложить? Вы прослушали историю известного итальянского предпринимателя. Что Вы о ней думаете? Вы согласны с формулой его успеха? Представьте русского предпринимателя, используя лексику из текста.

Упражнения с применением эмоциональных фактов из личного опыта, можно свести к формуле «рассказываем, вспоминая». Мы придерживаемся точки зрения В.С. Петунина, который полагает, что «задания к профессионально-значимым текстам должны быть поискового характера, поскольку они призваны создать поле заинтересованности, подобное тому, которое возникает при решении ребусов, кроссвордов» [Петунин 1999:6].

Репродуктивно-творческие упражнения применяются на завершающем этапе обучения. Данные упражнения способствуют развитию способности аргументированно выражать мнение, оценку и эмоциональное состояние средствами иностранного языка.

В результате выполнения данных упражнений происходит развитие таких умений, как: выражение собственного эмоционального состояния средствами итальянского языка, красочное представление товара или услуги, воздействие на партнеров, перевод негативной эмоциональной тональности в нейтральную.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Белкина Е.П. Об использовании эмотивных глаголов при обучении студентов неязыкового вуза английскому языку // Академический журнал Западной Сибири. – 2006. – №4.

Латыпов Р.А. Обучение иноязычным эмотивным монологическим высказываниям на основе профессионально-ориентированных текстов будущих специалистов в области информационных технологий: дис. ... к.п.н. – Ярославль, 2009 – 305с.

Петунин В.С. Технологические аспекты работы над иноязычным публицистическим текстом: учебное пособие. – Сыктывкар: Изд-во КГПИ, 1999. – 163с.

Иванова Е.А.

Екатеринбург, Россия

**АНАЛИЗ МЕДИАТЕКСТА НА
ЗАНЯТИЯХ ПО СТИЛИСТИКЕ
НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

Аннотация. Публикация посвящена проблеме изучения функционального стиля «прессы и публицистики» на занятиях по стилистике немецкого языка. Автор предлагает учитывать достижения медиалингвистики и обозначать тексты данного стиля как «медиа-тексты». В статье дается пример анализа такого текста на практических занятиях по стилистике на факультете иностранных языков.

Ключевые слова: функциональный стиль, медиатекст, стилистика немецкого языка, стилистический анализ.

Ivanova E.A.

Ekaterinburg, Russia

**ANALYSIS OF MEDIA TEXT IN
THE CLASS OF PRACTICAL
GERMAN STYLISTICS**

Abstract. The paper examines the issue of teaching the functional style peculiar to journalism to students in the class of German Stylistics. The author draws on the previous linguistic research of the media and puts forward the term “media texts” to refer to the texts of this functional style. The paper also describes a case of teaching students to analyze a text of this kind in a class of practical stylistics at a department of foreign languages.

Keywords: functional style, media texts, German Stylistics, stylistic analysis.

Сведения об авторе: Иванова Екатерина Анатольевна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры немецкой филологии

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 462; e-mail: slekan@yandex.ru.

About the Author: Ivanova Ekaterina Anatolevna, Candidate of Philology, Senior Lecturer of the Chair of German Philology, Ural State Pedagogical University.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

В программе по стилистике в институтах и на факультетах иностранных языков с момента их становления отмечается необходимость изучения «функциональных способов использования языка, с его комплексными средствами выражения в зависимости от общественной специфики и сфер коммуникации» [Ризель 1975:7]. Как правило, в учебниках и пособиях по стили-

© Иванова Е.А., 2015

стике немецкого языка дается обзор особенностей пяти функциональных стилей. Но традиционно основное внимание уделяется анализу художественных текстов, так как «никакой иной функциональный стиль не имеет таких многообразных выразительных возможностей» [Ризель 1956: 17]. Стиль «прессы и публицистики» упоминается коротко, анализ журналистских текстов практически отсутствует.

Однако стилистический анализ «медийных» текстов обретает сегодня особую значимость для студентов языковых факультетов. Электронные СМИ – существенный источник не только знаний о мире и странах изучаемого языка, но и важнейший материал для изучения актуальной языковой ситуации. Таким образом, умения и навыки стилистического анализа медийных текстов являются не только актуальными, но и практически значимыми.

В последние десятилетия одновременно с развитием СМИ сформировалась новая лингвистическая наука – медиалингвистика. Она рассматривает тексты СМИ как «медiateксты». К ним относятся пресса (газеты, журналы, книги), радио, телевидение, кинематограф, звукозапись и видеозапись, видеотекст, телетекст, рекламные щиты и панели, домашние видеоцентры [Трошина 2007: 5-7]. По своему стилю медiateксты являются преемниками газетных публицистических текстов, но при лингвостилистическом анализе необходимо учитывать их некоторые особенности в зависимости от канала коммуникации [Гончарова 2010: 87], устной или письменной формы, наличия или отсутствия сопутствующего экстралингвистического оформления и т.д.

Описание стилистических особенностей каждого функционального стиля на занятиях оформляются в виде сжатого плана-конспекта и используются в дальнейшем при анализе и подготовке к экзамену. При описании и анализе мы придерживаемся подхода, предложенного в учебном пособии по практической стилистике немецкого языка [Махова 2012: 178-270]. Приведем пример описания стиля СМИ:

Сфера применения: массовая коммуникация/ Massenkommunikation

Функция: информирование и воздействие (агитация, пропаганда), просвещение, оценка, развлечение/ Information und Einwirkung (Propaganda, Agitation) Interpretation, Erklärung, Auswertung, Unterhaltung.

Канал коммуникации: пресса/печатные СМИ, Интернет, телевидение, радио/ Presse/Printmedien, Internet, Fernsehen, Rundfunk.

Жанры очень разнообразны: Nachricht/новостное сообщение, Bericht/ корреспонденция, Artikel/статья, Interview/интервью, Reportage/ репортаж, Glosse/глосса (заметка на полях), Feuilleton/рецензия по искусству, литературная критика, Feature/очерк, Leserbrief/письмо читателя и т.д.

Форма коммуникации: устная/письменная, schriftlich/mündlich

Вид коммуникации: монолог, диалог, полилог.

Стилевые черты: Expressivität und Norm, Kreativität und Standard/ экспрессивность и норма, креативность и стандарт.

Языковая реализация: использование стилистических средств всех функциональных стилей /die Verwendung der Texte und der Stilistika aller Funktionalstile; языковые средства эксплицитно передают логические связи в контексте/ die sprachlich explizite Wiedergabe logischer Zusammenhänge; экспрессивные средства для логического и/или эмоционального подчеркивания изложенных фактов/die Verwendung expressiver Mittel zur logisch oder/und emotionalen Hervorhebung von Sachverhalten; изложение научных фактов (точные данные, топонимы, точное указание времени)/ Vermittlung und Verbreitung wissenschaftlicher Erkenntnisse (genaue Daten, Ortsbezeichnungen, genaue Zeitangaben); клише/Klischees; выражен автор/der Autor kommt zu Ausdruck; ссылки на дополняющую текст невербальную информацию, например, иллюстрации и фото, таблицы, карты, видео и т.д./ die Bezugnahme auf textergänzende nichtverbale Darstellungen wie Abhandlungen, Bilder, Tabellen, Landkarten, Videos usw.

Приведем пример стилистического анализа двух медийных текстов. Тексты посвящены одинаковой теме: пожар на уроке химии. Текст А является записью устного комментария видеофрагмента в Интернет-версии газеты «Хуффингтонпост», текст В – короткое сообщение в электронной версии газеты

«Берлинер курьер» (в оригинале снабжен фотографией).

Текст А.

Huffingtonpost, 25.08.2014

**Chemieunterricht: Lehrer setzt Klassenzimmer in Brand
(VIDEO)**

Zoomin.tv

Chemie-Lehrer waren schon immer aus ihrem Holz geschnitzt. Kein Element dieser Erde, das ihnen schlaflose Nächte bereiten würde. So lässt sich dieser Pauker aus Australien niemals aus Ruhe bringen, komme was wolle! Und offensichtlich scheint sich die Indifferenz des Lehrkörpers auch auf seine Schüler zu übertragen. Und so wird das Feuerchen auch in aller Ruhe erstickt.

Внешние признаки функционального стиля: фото, графическое оформление текста (использование разнообразных шрифтов), ссылка на источник и видеоряд, точное датирование – указывают на то, что это медиатекст. Заголовок в сжатой форме передает содержание текста, привлекает внимание реципиента, отсылает к видеоролику.

Коммуникативная форма: устная.

Фонетический уровень: в устной форме текста отчетливо прослеживается ироническая интонация, многочисленные восклицания, повышенная экспрессивность, которая практически не выражена в письменном варианте.

Лексический уровень: Текст насыщен экспрессивной лексикой, в первую очередь, фразеологизмами (*aus ihrem Holz geschnitzt, schlaflose Nächte bereiten, aus Ruhe bringen, komme was wolle, in aller Ruhe*), слово *Pauker* является презрительным обозначением учителя и свидетельствует о разговорном стиле комментария. Деминутив *Feuerchen (огонек)* в сочетании с видеорядом, демонстрирующим огромное пламя, в контексте со словом *Ruhe (спокойствие)* и глаголом *ersticken (засуть, душить)* является средством иронии. Наречие *schon immer* свидетельствует о характерном для медиатекстов обобщении. Наречия *so, offensichtlich* привлекают и направляют внимание реципиента на видеоряд. Союзы *und* в начале предложений характерны для устной речи и «привязывают» комментарий к видеосюжету.

Синтаксис/грамматика: синтаксический уровень содержит признаки разговорного стиля – неполное предложение, обрат-

ный порядок слов, так как предложения начинаются с наречий. Повторы союза.

Автор: выражен в тексте имплицитно, ироничность и экспрессивность комментария свидетельствуют о субъективной точке зрения. Эксплицитно автор присутствует в устной форме текста: зритель слышит его голос и интонацию.

Функция текста: информирование, развлечение реципиента.

Жанр: комментарий.

Эмоционально-оценочный оттенок текста: ироничный.

Текст В.

Neuigkeiten aus Deutschland und der Welt

BERLINER KURIER NEWS PANORAMA

MITTWOCH, 8. OKTOBER 2014

Schule in Bayern

Feuer im Chemieunterricht – Zwei Schüler schwer verletzt

Foto: dpa

BURBKUNSTADT –

Ein Alptraum für viele Schüler: Im Chemiesaal eines Schulzentrums in Bayern ist am Mittwochmorgen ein Feuer ausgebrochen. Nach Angaben der Feuerwehr wurden zwei Schüler schwer verletzt. Sie wurden mit einem Rettungshubschrauber ins Krankenhaus gebracht. Nach ersten Erkenntnissen hatte eine Verpuffung den Brand im fränkischen Burgkunstadt ausgelöst. In dem Chemiesaal hielten sich zum Zeitpunkt des Unglücks knapp 30 Schüler auf. Sie werden derzeit von einem sozialpsychiatrischen Notdienst betreut. (eh/dpa)

Внешние признаки функционального стиля: фото, графическое оформление текста (использование разнообразных шрифтов), ссылка на источник информации (*eh/dpa*), точное датирование указывают на то, что это – медиатекст. Заголовок привлекает внимание, передает содержание текста в сжатой форме.

Фонетический уровень: отклонений от норм литературного языка нет.

Лексический уровень: текст начинается со слова *Alptraum* (*кошмар, кошмарный сон*), которое задает настроение всему тексту. Далее язык изложения не эмоционален, тропы не используются, лексические единицы экспрессивно не окрашены, преоб-

ладают общеупотребительные слова и лексика, характерная для служб спасения: *ist ein Feuer ausgebrochen*/произошел пожар, *schwer verletzt*/тяжело ранены, *Rettungshubschrauber*/вертолет службы спасения, *ins Krankenhaus gebracht*/доставлены в больницу, взрыв, *Verpuffung*/возгорание, *zum Zeitpunkt des Unglücks*/в момент происшествия, *von einem sozialpsychiatrischen Notdienst betreut*/под наблюдением социальных служб и психологов. Такое словоупотребление, а также словосочетание *nach Angaben/ по данным* является стандартным для текстов подобного содержания и позволяет сделать вывод, что это короткое сообщение (*Kurzmeldung*).

Синтаксис, грамматика: синтаксические конструкции лишены экспрессивности, стилистические фигуры не употребляются, активно используются формы прошедшего времени и пассивные конструкции.

Автор: выражен в тексте имплицитно, о его отношении к описываемым событиям свидетельствует слово *Alptraum* (*кошмар, кошмарный сон*), а стремление к объективному изложению отражает выбор лингвостилистических средств.

Функция текста: информирование.

Жанр: короткое сообщение (*Kurzmeldung*).

Эмоционально-оценочный оттенок текста: сдержанный, объективный.

Таким образом, анализ медиатекстов разных жанров, представленных в устной и письменной форме с использованием средств современных медиа и классический газетных публикаций, является необходимой частью современного занятия по стилистике иностранного языка. Он призван не только способствовать формированию теоретических и практических знаний по курсу стилистики, но и научить студентов самостоятельной работе с медиатекстами, а также использованию возможностей СМИ для формирования языковой компетенции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Гончарова Е.А. Теория и практика стилистического анализа = Theorie und Praxis der Stilanalyse. – М.: Академия, 2010. – 352 с.
- Махова Э.Ф. Практическая стилистика немецкого языка: уч. пособие для студ. 4-5 курсов по специальности «Иностранный язык» / Э.Ф. Махова, Т.В. Неустроева. – Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2010. – 278 с.
- Ризель Э. Стилистика немецкого языка. На немецком языке. – М.: Verlag für fremdsprachige Literatur, 1959. – 467 с.
- Ризель Э.Г. Стилистика немецкого языка: уч. для ин-тов и фак. иностр. яз. / Э.Г. Ризель, Е.И. Шендельс. – М.: Высшая школа, 1975. – 316 с.
- Трошина Н.Н. О языке средств массовой информации к постановке вопроса (вместо введения) // Язык средств массовой информации: сб. обзоров. – М.: РАН. ИНИОН, Центр гуманитар. и научн. информ. исслед., 2007. – 5-14 с.
- Berliner Kurier [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.berliner-kurier.de/panorama/schule-in-bayern-feuer-im-chemieunterricht---zwei-schueler-schwer-verletzt,7169224,28676828.html>.
- Huffingtonpost [Электронный ресурс]. – URL: http://www.huffingtonpost.de/2014/08/25/chemieunterricht-brand_n_5708593.html.

Казакова О.П.

Екатеринбург, Россия

**ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА ДЛЯ
СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В
УПРАЖНЕНИЯХ**

Аннотация. В статье представлен анализ учебных пособий, посвященных языковым аспектам языка для специальных целей. Выделенные направления могут составить основу для разработки системы упражнений при обучении иностранному языку для специальных целей.

Ключевые слова: язык для специальных целей, языковые особенности, система упражнений при обучении LSP.

Kazakova O.P.

Ekaterinburg, Russia

**LSP- FEATURES IN
EXERCISES**

Abstract. The article gives the analyses of textbooks devoted to LSP features. Selected directions can provide the basis for system of LSP-exercises.

Keywords: language for specific purposes, language features, exercise system for LSP teaching.

Сведения об авторе: КАЗАКОВА Ольга Павловна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра английского языка, методики и переводоведения.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 459; e-mail: olgakasakova@yandex.ru.

About the Author: KAZAKOVA Olga Pavlovna, Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Chair of English Language, Methodology and Translation Studies.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Языковое содержание обучения иностранному языку для специальных целей составляют языковые особенности всех уровней, характерные для типичных жанров и ситуаций данного подъязыка. Усвоение языкового содержания является основой для овладения коммуникативными умениями и обеспечивает языковую правильность речевых высказываний.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы наметить направления, по которым может осуществляться разработка системы языковых упражнений в зависимости от целевой группы. В настоящее время появляется все больше специальных учеб-

© Казакова О.П., 2015

ных пособий, направленных на обучение определенным аспектам языка, однако самый существенный недостаток всех пособий – это попытка универсализации всех языков для специальных целей. Ни один из учебников не привязан к конкретной целевой группе, не учитывает индивидуальные особенности обучающихся и условия обучения. Задача преподавателя заключается в адаптации основного выбранного пособия под свою группу и отбор дополнительных источников для отработки отдельных аспектов.

Для преподавателя иностранного языка для специальных целей важно постоянно анализировать максимальное количество учебных пособий с целью повышения собственного методического уровня, пополнения своей методической копилки. Мы бы хотели представить ряд пособий, которые содержат аспекты обучения языковым особенностям ЯСЦ, на основании которых может быть заложена основа комплекса упражнений. При этом не стоит ограничиваться пособиями относительно преподаваемого языка, информативным может оказаться и анализ аналогичных пособий по обучению как родному, так и другим иностранным языкам.

Итак, начнем с разработки Н.Л. Смирновой, посвященной отработке норм деловой письменной речи «Риторические жанры деловой письменной речи» [Смирнова 2012]:

В качестве цели своего издания автор видит способствование формированию навыков текстопорождения в границах представленных письменных жанров. Пособие предназначено для студентов-филологов, изучающих русский язык, но содержит хорошие идеи для отработки жанровых характеристик разных типов текста деловой письменной речи.

Примеры упражнений:

- составьте предложения с данными клише деловой речи;
- объедините пары в словосочетания (исходя – имеется потребность);
- расшифруйте аббревиатуры, догадайтесь о значении по контексту, найдите в словаре сокращений;
- трансформируйте предложение согласно нормам деловой речи;

- соотнесите слова по смыслу (прилагательные и соответствующие существительные / глаголы + существительные, можно подключить обработку фразовых глаголов);
- распределите данные клише по функциям: ответные языковые формулы, причина создания документа, цель создания документа и т.п.;
- оформление реквизитов;
- отредактируйте документ, исправьте «неудачные» высказывания в соответствии с требованиями письменной деловой речи;
- сравните речевые конструкции (разное стилевое оформление);
- определите жанр писем.

Следующее пособие представляет концепцию Т.В. Лысовой и Т.В. Поповой по методике обучения созданию текстов научной и деловой сферы. Основная цель учебного пособия состоит в том, чтобы научить писать тезисы, аннотации, рефераты; составлять личные документы и деловые письма; лексически, грамматически и стилистически правильно оформлять тексты названных жанров.

Отметим важные черты представленной методики:

1. учебные материалы располагаются в последовательности, обеспечивающей предупреждение ошибок и трудностей при формировании умений по созданию текстов различного назначения;
2. насыщенность пособия учебными материалами позволяет выборочное использование заданий в зависимости от поставленных целей и достигнутых учебных результатов;
3. наиболее важная информация размещается в таблицах, рекомендациях, образцах;
4. авторы считают необходимым не только дать языковые клише, но и снабдить их управлением глаголов и существительных и специальными заданиями на управление по причине нередких грамматических ошибок.

Примеры упражнений:

- Прочитайте тексты аннотаций. Назовите структурные элементы аннотации.

- Познакомьтесь с конструкциями, связывающими композиционные части аннотации.
- Прочитайте аннотацию. Выпишите словосочетания, организующие текст аннотации (типичные грамматические конструкции).
- Установите соответствия (возможность употребления глаголов с данными существительными).
- Исправьте ошибки в текстах. Предложите свой вариант.
- Восстановите текст аннотации, используя данные ниже слова.
- Напишите аннотации к данным текстам.
- Сравните полный вариант текста с его тезисами.
- Сравните содержание тезисов с планом текста. В чем отличия?
- Прочитайте тезисы текста. Подберите литературу, раскрывающую их. Напишите текст.
- Выберите тему будущего выступления с учетом Ваших интересов и ее актуальности. Напишите тезисы выступления.
- Запомните структуру реферата, его содержание и клише, необходимые для его создания.
- Продолжите список определений, сочетающихся с данными существительными, используемые в научном тексте.
- Какой вид делового документа нужно составить, если Вам необходимо ... (даются ситуации).
- Соедините слова в текст делового письма соответствующего вида.
- Напишите ответные письма на данные инициативные.
- Прочитайте ответные письма, предположите, каковы были инициативные?
- Подготовьте свое резюме с помощью данной формы.
- Напишите сопроводительное письмо к резюме, используя данные клише.
- Прочитайте типичные вопросы, которые задают во время собеседования. Разыграйте диалог.

Для самообразовательных целей предназначен справочник практикум «Культура устной и письменной речи делового чело-

века». Первая часть пособия дает основные сведения о структуре различных текстов научного и делового характера, нормативные требования к языковому и речевому оформлению, грамматические и орфографические правила, примеры на сочетаемость лексических единиц, правила ударения и произношения и т.п. Вторая часть предлагает задания на отработку норм языка на всех уровнях.

Примеры упражнений:

- Вставьте подходящий предлог.
- Исправьте ошибки указанного характера.
- Проанализируйте композицию текста, обращая внимание на выделенные слова и словосочетания, которые служат для организации этих типов текста.
- Включите в данные фрагменты приведенные цитаты.
- Выберите те лексические единицы, которым свойственна окраска официально-делового стиля.
- Составьте предложения, характерные для официально-делового стиля, используя данные конструкции / предлоги.
- Образуйте устойчивые словосочетания. Составьте фразы с полученными словосочетаниями.
- Прочитайте предложения. Чем объясняется выбор лексико-грамматических структур? (Примеры предложений из разных стилей).
- Ответьте на вопросы так, чтобы Ваш ответ являлся фрагментом из какого-либо официального документа (например, поменяют ли мне документ, если нет новой фотографии).

При анализе особенностей текстов по специальностям мы уже обращали внимание на то, что существуют определенные модели словообразования, понимание которых позволит значительно расширить как активный, так и пассивный лексический запас обучающихся. В качестве основы для составления упражнений по данному направлению можно взять пособие С.Н. Шидловской «Английское словообразование» [Шидловская 2010]. В данном пособии систематизированы значения словообразовательных суффиксов и приставок, продемонстрированы на примерах модели словообразования, а также даны упражнения-ситуации на отработку словообразовательных навыков.

Для стимуляции научной активности студентов и помощи молодым специалистам увереннее участвовать в научной коммуникации на английском языке разработано пособие «Введение в научную коммуникацию» [Макеева 2010]. По предложению автора, материалы могут быть использованы в качестве базы для отдельного спецкурса.

Примеры упражнений:

- Прочитайте аннотацию, предложите название и ключевые слова для статьи согласно содержанию.
- Сравните русскоязычный и англоязычный варианты аннотации.
- Предложите русские эквиваленты для ключевых слов на английском языке.
- Оцените стендовый доклад коллег по предложенным критериям.
- Составить информационное письмо конференции.
- Напишите аннотацию на свою курсовую / дипломную работу, подготовьте ключевые слова.
- Оцените аннотацию коллег по критериям: постановка проблемы, представление метода, доказательства результатов, наличие непонятных выражений, грамматическая правильность.

Приведенный список не претендует на полноту, но показывает направления, в которых может осуществляться целенаправленная работа по формированию действий работы со словарем, что, несомненно, создаст прочную основу для самостоятельного выполнения языковых и речевых операций.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Культура устной и письменной речи делового человека: справочник. Практикум. – 3-е изд. – М., Флинта: Наука, 1999. – 315с.
Лысова Т.В. Культура научной и деловой речи: учеб. пособие / Т. В. Лысова, Т.В. Попова. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 160 с
Макеева С.О. Introduction to Academic Writing = Введение в научную коммуникацию: метод. пособие по устной речи для студентов высших учебных заведений. – Екатеринбург: Урал.гос.пед.ун-т, 2010. – 58 с.

Смирнова Н.Л. Риторические жанры деловой письменной речи: учеб. пособие. – Екатеринбург: Урал.гос.пед.ун-т., 2012. – 123 с.
Шидловская С.Н. Английское словообразование = English Word Formation: пособие для подготовки к централизованному тестированию и экзамену. – Минск: ТетраСистемс, 2010. – 432 с.

Костоусова А.А.

Екатеринбург, Россия

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ

АСПЕКТЫ ПОНЯТИЯ

«ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ

ПОДЪЯЗЫК ОБРАЗОВАНИЯ»

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема определения понятия «профессиональный подъязык образования», даны определения основных понятий, представлен обзор литературы.

Ключевые слова: профессиональный язык, подъязык, образование.

Koustousova A.A.

Ekaterinburg, Russia

SUBSTANTIVE ASPECTS OF

THE CONCEPT «LANGUAGE

FOR SPECIFIC PURPOSES IN

THE SPHERE OF EDUCATION»

Abstract. This article is devoted to the problem of the definition of concept «language for specific purposes in the sphere of education». It represents definitions of the main terms and a review of the literature.

Keywords: professional language, language for specific purposes, sphere of education.

Сведения об авторе: Костоусова Анна Александровна, студентка Института иностранных языков, магистратура, УрГПУ.

Место работы: БМКОУ СОШ №33, г. Березовский.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 462; e-mail: annushka_ak@list.ru.

About the Author: Kostousova Anna Aleksandrovna, a student of the Foreign Languages Department, MA course, USPU.

Place of employment: school №33, Berzovskii.

В современной языковедческой науке язык рассматривается «не как нечто постороннее по отношению к человеку, что можно изучать лишь как некий памятник эпохи, направления или художественного творчества отдельных людей, а как часть самого человека». Язык проникает во все составляющие человеческой жизни и способен отражать эмоциональное и физическое состояние людей, степень их образованности и опыта, а также их взаимоотношения и функции в обществе. Принцип антропоцентризма проявляется в том, что «объекты изучаются прежде всего по их роли для человека, по их назначению в его жизнедеятельности, по их функции для развития человеческой личности и ее усовершенствования».

Такого рода тенденции актуальны при исследовании языковых подсистем, называемых профессиональными подъязыками или языками для специальных целей, включающих в себя

© Костоусова А.А., 2015

единицы, которые обозначают понятия специальных областей знания – термины и профессионализмы. Единицы профессионального подъязыка выполняют коммуникативную функцию в специализированной и профессиональной среде общения специалистов и отражают стремление человека к наибольшей рационализации и оптимизации общения в различных специальных сферах деятельности общества.

В современном обществе существуют относительно изолированные дискурсы, которые обслуживаются специальными и профессиональными подъязиками. В профессиональных подъязиках используются официально принятые и закрепленные соответствующими словарями термины и номены, а также принятые в данной профессиональной среде слова и выражения, заимствованные из общенационального языка и переосмысленные.

Стремительно развивающиеся международные контакты, новейшие технологии, позволяющие оперативное получение и обмен информацией, обуславливают необходимость вовлечения в спектр исследовательских интересов широкого круга профессиональных подъязиков. С разворачиванием процессов глобализации и интернационализации, обуславливающих широкое развитие международных межнациональных профессиональных контактов в XXI в., изучение различных аспектов межкультурной профессиональной коммуникации становится все более актуальным. Одним из самых важных аспектов изучения межкультурной профессиональной коммуникации является исследование зависимости ее эффективности от степени овладения субъектами коммуникации коммуникативной компетентностью. Очевидно, что межкультурная профессиональная коммуникация эффективна в первую очередь при условии достаточной языковой компетентности коммуникантов. Не останавливаясь подробно на других составляющих эффективности межкультурной компетенции, скажем только, что языковая компетентность коммуникантов предполагает владение не только кодифицированной, но и некодифицированной частью профессионального подъязыка [Сафиуллина 2008: 3].

Изменения в обществе и в языке в условиях глобализации вызывают интерес к изучению языка, функционирующего в различных профессиональных сферах. Наряду с развитием профес-

сиональной коммуникации появляется необходимость исследования профессионального языка как компонента общей языковой системы.

Профессиональный язык также рассматривается как функциональная разновидность общелитературного языка и представляет собой самостоятельное языковое явление, которое нельзя рассматривать вне языковой системы общенационального литературного языка.

Глобализация современного мира и прозрачность социокультурных границ оказывают влияние на социальную, культурную и языковую идентичность обществ мира. Статусные характеристики языков подвергаются значительным изменениям. Интенсификация социальных отношений, являющаяся отличительной чертой процесса глобализации, требует от каждого человека определенного уровня языковой компетенции.

В лингвистике существуют такие обозначения, как профессиональный язык, профессиональный подъязык, профессиональный диалект, профессиональная речь, профессиональный стиль, специальный язык и др. В основном перечисленные понятия тождественны. Ученые едины во времени, что профессиональный язык является разновидностью социального диалекта или социолекта.

Социальный диалект – разновидность языка, на которой говорят определенные социальные группы населения. Социальные диалекты выступают дополнительным средством общения отдельных социально-сословных, производственно-профессиональных, групповых и возрастных коллективов, но не народа всей страны (в отличие от литературного языка) и не всего региона (как территориальные диалекты).

Профессиональный язык – это историческая и национальная категория, результат взаимодействия разнообразных факторов и культур. Одной из основных характеристик профессионального субстандарта является развитие и использование системы лексико-фразеологических единиц, соответствующих терминам. Профессиональный язык часто рассматривается учеными как терминологическая система.

Профессиональный язык направлен на достижение эффективного профессионального общения специалистов. Языковые

средства, используемые в определенной сфере, составляют систему, в которой понятия объединены логическими отношениями подчинения и соподчинения. Большинство ученых рассматривает профессиональный язык как терминологическую систему, ядром которой является терминология. В терминосистему входит также и некодифицированный лексико-фразеологический состав, т.к. именно он задействован в развивающихся сферах деятельности, для которых пока нет специальных обозначений.

Англоязычная профессиональная лингвокультура, как правило, не выделяется в самостоятельный тип. Профессиональные лингвокультуры рассматриваются учеными как отрасли культуры либо как субкультуры.

Профессиональная лингвокультура включает в себя такие компоненты как речевой этикет, традиции, обычаи и т.д. Перечисленные компоненты являются совокупностью социальных норм поведения.

Совокупность языковой и социальной картины мира отражает профессиональное мировоззрение, которое формирует у профессионального сообщества специфическое самосознание и профессиональную языковую картину мира. Следовательно, в качестве основы становления профессиональной культуры выступает взаимодействие профессии и профессиональной лингвокультуры.

Профессиональный язык обеспечивает эффективность общения сообщества специалистов, занимающихся одним видом деятельности. Языковые средства, применяемые в профессиональной сфере, представлены в виде системы с развитыми логическими отношениями между отдельными ее элементами. В профессиональном языке через номинативную систему проявляется профессиональная культура.

Поскольку профессиональный язык представляет собой национально-историческую категорию, в нем проявляется совокупность взаимодействия профессиональных лингвокультур, спецификой которых является параллельное использование кодифицированной и некодифицированной лексики [Малюга 2011: 134-137].

В терминоведении 21-го века продолжает активно функционировать понятие «подъязык». Исследователи, изучающие специфику профессионально ориентированной лексики, приходят к выводу «о существовании в рамках общенационального языка некоторого количества автономных, более узких по объему и специализированных подъязыков, или языков для специальных целей». Тенденция к выделению подъязыков прослеживается помимо сферы языка специальности и в связи с созданием систем комплексной автоматизации и информационного обеспечения лингвистических исследований, опирающихся на достижения вычислительной и компьютерной технологий последнего поколения.

Само понятие языка для специальных целей (ЯСЦ) представляет собой транспозицию возникшего в 70-е годы 20-го века в германоязычных странах Европы концепта (и термина) *Language for special purposes (LSP)*. Теоретики английского ЯСЦ П. Стревенс, Л. Трим и др. отмечают, что «язык для специальных целей» логично рассматривать как соединение специального (профессионально ориентированного) лексикона (словаря) и слоя «общего ядра» языка, остающегося константным независимо от социальной/профессиональной роли коммуникантов научного общения. С ними солидарны и исследователи русских ЯСЦ: «Нетермины в языке для специальных целей – обычное явление, способствующее поддержанию коммуникации. Любой специальный текст не может не включать слов общей лексики в их общепринятом значении».

В настоящее время язык для специальных целей трактуется как смежное для терминоведения понятие функциональной стилистики, «обозначающее функциональную разновидность естественного языка, ограниченную специально-отраслевой сферой языкового общения. Достижением в изучении ЯСЦ является признание факта ЯСЦ как функциональной сферы терминологической лексики, что в значительной мере продвигает изучение термина в его речевой реализации» [Макаренко 2013: 115].

В «Большом энциклопедическом словаре» образование рассматривается как процесс развития и саморазвития личности, связанный с овладением социально значимым опытом челове-

ства, воплощенным в знаниях, умениях, творческой деятельности и эмоционально-ценностном отношении к миру; необходимое условие сохранения и развития материальной и духовной культуры.

Таким образом, образование является общественным институтом, существование и функционирование которого являются одним из важнейших условий прогресса человечества. На фоне интеграционных процессов в экономике и политике и растущих потребностей в межкультурном взаимопонимании объединение усилий образовательных систем мира в решении глобальных социальных проблем приобретает сегодня все более важное значение.

Следовательно, под понятием «профессиональный подъязык образования» мы можем рассматривать универсальный пласт лексики сферы образования, применимый для описания любой культуры, и особых групп лексики, необходимой для описания национальной специфики сферы образования, как в англоязычных, так и в неанглоязычных странах.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Макаренко Е.Д. Язык для специальных целей: лексико-семантические и деривационные особенности формирования // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 8 (26): в 2-х ч. Ч. II. – С. 115-117.
- Малюга Е.Н. Основные характеристики профессионального языка // Вестник СамГУ. – 2011. – № 1/2 (82). – С. 133-138.
- Сафиуллина Р.Р. Особенности межъязыкового алломорфизма в профессиональном подъязыке: на материале лексики русского и английского вариантов профессионального подъязыка горного дела // Научная библиотека диссертаций и авторефератов. – 2008.

Крупская Е.А.

Екатеринбург, Россия

**НАЦИОНАЛЬНО-
КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ
СЛОВАРНОГО СОСТАВА
ПОДЪЯЗЫКА ОБРАЗОВАНИЯ
НА ПРИМЕРЕ ШКОЛ США**

Аннотация. Автором статьи представлены причины изучения подъязыка, а так же его содержание и формы.

Ключевые слова: Подъязык, педагогический дискурс, субъязык, национально-культурный компонент, жанрово-стилистическая методология.

Сведения об авторе: Крупская Е.А., магистрант 2 курса Института иностранных языков УрГПУ.

Место работы: МАОУ «Кочневская СОШ №16»

Контактная информация: Свердловская область, Белоярский район, село Кочневское, ул. Ударников 5; e-mail: roelizaveta@yandex.ru.

Krupskaya E.A.

Ekaterinburg, Russia

**THE NATIONAL-CULTURAL
COMPONENT OF THE
VOCABULARY LANGUAGE
FOR SPECIFIC PURPOSES
(E.G. SCHOOLS OF USA)**

Abstract. The author of the article presents the reasons for the study of LSP, as well as its content and form.

Keywords: language for specific purposes, pedagogical discourse, sublanguage, national-cultural component, genre and stylistic methodology.

About the Author: Krupskaya E.A., Master Student of the Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University.

Place of employment: Kochnevskaya school № 16

Существуют различные подходы к определению понятия «подъязык». В современной зарубежной лингвистике подъязык понимают как «ограниченный набор лексических и грамматических конструкций для осуществления коммуникации по ограниченному диапазону тем» [The Encyclopedia of Language and Linguistics: 663].

В современной отечественной лингвистике подъязык трактуется как «определенная жанрово-тематическая совокупность текстов (подъязык электроники, устной речи, газетных текстов и т. д.) [Алексеев 1968: 62], «как малая лингвистическая подсистема, содержащая набор языковых структур и единиц, заданных тематически однородной областью социального или профессионального функционирования языка, обладающая функционально-стилистической направленностью и обслужи-

© Крупская Е.А., 2015

вающая определенную сферу общения» [Нелюбин 2003: 157], как «непосредственная составляющая языка», как «первичный язык описания соответствующих миров, т. е. предметных областей (онтологий)» [Максапетян 2001: 250-254]. Это широкая трактовка подъязыка, в которой язык как глобальная система. Как совокупность всех текстов состоит из ряда подсистем, подъязыков, заданных тематически однородной предметной областью, онтологией. В такой трактовке ограничения накладываются, главным образом, на тематику, т. е. предметную область (онтологию), и сферу общения. Что также предполагает тематически однородную область функционирования языка [Хомутова 2006: 61].

Взаимосвязь языка и культуры народа олицетворяет давно существующую проблему национально-культурного компонента значения слова, при этом само понятие предусматривает определение статуса данного компонента в семантической структуре слова, что имеет непосредственный практический выход в лексикологию, лексикографию, а также лингвострановедение и лингвокультурологию.

Проблема «язык и культура» исследуется в различных направлениях и рассматривается в многочисленных трудах [Брагина А.А., Верещагин Е.М, Воробьев В.В. и т. д..]. Большинство работ, затрагивающих проблему «язык и культура», так и или иначе свидетельствуют об актуальности изучения явлений языка в их соотнесенности с его кумулятивной, культураносной функцией.

Под термином национально-культурный компонент понимается микрокомпонент значения слова, воплощающий национально-специфические черты материальной и духовной культуры конкретной лингвокультурной общности. Что касается статуса данного компонента, то анализ научной литературы, посвященной данной проблеме, позволяет сделать вывод, что четко закрепленного статуса за национально-культурным компонентом в семантике лексических единиц нет. Это семантический компонент, в котором выделяются обобщенные семы «этническая принадлежность», «локальность» и многие другие в зависимости от тематической группы определенной лексики,

присутствующие в нем отдельно, или совместно в определенных комбинациях [Джахангири 2003: 34].

Характерной лексико-семантической особенностью педагогического дискурса (подъязыка образования) американской школы, прежде всего школьно-административного речевого жанра, является наличие специфических лексико-семантических признаков или маркеров педагогического дискурса, описывающих различные аспекты деятельности этой школы.

Анализ подъязыка американской школы основывается на жанрово-стилистической методологии и современных подходах к анализу дискурса (Бардина 2004; Карасик 2002; Крюкова 2003; Сидоров 2005; Швейцер 2003). Система образования в США включает подразделения, которые представляют интерес для жанрово-стилистической дифференциации подъязыка американской школы. Субъязык школы имеет как универсальные характеристики, общие для представителей разных уровней американской системы среднего образования, так и специфические, характеризующие особенности использования языка на отдельном уровне системы школы [Пеньков 2007].

Рассмотрение национально-культурного компонента субъязыка предусматривает изучение парадигматических и синтагматических аспектов, а также дистрибуционных характеристик языковых единиц разных уровней.

Подъязык американской школы – это жанрово-стилистическая разновидность американского варианта литературного английского языка, один из его подъязыков. Речевой жанр школьной администрации полностью входит в литературный стиль; находясь в рамках книжно-литературного стиля, он значительно удалён от повседневного языка. Речевой жанр учителей в официальной обстановке также полностью совпадает с литературным стилем. Однако в речи учителей в общении между собой и в неофициальной обстановке (в частности с учениками) используются единицы различной стилистической окраски. Что касается третьей составляющей субъязыка американской школы – речевого жанра американских учащихся, то она частично выходит за рамки литературного стиля, а именно, в той её части, которая пронизана сленгом и максимально сниженной

лексикой и фразеологией, в том числе вульгаризмами [Пеньков 2007].

Как любой дискурс, педагогический дискурс американской школы имеет систему ценностей, которая характеризуется набором специфических лексико-семантических единиц с положительными коннотациями, например, концепт *accountability*, является одним из ключевых в педагогическом дискурсе американской средней школы: участники педагогического дискурса школы (например, учащиеся, учителя, администраторы) или организация в целом как участник рассматриваемого дискурса (например, школа, школьный округ в США, *school district*, управление образования штата *state department of education*) работают на улучшение успеваемости и должны поощряться за достижение успеха или наказываться за отсутствие успеха во время выполнения этой миссии [Пеньков 2007]. Система ценностей американской школы отражается в специфическом словаре школы, например, используются слова широкой семантики: система оценивания *assessments*, учебный план *curriculum*, методика преподавания *instruction*, учебники *textbooks* и другие материалы, используемые в преподавании – *instructional materials*; подготовка учителей *teacher preparation* и повышение квалификации учителей (обучение и практическая деятельность учителя с целью повышения профессионального уровня в сфере преподавания) *professional development* и системы подотчётности *systems of accountability*.

Роль школы и её языка в современном обществе делают насущно необходимым исследование национально-культурного компонента этого языкового феномена. Школа занимает важное место в социальной жизни общества, исследование школы как общественного института также привлекает внимание. Научно-техническая революция, демократизация общества создают необходимость изменения традиционных методов обучения и совершенствования владения родным и иностранным языками. Как это не парадоксально, субъязык школы – недостаточно изученная область общения. Кроме того, общественная жизнь быстро изменяется, словари не поспевают за бурным развитием языка, что приводит к затруднению понимания речевых новообразований, в том числе в субъязыке школы.

Необходимость изучения национально-культурного компонента субъязыка школы соответствует реальным потребностям коммуникативной лингвистики. Чтобы оптимально использовать язык в профессиональной сфере при решении разнообразных задач, требуется овладеть навыками общения на иностранном языке в определённой социальной среде. Для этого необходимо осознать принципы речевого общения, в данном случае на примере американской. Следует понять, как компоненты языка взаимодействуют в речи, создавая возможность для адекватного общения. Субъязык школы имеет свои специфические характеристики, отражая целую гамму языкового разнообразия нашей жизни.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Алексеев П.М. Частотные словари и приемы их составления // Статистика речи. Отдельный отиск. – Л., 1968. – С. 62.
- Аргументация в публицистическом тексте (жанрово-стилистический аспект): учеб. пособие. – Свердловск: Изд-во Уральск, ун-та, 1992.-242 с.
- Беркнер С.С. Некоторые аспекты коннотации и перевод коннотативной лексики // Социокультурные проблемы перевода. – Воронеж. гос. ун-т, 2001. – Вып. 4. – С. 14-20.
- Беркнер С.С. Лексико-семантическая специфика субъязыка школы (на материале языка американской школы) / С.С. Беркнер, Б.В. Пеньков // Филологические науки в МГИМО. М.: МГИМО (У), 2003. – Вып. 14. – С. 4050.
- Верещагин Е.М. Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1980. 320 с.
- Гжаниянц Э.М. Экспрессивное отрицание в профессиональной речи учителя // Лингвистические проблемы профессиональной подготовки учителя иностранных языков. – Тамбов, 1987. – С. 13-20.
- Джахангири Азар Х.А. Лингвокультурологический аспект изучения взаимодействия языка и культуры. – М.: Компания Спутник+, 2003. – С. 34
- Максапетян А.Г. Язык и метафизика. – Ереван, 2011. – С. 250-254.

Нелюбин Л.Л. Толковый переводческий словарь. – М., 2003. – С. 157.

Пеньков Б.В. Язык, коммуникация и социальная среда. – Воронеж: ВГУ. – 2007. – №5. – С.87-116.

Хомутова Т.Н. Типология жанра: от теории к практике // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. Лингвистика. Вып. 3. – 2006. – № 6. – С. 61.

The Encyclopedia of Language and Linguistics. – P. 663.

Куницына О.А.

Екатеринбург, Россия

**ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ
ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ
ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

Аннотация. В данной статье рассмотрены основные принципы организации внеаудиторной работы по иностранному языку студентов неязыковых факультетов.

Ключевые слова: внеаудиторная работа, функции внеаудиторной работы, принципы организации.

Сведения об авторе: Куницына Ольга Андреевна, студентка Института иностранных языков, магистратура.

Место работы: МАОУ-СОШ № 156.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 462; e-mail: olga1320@mail.ru.

Kunitsyna O. A.

Ekaterinburg, Russia

**THE PRINCIPLES OF
ORGANIZATION OF
EXTRACURRICULAR
ACTIVITIES FOR NON-
LINGUISTIC FACULTIES**

Abstract. This article is devoted to the main principles of organization of extracurricular activities for non-linguistic faculties.

Keywords: extracurricular activities, functions of extracurricular activities, principles of organization.

About the Author: Kunitsyna Olga Andreevna, a student of the Foreign Languages Institute, MA course.

Place of employment: School № 156.

Традиционного в педагогике выделяют две организационные формы обучения: классную / аудиторную и внеклассную / внеаудиторную. В процессе внеклассной работы учащиеся выполняют задания без контроля преподавателя во внеурочное время.

Безусловно, в образовательном процессе аудиторные часы играют главную роль, но нельзя недооценивать и значение внеаудиторной работы.

Можно согласиться с большинством исследователей, что количества аудиторных часов, отданных под изучение иностранного языка в неязыковом вузе явно недостаточно, поэтому становится актуальной проблема формирования внеаудиторной работы студентов.

Внеаудиторная работа по иностранному языку в единстве с обязательным курсом создает условия для более полного осу-

© Куницына О.А., 2015

ществления практических, воспитательных, общеобразовательных и развивающих целей обучения. Она способствует расширению сферы применения навыков и умений, приобретенных в ходе обязательного курса, и расширению языковой сферы [Рогова, 1991, с. 258]. Такая организация обучения поможет учащимся понять, что они изучают иностранный язык «для жизни, а не для школы» [Там же].

В методическом словаре Э.Г. Азимова приводится следующее определение внеаудиторной работы – это «работа с учащимися вне расписания аудиторных занятий. Предусматривает участие в вечерах отдыха, встречах с интересными людьми, просмотр фильмов, спектаклей и др. Является значительным резервом обучения и средством достижения целей обучения» [Азимов, Щукин, 2009, с. 40].

Е.К. Евдокимова в своей статье, посвященной внеаудиторной работе студентов в неязыковом вузе, предлагает следующее определение: внеаудиторная работа – это специально организуемые внеучебные занятия, которые способствуют углублению знаний, развитию умений и навыков, удовлетворению и развитию интересов и способностей [Евдокимова, 2008, с. 141].

Г.В. Рогова отмечает важность содержательной основы внеклассной работы на среднем и старшем этапах в школе. При ее определении необходимо отталкиваться от «зоны актуального развития», т.е. от реальных знаний, навыков и умений учащихся в иностранном языке и их общеобразовательного уровня и идти к «зоне ближайшего развития», т.е. предлагать содержание с неким опережением, то, чем еще предстоит овладеть [Рогова, 1991, с. 262]. Таким образом, материал для проведения внеклассной работы должен быть интересен и может превышать трудности учебного материала обязательного курса.

Рассмотрим *функции внеаудиторной работы* в высшей школе [Казьмерчук, 2013, с. 56]:

- информативно-образовательная функция, которая способствует процессу усвоения, расширения и углубления знаний, умений и навыков студентов, их интеллекта;

- аксиологическая функция как процесс формирования у студентов лично значимых целей, социально-ценностных качеств, ценностных ориентаций, способов поведения;

– мобилизационно-регулятивная функция как процесс мобилизации и дальнейшего развития эмоциональных и волевых качеств личности;

– функция коррекции, поскольку внеаудиторная деятельность дает возможность корректировать влияние внешнего окружения согласно своим ценностным нормам, выработанным и принятым всеми членами определенного студенческого объединения;

– функция, способствующая реализации коммуникативного потенциала и дальнейшему развитию коммуникативных способностей студентов;

– развлекательная функция как способ освобождения от напряженной познавательной деятельности во время теоретического обучения;

– компенсаторная функция, которая помогает студентам поверить в себя, удовлетворить потребность в достижении успеха в сфере своей профессиональной деятельности.

Ряд особенностей отличает внеаудиторную работу от учебной работы. А именно то, что организовываться она должна в рамках свободного времени студентов в расчете на добровольность участия, вовлечение участников необходимо осуществлять в активную деятельность гибко, разнообразием форм. Внеаудиторная работа должна носить ярко выраженный творческий характер, пополнять и обогащать новыми знаниями, тем самым содействовать развитию способностей и воспитанию значимых личностных, т. е. интеллектуальных и психосоциальных, качеств, способствующих адаптации и успешности молодого человека в обществе [Альмяшова, 2014, с. 506].

Применительно к профессионально-ориентированному обучению иностранным языкам. Е.К. Евдокимова трактует *цель внеаудиторной работы* следующим образом: овладение фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности по профилю, опытом творческой и исследовательской деятельности. Самостоятельная внеаудиторная работа студентов способствует развитию самостоятельности, ответственности и организованности, творческого подхода к решению проблем учебного и профессионального уровня [Евдокимова, 2008, с. 141-142].

Ядром внеаудиторной работы, исходным моментом её конструирования является познавательная или проблемная **задача** [Евдокимова, 2008, с. 147].

Н.Д. Деменкова определяет цель воспитательной внеаудиторной работы по иностранному языку следующим образом: формирование будущего специалиста, обладающего толерантностью, эмпатией, способного к принятию, адаптации и интеграции в другой культуре, осуществлению межкультурного общения [Деменкова, 2007, с. 13].

Для достижения поставленной цели автор ставит следующие задачи:

- Укрепление и развитие воспитательных функций кафедр факультета и усиление их взаимодействия с общеуниверситетскими кафедрами в вопросах воспитания студентов, специалистов;
- Развитие демократического стиля руководства воспитательным процессом, установление диалогового общения преподавателей и студентов;
- Создание условий, способствующих эффективной организации воспитательной внеаудиторной работы со студентами;
- Сотрудничество с органами студенческого самоуправления;
- Охват студентов различными видами внеаудиторной деятельности в творческих студенческих объединениях по интересам (клубах, театральных студиях, кружках и т. п.) [Там же].

Е.К. Евдокимова приводит следующие сущностные характеристики внеаудиторной работы студентов по иностранному языку:

- Системный характер внеаудиторной работы. Внеаудиторная работа является сложной системой, в состав которой входят субъекты (студенты и преподаватели), учебно-методическая литература, источники упорядоченной и неупорядоченной информации, инструментарий обучаемого, критериальный аппарат, предназначенный для хранения эталонов выполнения заданий, регистрации достижений студента и их динамики, подсистема организации информационного обмена, контроля и реализации обрат-

ных связей. Внеаудиторная работа реализуется на добровольной основе;

- Внеаудиторная работа – это «творческий процесс и серьезный процесс», направление в общеобразовательной деятельности студентов и преподавателей;
- Внеаудиторная работа представляет собой вид *самостоятельной* деятельности студентов, она может быть обязательной (самоподготовка к занятию) и необязательной, связанной с глубоким и всесторонним изучением какого-либо вопроса (самообразование);
- Внеаудиторная работа является продолжением учебной работы. Внеаудиторная деятельность студентов подразделяется на собственно внеаудиторную работу студентов, а также на внеаудиторную работу преподавателей, ее иницирующую;
- Внеаудиторную работу также можно рассматривать как «форму организации учебной, познавательной деятельности без непосредственного участия преподавателя, но по его заданию, путем проявления максимальной самостоятельности, творчества, инициативы» [Евдокимова, 2008, с. 143].

В основе функционирования системы внеаудиторной работы по иностранному языку лежит ряд принципов, определяющих содержание, формы, методы, направление педагогического воздействия на личность, характер связи отдельных элементов системы [Кравчук, электронный ресурс]:

1) Принцип связи обучения с жизнью.

Реализация этого принципа позволяет обеспечить тесную связь внеаудиторной работы по иностранному языку с условиями жизни и деятельности обучающихся. Основные условия реализации этого принципа следующие: систематическое ознакомление студентов с актуальными событиями в жизни нашей страны и за рубежом; широкое использование краеведческого материала; встречи с людьми, использующими иностранный язык в своей профессиональной деятельности.

2) Принцип коммуникативной активности обучающихся.

Предпосылкой более высокой коммуникативной активности обучающихся во внеаудиторной работе является возможность выбрать наиболее интересующий и доступный вид деятельности: ведение переписки с зарубежными коллегами, чтение книг на изучаемом языке, развитие умений и навыков устной речи на занятиях научно-исследовательского кружка и т.д. Большое значение для стимулирования коммуникативной активности имеет не только разнообразие видов деятельности, но и её содержательная сторона. Использование актуальных аутентичных материалов, их познавательная ценность и занимательность вызывают потребность в общении, повышают его качественный уровень.

3) Принцип учета уровня языковой подготовленности обучающихся и преимущественности внеаудиторной работы с учебными занятиями иностранного языка.

Во внеаудиторной работе, также как и на занятиях, необходимо добиваться сознательного применения знаний, умений и навыков. От понимания содержания используемого материала, готовности обучающихся включать его в речевую деятельность во многом зависит формирование интереса к иноязычной деятельности.

4) Принцип сочетания коллективных, групповых и индивидуальных форм работы.

Умелое сочетание коллективной, групповой и индивидуальной форм работы основано на хорошем знании преподавателями контингента обучающихся, их интересов, возможностей, планов. Это позволяет оптимально подобрать партнёров, распределить их роли. Индивидуальные, групповые и коллективные виды деятельности должны органически сочетаться между собой.

5) Принцип межпредметных связей в подготовке и проведении внеаудиторной работы по иностранному языку.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

Альмяшова Л. В. Иностранный язык в неязыковом вузе и вне-

урочная деятельность студентов / Л. В. Альмяшова, Л. Д. Овчарук // Молодой ученый. – 2014. – №18. – С. 506-509.

Деменкова Н.Д. Реализация системы воспитательной внеаудиторной работы в профессиональной подготовке учителя иностранного языка: автореф. дис. ...к.п.н. – Новокузнецк, 2007. – 26 с.

Евдокимова Е.К. К вопросу о внеаудиторной работе студентов неязыковых специальностей по изучению иностранного языка в вузе [Электронный ресурс] //Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2008. – С. 141-148. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-vneaudиторной-rabote-studentov-neyazykovykh-spetsialnostey-po-izucheniyu-inostrannogo-yazyka-v-vuze> (дата обращения 02.12.1014).

Казьмерчук А.В. Внеаудиторная деятельность как средство интенсификации профессионального обучения в высшем учебном заведении [Электронный ресурс]. – 2012. – URL: http://vestnikpoligon.tspu.ru/files/vestnik/PDF/articles/kazmerchuk_a._v._54_60_9_137_2013.pdf (дата обращения 12.12.2014).

Кравчук Л.С. Внеаудиторная работа как способ оптимизации образовательной среды вуза [Электронный ресурс]. – URL: <http://pedagog.pspu.ru/conference/novoselova/digest/section-1/71> (дата обращения 02.12.2014).

Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с. – (Б-ка учителя иностр. яз.).

Макарова Е.В.

Екатеринбург, Россия

**ТЕХНОЛОГИЯ
КООПЕРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ИНОЯЗЫЧНЫХ
КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ
СТУДЕНТОВ НА ПРОФИЛЬНОМ
ФАКУЛЬТЕТЕ УНИВЕРСИТЕТА**

Аннотация. в статье рассматриваются возможности использования технологии кооперативного обучения в высшей школе на языковом факультете как средство активизации речемыслительной деятельности студентов на практических языковых занятиях.

Ключевые слова: инновационные технологии, интерактивное обучение, кооперативное обучение.

Сведения об авторе: Макарова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры немецкой филологии. Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: lmakarowa@list.ru.

Makarova E.V.

Ekaterinburg, Russia

**TECHNOLOGY OF
COOPERATIVE TRAINING AS
MEANS OF FORMATION OF
FOREIGN-LANGUAGE
COMMUNICATIVE ABILITIES
BY STUDENTS AT PROFILE
FACULTY OF UNIVERSITY**

Abstract. The implementation of active forms and methods of training students in modern educational process of higher educational institutions is considered. The main attention is drawn to the cooperative learning as means of verbal and cogitative activation of students.

Keywords: innovation technology, interactive training, cooperative learning.

About the Author: Makarova Elena Victorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of German Philology. Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов Высшего образования (ФГОС ВО 3+) на основе компетентностного подхода требует не только значительных изменений в содержании профессиональной подготовки студентов, но и актуализировало значимость применения новых образовательных технологий и интерактивных методов в процессе обучения.

Экспериментальная деятельность, направленная на разработку, апробацию и внедрение новых образовательных техноло-

гий, является одним из приоритетных направлений государственной политики в области высшего образования на современном этапе (См. Закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012, Ст.20). Процесс профессиональной подготовки студентов предусматривает «применение инновационной формы учебных занятий, развивающих у обучающихся навыки командной работы, межличностной коммуникации, принятия решений, лидерские качества». (Приказ Минобрнауки РФ №1367 от 19.12.2013, п. 56). Таким образом, происходит смещение акцентов при организации образовательного процесса и переход от традиционных форм сохраняющего обучения к интерактивным формам и методам инновационного обучения, приоритет в работе преподавателя отдается диалогическим методам общения, совместным поискам истины, разнообразной творческой деятельности. Рассмотрим возможности инновационных технологий обучения в практике обучения иностранным языкам на примере кооперативного обучения. Действительно, интерактивные технологии получили в последнее время широкое распространение, прежде всего, технологии сотрудничества, как наиболее отвечающие коммуникативным целям и задачам обучения иностранному языку на современном этапе.

Успешная реализация инновационных и активных методов обучения предполагает, что преподаватель станет организатором учебного процесса, преподавателем-менеджером, способным к проектированию учебного процесса, управлению им для достижения запланированного результата, а именно – компетенций, необходимых для выполнения профессиональной деятельности. [Белкова 2010:3]

К сожалению, следует отметить, что, признавая эффективность и целесообразность интерактивного подхода в практической языковой подготовке студентов, данные приемы до сих пор не нашли должного отражения в образовательном процессе в силу разных причин: это и отсутствие соответствующих знаний по данному вопросу у преподавателей, и невладение ими методами и приемами интерактивного обучения, отсутствие желания что-то менять в устоявшейся личной практике преподавания языка и т.д.

Кооперативное обучение является разновидностью обучения в сотрудничестве, представляет собой структурированную, систематическую учебную стратегию, при которой малые целенаправленно отобранные группы в 3–5 студентов работают вместе над общей целью, создавая при этом некоторый конечный продукт, обладающий содержательной конкретностью. Считается, что идеи кооперативного обучения разработаны американскими учеными: профессором Эл. Аронсонс (cooperative learning – “Jigsaw”), учеными Д. и Р. Джонсон (learning together). Хотя традиции кооперативного обучения в высшем образовании уходят своими корнями в далекое прошлое. Тысячи лет назад Талмуд утверждал, что для того, чтобы понимать Талмуд, один должен учить другого. Сократ обучал студентов в малых группах, втягивая их в диалог своим известным «искусством дискуссии». Еще в первом веке Квентилиан утверждал, что студенты могут получать преимущества от обучения друг друга. Римский философ Сенека защищал кооперативное обучение, сказав: «Когда ты преподаешь, ты учишься дважды». Ян Амос Коменский верил, что ученики будут получать пользу как от того, что они учатся, так и от рассказа того, чему они учатся, другим ученикам. В конце XVIII века Джозеф Ланкастер и Белл (Joseph Lancaster and Andrew Bell) широко использовали группы кооперативного обучения в Англии и Индии для проведения образования в «массы»; школа Ланкастера была открыта в Нью-Йорке в 1806 году [Джонсон 2001:93].

В настоящее время метод получил широкое распространение и используется как в отечественной (См. Дьяченко В. К.), так и в зарубежных методиках, при этом сам термин и содержательная сторона кооперативного обучения трактуется представителями разных школ и направлений по-разному.

В рамках данной статьи мы рассмотрим концепцию немецких методистов, которые гораздо шире, комплексно подходят к описанию метода как системообразующего принципа обучения в целом.

С точки зрения Л. Брюнинга и Т. Заума, кооперативное обучение – это не просто групповая форма взаимодействия, не отдельно взятый метод или прием обучения и даже не совокупность отдельных методов, а это целая философия всего образо-

вательного процесса [Brüning 2011:5], которая подразумевает постоянную смену фаз индивидуальной работы с фазами кооперативной работы в малой группе и представлением результатов перед всей группой. Ядро кооперативного обучения (КО) образует так называемый «треугольник КО»- **три обязательных элемента в структуре КО** [Brüning 2007:10]:

1) этап индивидуальной работы (фаза «я думаю»); 2) этап работы в малых группах (фаза «я обсуждаю, делюсь своими мыслями»); 3) этап представления результатов перед всей группой (фаза «я представляю результат»).

Ниже приведена примерная схема занятия, построенного в соответствии с принципами кооперативного обучения (Схема предложена Л. Брюнингом и Т. Заумом):

1. Ориентировочный этап. Актуализация знаний, необходимых для решения проблемы, выполнения заданий. На практических занятиях по ИЯ этот этап также включает работу с языковым материалом (лексическим и грамматическим).
2. Постановка задачи. Проверка понимания задания.
3. **Индивидуальная работа.**
4. **Работа в малых группах.**
5. **Презентация результатов перед всей группой.**
- 6*. Если выявляются разногласия, противоречия или ошибки в представленных результатах работы в группах:
 - 1 вариант: Возвращение к этапу 3 (повторное прохождение «треугольника»)
 - 2 вариант: Ошибка исправляется преподавателем, либо другими студентами; преподаватель/другие студенты указывает на возможное разрешение противоречий
7. Обобщение, систематизация материала преподавателем.
8. Этап тренировки, речевой практики, рефлексии (кооперативный режим работы)
9. Контроль. Обязательный этап, выполняется индивидуально каждым студентом. Цель данного этапа состоит не только и не столько в контроле усвоения материала, сколько в предоставлении возможности студентам еще раз самостоятельно обдумать полученную информацию, систематизировать и обобщить материал.

Практическая цель использования технологии кооперативного обучения на языковом занятии – максимально активизировать речемыслительную деятельность *каждого* студента, каждый студент будет «вынужден» неоднократно высказаться по проблеме/теме в течение одного занятия. Кроме того, кооперативное обучение предполагает достижение интеллектуальной автономности человека и возможности развития социальной компетентности. Происходит это за счет взаимодействия пяти основных компонентов [Джонсон 2001: 94–95]– положительной взаимозависимости; структурированной индивидуальной ответственности; обеспечения стимулирования студентами успехов друг друга; обучения студентов необходимым социальным навыкам и обеспечения их использования; создания условий для включения студентов в групповой процесс (определение способов совершенствования используемых студентами процессов обучения).

Существует большое разнообразие форм кооперативного обучения, которые можно использовать непосредственно на практических занятиях по ИЯ. («Пазл-метод», «1-2-4-все – метод», «Круговой метод (Карусель)», «Путешествие» и др.). Независимо от выбранного приема, к организации занятия на основе кооперативного обучения предъявляются определенные требования:

- **Время** – На выполнение каждого задания время должно быть четко определено и об этом преподаватель говорит перед началом каждого этапа (задания). Не нужно предоставлять много времени, наоборот, необходимо ставить студентов в ситуацию цейтнота с целью максимально активизировать их мыслительные способности.
- **Сигнал** – Обязательно наличие сигнала перед началом выполнения задания и по его завершению. Это может быть любой звуковой сигнал (колокольчик, звонок и др.) или словесный, например, «Начали!», «Стоп!». Главное, чтобы студенты понимали, что работа должна выполняться строго по сигналу.
- **Очередность** – в работе в парах или в малых группах преподаватель определяет очередность, кто первым будет говорить. Варианты «жеребьевки»: начинает тот, кто выше/ниже ро-

стом; начинает тот, у кого длиннее/короче волосы; начинает тот, у кого светлее/темнее глаза и пр.

В качестве наглядного примера представим «1-2-4-все-метод».

«1-2-4-все»-метод. Преподаватель показывает группе фото/картинку (можно взять любую картинку / фото, желательно неоднозначного содержания, предполагающие различные интерпретации; также это может быть высказывание, цитата и пр.).

Все задания выполняются на иностранном языке.

Этап 1. Индивидуальная работа. Задание: – Посмотрите на фото, подумайте, что бы это могло обозначать (можно делать записи)

Время на выполнение задания -2* мин. (*Время, отводимое на выполнение каждого задания, может варьироваться в зависимости от сложности и объема предлагаемой проблемы, от уровня языковой подготовки группы и пр.)

Этап 2. Работа в малых группах:

2.1. Режим работы – в парах.

Студенты распределяются

по парам

Задание: Расскажите своему партнеру Ваше мнение, что изображено на картине, что бы это могло обозначать.

Время на выполнение задания – 4 мин (по 2 минуте на каждого студента)

Преподаватель определяет, кто начинает говорить в каждой паре .

2.2. Режим работы – в малых группах (по 4 человека). Задание:

Обсудите в группах, что изображено на картине и что это обозначает. Запишите минимум 5 предложений (основные идеи, положен и пр.)

Время на выполнение задания: 4 мин

Этап 3. Представление результатов– общее обсуждение (**все**)

Группы представляют результаты своей работы, все вместе обсуждают варианты, выбирают наилучшие. преподаватель подводит итоги. В качестве контрольного задания может быть предложено написание мини-сочинения по проблеме; составления краткого письменного комментария к фото; поиск заголовка к картине/фото и т.д.

В заключении хочется отметить, что кооперативное обучение есть специальная форма организации познавательной дея-

тельности студентов, при которой практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Активность преподавателя уступает место активности обучаемых, студент становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Преподаватель не даёт готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску и выполняет функцию помощника в работе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Белкова Е. А. Активные и инновационные методы обучения. Обучение взрослых: методические материалы по программе. – Ярославль: Академия Пастухова, 2010. – 351 с.
- Джонсон Д.В. Кооперативное обучение возвращается в колледж / Д.В. Джонсон, Р.Т. Джонсон, К.А. Смит; пер. с англ. Л.Г. Кирилюк // Университетское образование от эффективного преподавания к эффективному учению. – Минск, 2001. – С. 87–107.
- Дьяченко В. К. Коллективный способ обучения. Диалектика в диалогах. – М.: Народное образование, 2004. – 257 с.
- Brüning L., Saum T. Mit kooperativem Lernen erfolgreich unterrichten // Pädagogik, H.4. – 2007
- Brüning L., Saum T. Schüleraktivierendes Lehren und Kooperatives Lernen –ein Gesamtkonzept für guten Unterricht//GEW NRW (Hg.), Frischer Wind in den Köpfen. (Sonderdruck) Bochum 2011

Маняйкина Н.В.

Екатеринбург, Россия

**ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ
ОСНОВЫ КРИТИЧЕСКОГО
МЫШЛЕНИЯ НА
ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

Аннотация. Описаны основные понятия критического мышления, учебные стратегии, участвующие в его формировании у обучаемых.

Ключевые слова: критическое мышление, категории учебной деятельности.

Сведения об авторе: Маняйкина Наталья Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, методики и переводоведения.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 459; e-mail: manyaikina@mail.ru.

Manyaykina N.V.

Ekaterinburg, Russia

**INTELLECTUAL
FOUNDATION FOR CRITICAL
THINKING IN ELT**

Abstract. The paper focuses on basic concepts of critical thinking and learning strategies.

Keywords: critical thinking, learning strategies.

About the Author: Manyaykina Natalia Viktorovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Chair of the English Language, Language Teaching Methods and Translation Theory.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Критическое мышление – термин, применяемый как в повседневной жизни, так и в самых разных профессиональных областях. Педагогические науки также не отстают в использовании этого термина, особенно при определении образовательных целей для разных моделей обучения. Формулировку «формирование критического мышления на уроках иностранного языка, биологии, математики и т.д.» можно встретить как в программах для школы, так и в установочных документах высшего образования.

В век информатизации «правильное мышление» становится важным элементом достижения успеха в жизни [Хьюит 1995: 3; Томас и Смут 1994: 3]. Изменяющиеся условия жизни требуют иных результатов от образования. В том числе, чтобы «формирование критического мышления» стало частью подготовки

© Маняйкина Н.В., 2015

молодого поколения. Устаревшие стандарты, устанавливающие владение базовыми навыками при решении стандартизированных тестов, хотя всё ещё востребованы сегодня, не могут в полной мере оценивать академические достижения обучаемых.

Одно из наиболее удачных, на наш взгляд, определений критического мышления дано Хьюитом [Хьюит 1998: 3].

Критическое мышление – это упорядоченная умственная активность по оцениванию доводов и предположений, позволяющая выносить суждения, ведущих к развитию убеждений и принятию решений.

Многие исследователи считают, что важно отличать критическое мышление от иных форм мышления. К примеру, некритическое мышление может быть стереотипным (мышление, опирающееся на прошлый опыт без учёта современной ситуации); произвольным (brainstorming – мыслительная деятельность без обдумывания); креативным (изложение фактов, положений и принципов оригинальным и необычным способом); пристрастным (безапелляционная поддержка определённой точки зрения); или эмоциональным (реакция скорее на чувственную сторону проблемы, чем на её суть и содержание). У каждого из этих типов мышления есть свои преимущества и недостатки в зависимости от конкретного контекста деятельности. В результате критического осмысления ситуации либо подтверждаются старые убеждения, либо возникают новые.

Критическое мышление – это сложная умственная деятельность, говорить о которой невозможно без упоминания о концептуальных исследованиях в этой области.

Существует две известные концепции мышления, вклад которых в понимание процесса умственной деятельности особенно значим. Это – таксономия Бенджамина Блума и система критического мышления Ричарда Пола.

В «Таксономии когнитивного домена» Бенджамин Блум и его коллеги (1956) выстраивают последовательную иерархию мыслительной деятельности: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценивание. Данные уровни используются педагогами для определения и формулирования ожидаемых результатов образовательной деятельности в разных моделях обучения [Блум 1956: 1].

Было выделено три домена/категории учебной деятельности:

- Когнитивный: умственные навыки (знания)
- Аффективный: рост эмоциональной сферы (предрасположенность или саморазвитие)
- Психомоторный: прикладные или физические действия (навыки)

В отечественной педагогике данная таксономия известна как триединство знаний умений и навыков – ЗУНов. Как в нашей стране, так и за рубежом таксономия отождествлялась с целями учебной деятельности, т.е. после определённого учебного эпизода обучаемый должен приобрести новые знания, умения и/или навыки.

Необходимо отметить, что, несмотря на то, что эта классификация широко критикуется, её легко понять и использовать в образовательных целях. Однако есть и альтернативные модели концептуализации мышления. Так, одна из них – система критического мышления Ричарда Пола [Пол 1995: 2].

Ричард Пол представляет набор универсальных элементов мысли. Эти элементы могут быть использованы для анализа или лучшего понимания процесса мышления в любой ситуации. Так, разделив мысль на элементы логически и беспристрастно, мы способны лучше понять свой и чужой ход мысли.

Начнём с того, что думая, человек совершает множество действий одновременно. Мы рассматриваем ситуацию со своей *точки зрения*, опираясь на собственную позицию и ценности. Затем появляется *цель*: почему я размышляю именно об этом? Далее возникает *проблемный вопрос*, на который мы пытаемся ответить.

Когда мы думаем, мы проверяем всю относящуюся к данной проблеме *информацию*, рассматриваем возможные *интерпретации и предположения* о сути вопроса. Мы также изучаем *концепты*, необходимые для понимания проблемы.

Однако опираемся мы, прежде всего на свои *представления*, которые считаем верными. Заканчивается размышление соотношением доводов с возможными *последствиями*.

Наряду с универсальными элементами мысли, система критического мышления Р. Пола включает в себя интеллекту-

альные черты личности, что выгодно отличает её от таксономии Б. Блума.

К наиболее важным интеллектуальным чертам личности Р. Пол и Л. Элдер относят: интеллектуальную скромность vs интеллектуальное высокомерие, интеллектуальную трусость vs интеллектуальное мужество, интеллектуальную эмпатию и консервативность, интеллектуальную автономию и конформизм, интеллектуальную прямоту и притворство, интеллектуальную настойчивость в противовес интеллектуальной лени, здравый смысл, справедливость и др.

Интеллектуальные черты критически мыслящей личности взаимосвязаны между собой. Рассмотрим, к примеру, *интеллектуальную скромность*. Для определения границ нашего знания необходимо мужество осознавать свои предрассудки и заблуждения. В свою очередь, размышляя о предрассудках, мы, зачастую, вынуждены рассматривать враждебную точку зрения. Это требует упорства и значительных усилий. Однако усилия не будут оправданы, если человек в своих рассуждениях не руководствуется *здоровым смыслом*. Но и этого не достаточно, чтобы полно и беспристрастно рассматривать «чужую» точку зрения. Мы должны также быть мотивированы *интеллектуальным чувством справедливости*, обладать *интеллектуальной ответственностью* быть честными к отличной от нашей точке зрения, не допускать предубеждений и враждебности в своих оценках. И здесь мы снова возвращаемся к тому с чего начали: необходимость проявлять интеллектуальную скромность, размышляя критически.

Глобальный концепт критического мышления можно условно подразделить на 35 учебных стратегий.

А. Аффективные стратегии:

- мыслить независимо
- понимать суть эгоцентризма и социоцентризма
- действовать справедливо
- анализировать скрытые чувства и мысли
- развивать интеллектуальную скромность
- развивать интеллектуальное мужество
- развивать добрую волю и прямоту
- развивать интеллектуальную настойчивость

- развивать уверенность в рассуждениях

Б. Когнитивные стратегии – макро-способности:

- совершенствовать способность к обобщениям, избегать упрощений

- сравнивать аналогичные ситуации и новые контексты
- развивать собственные представления, доводы или теории

- разъяснять проблемы, выводы или представления

- разъяснять и анализировать значения слов или фраз

- развивать критерии оценивания, определяя ценности и стандарты

- оценивать достоверность источников информации

- задавать значимые вопросы

- анализировать и оценивать доводы, представления, теории

- принимать и оценивать решения

- анализировать и оценивать чьи-либо действия

- читать критически: проникать в суть прочитанного

- слушать критически: искусство вести молчаливый диалог с диктором

- устанавливать междисциплинарные связи

- практиковать Сократические дискуссии

- мыслить открыто

- мыслить диалектически

В. Когнитивные стратегии – микро-способности:

- сравнивать и противопоставлять идеальное и реальное

- анализировать процесс своего мышления

- замечать значительные сходства и расхождения

- оценивать представления

- различать относящиеся и не относящиеся к делу факты

- представлять убедительные выводы, предположения

- оценивать доводы и сомнительные факты

- идентифицировать противоречия

- определять подтекст и значение

Данные учебные стратегии универсальны и могут формироваться в рамках любой предметной области, также как и само критическое мышление. В изучении иностранного языка традиционно наиболее важными являются умения читать критически:

проникать в суть прочитанного и слушать критически: искусство вести молчаливый диалог с диктором.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Bloom, B. (1956). A taxonomy of educational objectives. Handbook 1: Cognitive domain. New York: McKay.

Critical Thinking Handbook: High School, A Guide for Redesigning Instruction by R. Paul, A.J.A Binker, D. Martin, & K. Adamson. Foundation for Critical Thinking: Santa Rosa, CA, 1995, p. 54-55

Invitation to Critical Thinking by V E. Barry. CBS College Publishing (Holt, Rinehart and Winston): New York, 1984, pp. 5 – 9.

Paul, R. & Elder, L. The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools, pp. 16-17. The Foundation for Critical Thinking. URL: www.criticalthinking.org

Bloom, B. (1956). A taxonomy of educational objectives. Handbook 1: Cognitive domain. New York: McKay.

Critical Thinking Handbook: High School, A Guide for Redesigning Instruction by R. Paul, A.J.A Binker, D. Martin, & K. Adamson. Foundation for Critical Thinking: Santa Rosa, CA, 1995, p. 54-55

Invitation to Critical Thinking by V E. Barry. CBS College Publishing (Holt, Rinehart and Winston): New York, 1984, pp. 5 – 9.

Paul, R. & Elder, L. The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools, pp. 16-17. The Foundation for Critical Thinking. URL: www.criticalthinking.org

Мафтей А.М.

Екатеринбург, Россия

**РЕАЛИЗАЦИЯ ФГОС КАК
ИННОВАЦИОННЫЙ
ПРОЦЕСС В СИСТЕМЕ**

ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы инновации в образовании. Федеральный государственный стандарт, как один из видов инновационных процессов. Приводятся виды универсальных учебных действий.

Ключевые слова: *Федеральный государственный стандарт, системно-деятельностный подход, универсальные учебные действия.*

Сведения об авторе: Мафтей Анастасия Михайловна, студент Уральского государственного педагогического университета.

Место работы: г. Североуральск, МАОУ СОШ №8

Контактная информация: 624480, Свердловская область, г. Североуральск, ул. Степана Разина 2-49; e-mail: maftei@yandex.ru.

Maftei A.M.

Ekaterinburg, Russia

**REALIZATION OF FGOS AS
INNOVATIVE PROCESS IN
SYSTEM OF SCHOOL**

EDUCATION

Abstract. The article considers the issues of innovation in education. The Federal government standard, as one of the types of innovation processes. The types of universal educational actions identify.

Keywords: *the Federal government standard, system-activity approach, universal educational actions.*

About the Author: Maftei Anastasia Mikhailovna, a student of the Ural state pedagogical University.

Place of employment: town Severoural'sk, school № 8.

В течение ряда лет школа живет в условиях модернизации образования, которая, по сути, является процессом внедрения инноваций. Выделяют два типа инновационных процессов в области образования [В.А. Слостенин, 2003]:

– инновации, происходящие в значительной мере стихийно, без точной привязки к самой порождающей потребности либо без полноты осознания всей системы условий, средств и путей осуществления инновационного процесса. Инновации этого рода не всегда связаны с полнотой научного обоснования, чаще они происходят на эмпирической основе, под воздействием ситуативных требований. К инновациям этого типа относят деятельность учителей-новаторов, воспитателей, родителей и т.д.;

© Мафтей А.М., 2015

– инновации в системе образования, являющиеся продуктом осознанной, целенаправленной, научно культивируемой междисциплинарной деятельности. К этому типу инноваций принадлежат реализуемые ФГОС.

Педагогическая инновация – намеренное качественное или количественное изменение педагогической практики и повышение качества образовательного процесса.

Одна из главных проблем – переход от стихийно управляемого применения учительством достижений педагогической науки и педагогического опыта к внедрению рекомендаций науки как управляемому процессу [Н.Р. Юсуфбекова, 1991].

Слово «инновация» происходит из латинского языка: *in* – в, *novus* – новый и в переводе означает обновление, новинку, изменение.

Понятие «инновация» означает новшество, новизну, изменение. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, в организацию совместной деятельности учителя и учащегося [В.А. Сластенин, 200]. По своему основному смыслу понятие «инновация» относится не только к созданию и распространению новшеств, но к преобразованиям, изменениям в образе деятельности, стиле мышления, который с этими новшествами связан. Существуют два подхода к понятию «инновация»: инновация как процесс [А.В. Лоренсов, М.М. Поташник, В.А. Сластенин, О.Г. Хомерики], инновация как само новшество [К. Ангеловски, А.Ф. Балакирев, С.Д. Ильенкова].

Инновационная деятельность – комплексный целенаправленный процесс создания, использования и распространения новшества, целью которого является удовлетворение потребностей и интересов людей новыми средствами, что ведет к качественным изменениям системы [В.А. Сластенин, Л.С. Подымова, 1997]. Она включает в себя новшества; инновации; взаимодействие учащихся, педагогических кадров, родителей, социума; условия материально-технического, информационного, программно-методического, кадрового, социально-психологического обеспечения; достижение более эффективных результатов деятельности.

Одним из инновационных процессов, происходящих в современном образовании, является Федеральный государственный образовательный стандарт начального и среднего общего образования (далее – Стандарты) представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы начального общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

Принципиальным отличием государственных образовательных стандартов второго поколения является усиление их ориентации на результаты образования как системообразующий компонент конструкции стандартов. В новых стандартах объектом стандартизации стало не содержание образования, ориентированное на достижение относительно частных предметных образовательных результатов, а система требований к образовательным результатам – личностным, метапредметным, предметным.

В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, который предполагает:

- воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества;

- переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся;

- ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования;

- признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятельности и взаимо-

действия участников образовательного процесса в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся;

- учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения;

- обеспечение преемственности дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования;

- разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности; гарантированность достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, что и создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности [Федеральный государственный стандарт, 2009].

Стандарты устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования:

- *личностным*, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности.

- *метапредметным*, включающим освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями.

- *предметным*, включающим освоенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для дан-

ной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также систему основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира [Федеральный государственный стандарт, 2009].

Созданная на основе системно-деятельностного подхода концепция развития универсальных учебных действий позволяет выделить главные результаты обучения и воспитания, выраженные в терминах универсальных учебных действий как показатели гармоничного развития личности, обеспечивающие широкие возможности учащихся для овладения знаниями, умениями, навыками, компетентностями личности, способностью и готовностью к познанию мира, обучению, сотрудничеству, самообразованию и саморазвитию. В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом) значении этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса. Способность учащегося самостоятельно успешно усваивать новые знания, формировать умения и компетентности, включая самостоятельную организацию этого процесса, т. е. умение учиться, обеспечивается тем, что универсальные учебные действия как обобщенные действия открывают учащимся возможность широкой ориентации как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включающей осознание ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик [А. Г. Асмолов, 2008].

В составе основных видов универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям общего образования, можно выделить четыре блока: 1) *личностный*; 2) *регулятивный* (включающий также действия *саморегуляции*); 3) *познавательный*; 4) *коммуникативный*. [А. Г. Асмолов, 2008].

Личностные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (знание моральных норм, умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Применительно к учебной деятельности следует выделить *три вида личностных действий*:

– личностное, профессиональное, жизненное *самоопределение*;

– *смыслообразование*, т. е. установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом, другими словами, между результатом учения и тем, что побуждает деятельность, ради чего она осуществляется. Ученик должен задаваться вопросом: какое значение и какой смысл имеет для меня учение? – и уметь на него отвечать;

– *нравственно_этическая ориентация*, в том числе и оценивание усваиваемого содержания (исходя из социальных личностных ценностей), обеспечивающее личностный моральный выбор.

Регулятивные действия обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности. К ним относятся:

– *целеполагание* как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;

– *планирование* – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;

– *прогнозирование* – предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик;

– *контроль* в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;

– *коррекция* – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата;

– *оценка* – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения;

– *саморегуляция* как способность к мобилизации сил энергии, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий.

Познавательные универсальные действия включают:

общеучебные, логические, а также постановку и решение проблемы.

Общеучебные универсальные действия:

– самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;

– поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;

– структурирование знаний;

– осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме;

– выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;

– рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности;

– смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации;

– постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера. Особую группу общеучебных универсальных действий составляют знаково-символические действия:

– моделирование – преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта (пространственно-графическая или знаково-символическая);

– преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область.

Логические универсальные действия:

- анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);
- синтез – составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов;
- выбор оснований и критериев для сравнения, классификации объектов;
- подведение под понятие, выведение следствий;
- установление причинно-следственных связей;
- построение логической цепи рассуждений;
- доказательство;
- выдвижение гипотез и их обоснование.

Постановка и решение проблемы:

- формулирование проблемы;
- самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера.

Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

К коммуникативным действиям относятся:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия;
- постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка его действий;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Обобщая все выше сказанное, можно сделать выводы:

1. Федеральные государственные стандарты начального и общего образования являются неотъемлемой частью инновационных процессов в образовании.

2. В основу Стандартов положен системно-деятельностный подход, который является их методологической основой концепции.

3. На основании требований к результатам, предъявляемым в Стандарте, необходимо формировать универсальные учебные действия у обучающихся: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.

Асмолова А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли. – М., 2007.

Асмолов А.Г. Формирование УУД в основной школе. Система заданий. – М., 2007.

Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М., 2007.

Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. – 2008. – № 3.

Выготский Л.С. Собрание сочинений Т. 4. – М., 1984.

Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М., 1985.

Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М., 1997. – 221 с.

Сластенин В.А. Общая педагогика: учебное пособие для высших учебных заведений: в 2-х ч. Ч. 2 / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 480 с.

Юсуфбекова, Н.Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разра ботки теории инновационных процессов в образовании. – М, 1991

Надточева Е.С.

Екатеринбург, Россия

Ходакова А.Г.

Тула, Россия

**СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ
КОМПЕТЕЦИЯ: ПУТИ
ФОРМИРОВАНИЯ**

Аннотация. В статье описывается опыт организации всероссийского проекта, способствующего изучению специфики регионов РФ на уроках английского языка (АЯ), а также представлены примерные задания для интеграции регионально-ведческого компонента в содержание АЯ.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, регионально-ведческий компонент, содержание обучения, проектная деятельность.

Сведения об авторах: Надточева Елена Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, методики и переводоведения. Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Ходакова Анастасия Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии.

Место работы: Тульский государственный педагогический университет им.Л.Н.Толстого.

Контактная информация:

620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 459.

300026 г.Тула, пр.Ленина, 125, корпус 4, ауд.431;

e-mail: enadtocheva@gmail.com, anastasiakhodakova@gmail.com.

Nadtocheva E.S.

Ekaterinburg, Russia

Khodakova A.G.

Tula, Russia

**WAYS OF DEVELOPING
SOCIOCULTURAL
COMPETENCE IN ELT**

Abstract. The article describes the authors' experience of organizing the national English language project aimed at increasing awareness of the diversity of Russian regions. The authors also present sample tasks to integrate the regional component into the content of English language curriculum.

Keywords: sociocultural competence, regional component in English language teaching (ELT), project work.

About the Authors: Nadtocheva Elena Sergeevna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Foreign Languages, Methodology and Translation Studies.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Khodakova Anastasia Gennadijevna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of English Philology

Place of employment: Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Существуют многообразные подходы к определению понятия «социокультурная компетенция». В данной работе под социокультурной компетенцией мы будем понимать «совокупность определенных знаний о культуре страны изучаемого языка, культуре родной страны, а также умений, способностей и качеств личности, позволяющих обучаемому варьировать свое речевое поведение в зависимости от сферы и ситуации общения» [Ефремова 2008: 5].

На наш взгляд, для успешного формирования социокультурной компетенции УМК по английскому языку должны быть дополнены регионоведческими материалами, представленными в разнообразных формах и упражнениях, в том числе в виде проектных заданий, заданий онлайн для самостоятельного изучения, настольных игр и др.

Актуальность изучения своей культуры на иностранном языке отмечает Е.Н. Соловова: «Именно умение достойно представить свою культуру на иностранном языке, а отнюдь не готовность рассказать о культуре стран изучаемого языка на этом языке, составляет основу социокультурной компетенции» [Соловова 2013, 21]. Опросы учащихся в разных регионах подтверждают сказанное: изучающие иностранные языки хотели бы получить знания о своем регионе на иностранном языке, чтобы можно было применить эти знания в общении с зарубежными гостями и друзьями [Степанова 2012]. Опрос более 300 учителей школ и преподавателей вузов РФ, проведенный авторами в 2013 году, показал, что абсолютное большинство респондентов (84%) обучают учащихся различных национальностей. При этом, 63% опрошенных отметили, что не знают о каких-либо мероприятиях в своих учебных заведениях, отражающих культурную специфику национальных меньшинств. Это приводит к мысли, что при формировании основных речевых умений, необходимо включать в содержание обучения АЯ регионоведческий компонент, отражающий национально-культурную специфику региона. Однако, при всем разнообразии современных УМК, ни один из них не может быть универсальным для выполнения данной задачи, т.к. не может охватывать культурную специфику всех регионов России, поэтому учитель должен сам находить, создавать и предлагать учащимся упражнения, связанные с культурными

особенностями своего региона. В связи с чем правомерно встает вопрос выбора содержания, методов и форм. Что именно о культуре своей страны и региона изучать на уроках АЯ?

Б. Томалин [Tomalin 2008] называет культуру «пятым языковым умением» наряду с основными четырьмя (говорение, письмо, чтение, понимание звучащей речи) и предлагает изучать культуру на уроках иностранного языка в четырех аспектах: 1) знание о культуре, или «Культура с большой буквы» – знание о культурных объектах, учреждениях и т.д.; 2) ценности – «душа страны», менталитет; 3) общепринятые нормы поведения в определенной культуре, или «культура с маленькой буквы»; 4) навыки межкультурной коммуникации с использованием английского языка как средства международного общения.

В условиях глобализации последний упомянутый аспект представляется необходимым навыком любого современного человека. С другой стороны, глобализация увеличивает интерес к местным самобытным народам и культурам, что делает актуальной интеграцию регионоведческого компонента в содержание обучения АЯ.

Концепция глобального образования предполагает развитие у учащихся осознания своей роли в глобальном, взаимосвязанном обществе. Так, в содержание обучения предлагается вводить анализ событий и явлений на микроуровне, т.е. происходящих в непосредственной близости от человека, выбирать темы, связанные с данными событиями, и находить связь данных событий с макромиром [Global Education Guidelines 2008, 10-21].

В настоящее время в различных регионах России предпринимаются попытки включить регионально-специфический компонент в содержание обучения АЯ. Так, издаются учебные пособия на иностранных языках, содержащие тексты о географических, исторических и культурных особенностях отдельных регионов РФ (Чувашская республика [Степанова 2012], Сургут [Faces of Russia 2004], Ямало-Ненецкий автономный округ, Архангельская область [Культура на Севере 2004], [Амосова 2007] и др.). Некоторые УМК имеют специальные приложения, содержащие дополнительную информацию о России в целом (например, Spotlight on Russia). Однако, осмелимся предположить, что

представление информации в виде дополнительных текстов для чтения, а также недостаток заданий на развитие основных умений и закрепление лексико-грамматического материала не способствует активному использованию данных материалов учителем в рамках учебного курса основной школьной программы. Мы же предлагаем включить регионоведческий компонент в содержание обучения АЯ для формирования и развития четырех базовых умений (чтения, говорения, аудирования, письменной речи) на основе тематики, насыщенной культурно-специфической информацией, и с опорой на личный опыт ученика.

Приведем пример задания для формирования умений диалогической речи, которое можно легко адаптировать под специфику конкретного региона, языковой уровень учащихся и использовать для отработки или повторения нескольких грамматических тем.

«*My Homeland*». Задание на отработку пройденного лексико-грамматического материала и диалогической речи при помощи простой настольной игры по принципу *Snakes and Ladders*. Готовые шаблоны для наполнения игры культурно-специфическим материалом доступны в интернете, в том числе на сайте lilianstoolbox.pbworks.com. Так, в клетки игрового поля можно включить известных людей, достопримечательности региона, типичные сувениры, географические и исторические объекты и т.д. Например, в настольную игру, разработанную по Тульской области, внесены такие лексические единицы, как *Lev Tolstoy, Tula honeycake, Tula Kremlin, Samovar Museum, Filimonov toys, Kulikovo Field* и другие. Работу рекомендуется организовать в парах или в группах по три-четыре человека. Учащиеся по очереди бросают монетку, каждая из сторон которой означает либо один ход, либо два (*Heads or Tails?*). В игровом поле предусмотрены продвижения вперед (*Ladders*) или возвращение назад (*Snakes*). Такая игра-матрица при заданной лингвистической формуле может быть использована многократно для отработки как различных грамматических конструкций (*Have you ever...? When did you...? Would you like to...?* и т.д.), так и разговорных формул (*Expressing opinion – What I like about ... is... \ I think, consider, believe...; Suggestions – Let's... \ Why don't*

we...? и т.д.)

На отработку всех четырех основных умений направлены и видеопроекты 1) на основе изображений и звукозаписи (Digital Storytelling), либо 2) создания полноценного видео. Методика организации первого типа видеопроектов в рамках практического курса по английскому языку, а также подробные критерии оценки такого вида деятельности с использованием рубрик описаны в статье К. Бреннер [Brenner 2014, 22-29]. Второй тип видеопроекта дает учащимся возможность в интересной форме изучить свой регион на английском языке и представить его международной аудитории.

Один из способов вовлечения учащихся в проектную деятельность, связанную с исследованием и представлением своего региона на английском языке, что и определяет основу социокультурной компетенции, является участие в конкурсах. Это повышает мотивацию к изучению АЯ и культуры своего региона, что является важным в контексте современных федеральных государственных образовательных стандартов, ориентированных на формирование базовых национальных ценностей.

В рамках всероссийского проекта «Воспитание уважения к культурам народов России и мира на уроках английского языка (Appreciating Diversity)», нацеленного на воспитание уважительного отношения к другим культурам и их представителям посредством обучения иностранным языкам и культурам, был проведен конкурс плакатов, видеороликов и презентаций учащихся на английском языке. В конкурсе приняли участие более 300 работ из 25 регионов РФ. Многие работы, особенно видеоролики, выполнены группами учащихся.

Подобные конкурсы стимулируют учащихся рассказывать о своем регионе или городе на английском языке с использованием современных мультимедийных и информационных технологий, что способствует формированию положительного образа культурного разнообразия в РФ.

Конкурс творческих работ по регионоведческой тематике помогает решить следующие задачи:

- привлечение внимания общества, в особенности юных его представителей, к многообразию культур и народов, проживающих на территории РФ;

- повышение интереса обучающихся к изучению языков и культур народов России и мира;
- воспитание любви и ответственного отношения к малой и большой родине со всем многообразием народов, языков и культур;
- расширение кругозора, развитие наблюдательности, творческого подхода к решению поставленных социально значимых задач.

Таким образом, конкурсы работ учащихся, с одной стороны, помогают привлечь внимание учителей к проведению уроков по изучению своего региона на английском языке, с другой – воспитывают у учащихся положительное отношение к родному краю и многонациональному образу современной России.

В заключение, отметим, что формирование социокультурной компетенции учащихся неразделимо связано со способностью учителя успешно интегрировать регионально-специфический материал в содержание обучения АЯ.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Амосова М.А. Об архангелской области на английском языке = In English about the Arkhangelsk Region / М.А.Амосова, Л.В. Рипинская, Н.В.Чичерина. – Архангельск: Поморский ун-т, 2007. – 69 с.

Ефремова Н.Н. Формирование социокультурной компетенции учащихся старших классов гимназии в процессе изучения иностранного языка: дис. на соискание уч. ст. канд. пед. наук 13.00.01. – Чебоксары. – 2008. – 232 с.

Культура на Севере: на пути к многоязычию: учеб. пособие / Т.Г.Алексеева [и др.]; под ред. М.В.Дружининой. – Архангельск: Поморский ун-т, 2004. – 274 с.

Малькова Ю.Л. Социокультурная компетенция и регионоведческий компонент содержания обучения иностранному языку // Вестник гуманитарного факультета ИГХТУ. – 2012. – Вып. 5. – С. 116–120.

Степанова Н.В. Национально-региональный компонент в обуче-

нии английскому языку как средство формирования и развития гражданской позиции к своей малой родине: методическая разработка. [Электронный ресурс]. – 2012. – URL: [http://www.bchaki-](http://www.bchaki-urmary.edu.cap.ru/?t=speech&eduid=4102&speech=6904)

[urmary.edu.cap.ru/?t=speech&eduid=4102&speech=6904](http://www.bchaki-urmary.edu.cap.ru/?t=speech&eduid=4102&speech=6904).

Соловова Е.Н. Формирование базовых национальных ценностей с учетом предметных и метапредметных знаний и умений / Е.Н. Соловова, Е.С. Маркова // Иностр. языки в школе. – 2013. – №9. – С.21.

Brenner Kathy. Digital Stories: A 21-st-Century Communication Tool for the English Language Classroom. English Teaching Forum [Электронный ресурс]. 2014. – №1. – P. 22-29. – URL: <http://americanenglish.state.gov/english-teaching-forum>.

Tomalin Barry. Culture – the fifth language skill [Электронный ресурс]. – 2008. – URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/culture-fifth-language-skill>.

Faces of Russia: учеб.-метод. пособие / сост. А.С. Маловецкая [и др.]; Сургутский гос. ун-т ХМАО-Югры. – Сургут: ИЦ СурГУ, 2011. – 37 с.

Обабкова А. Ф.

Екатеринбург, Россия

**ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ
ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ
ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Аннотация. Настоящая статья посвящена исследованию дифференцированного обучения иноязычной письменной речи младших школьников, рассматриваются термины дифференцированное обучение, письменная речь, письменная речевая деятельность, методы обучения письму на иностранном языке.

Ключевые слова: письменная речь, письменная речевая деятельность, дифференцированное обучение.

Obabkova AF

Ekaterinburg, Russia

**DIFFERENTIATED LEARNING
A FOREIGN LANGUAGE
WRITING YOUNGER
STUDENTS**

Abstract. This article is devoted to the study of differential learning a foreign language writing younger students, review terms differentiated teaching, writing, written speech activity, methods of teaching writing in a foreign language.

Keywords: writing, written speech activity, differentiated instruction.

Сведения об авторе: Обабкова Анастасия Федоровна, магистрант Уральского Государственного педагогического университета.

Место работы: МБОУ/СОШ №6 г. Ханты-Мансийск

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 462; e-mail: steshaserg2009@rambler.ru.

About the Author: Obabkova Anastasia Fedorovna, undergraduate Ural State Pedagogical University.

Place of employment: secondary school №6 Khanty-Mansiysk

На современном этапе обучения иностранного языка письмо как вид иноязычной деятельности играет одну из важных ролей, аккумулируя в целом другие виды речевой деятельности: аудирования, говорения и чтения, с которыми оно очень тесно связано, являет собой рецептивно-репродуктивный механизм воссоздания иностранного языка. Письмо является мощным фактором ускоренного развития человечества. Ему принадлежит выдающаяся роль в создании и сохранении духовных, интеллектуальных, а через них, и материальных ценностей.

Следовательно, важнейший навык, который нужно фор-

© Обабкова А. Ф., 2015

мировать на начальном этапе обучения – формирование иноязычной письменной речи.

Письменная речевая деятельность – это целенаправленное и творческое совершение мысли в письменном слове, а письменная речь – способ формирования и формулирования мысли в письменных языковых знаках.

В процессе обучения письму на английском языке, обучающийся постепенно осваивает и тренирует грамотное написание букв, изучает орфографию, учится построению грамотной письменной речи.

Обучение письменной речи – обучение грамотному выражению мыслей на английском языке.

Обучение письму на английском языке подразумевает следующие этапы и аспекты освоения материала:

- ✓ правильное графическое изображение букв английского языка;
- ✓ освоение приёмов записи словосочетаний и полноценных предложений;
- ✓ умение выстраивать предложения, в соответствии с нормативами лексики, орфографии и грамматики;
- ✓ знание правил и нормативов общения и изложения информации в той или иной жизненной ситуации;
- ✓ знание этики, делового этикета;
- ✓ знание правил и традиционных клише;
- ✓ умение четко, ясно, логично, последовательно и доступно излагать информацию и основную мысль;
- ✓ накопление нового языкового материала по принципу «от простого – к сложному»;
- ✓ составление посредством письма планов устных рассказов на английском языке, грамотное формирование и составление логических текстов;
- ✓ умение выделять важные и косвенные детали, смысловое ядро высказывания, умение составлять текстовые композиции;

В конце XX ст. проблемой обучения письма занимались такие известные методисты и ученые, как И.Л. Бим, Н.И. Гез, В.Н. Рахманинова, Г.В. Роговая, С.Ф. Шатилов.

Эффективность процесса обучения письма зависит от пра-

вильного выбора учителем методов и приемов обучения письма. Для успешного обучения необходимо учитывать способы овладения иностранным языком. В современных условиях комплексное развитие познавательных процессов (памяти, внимания, мышления) личности обучаемого определяет его иноязычные способности. В младшем школьном возрасте делать вывод о том, обладает ребенок языковыми способностями или нет, еще рано. В этот период их необходимо активно развивать, прилагая направленные усилия [1. с.160]. Решение данной задачи становится возможным при эффективной реализации в общеобразовательной школе дифференцированного обучения, позволяющего разделять учебные планы и программы с учетом склонностей и способностей учащихся [2. с.135].

В современных условиях о необходимости дифференциации обучения говорят очень часто. Любой педагог знает это слово. Словосочетание "индивидуализация и дифференциация обучения" крепко вошло в лексикон педагогов.

Дифференцированное обучение – это специально организованная учебно-познавательная деятельность (субъектное педагогическое взаимодействие), которая, учитывая возрастные, индивидуальные особенности субъектов обучения, их социальный опыт и стартовое состояние, направленная на оптимальное физическое, духовное и психическое развитие учеников, усвоения необходимой суммы знаний, практических действий согласно разным учебным планам и программам.

Как реализовать дифференциацию в обучении иноязычной письменной речи младших школьников в условиях классно-урочного учебного процесса общеобразовательной школы?

Во-первых, следует выучить учебные возможности учеников и определить типологические группы учеников. В начальной школе создать группы легко, поскольку учитель начальной школы проводит со своими детьми значительно больше времени, чем учителя или классный руководитель старших классов, а следовательно, лучше знает особенности их восприятия, мышления и тому подобное.

Согласно темпу овладения учебным материалом учеников можно разделить на такие группы [2. с.135-136]:

1 группа – ученики с высоким темпом обучения.

2 группа – ученики со средним темпом обучения.

3 группа учеников – ученики с низким темпом обучения.

Во-вторых, нужно выбрать формы и методы учебной работы, адекватные содержанию материала, этапа процесса учебы, дидактической цели, а также дифференциации.

Дифференциация учебы предусматривает применение методов, организационных форм, направленных как на подтягивание отстающих в учебе, так и на углубление знаний учеников, которые учатся с опережением. Дифференцированный подход к формированию иноязычной письменной речи предполагает использование различных методов и приемов обучения, различных упражнений в зависимости от целей обучения, видов речевой деятельности, этапа обучения, языкового материала и особенности младших школьников. Маленькие школьники доверчивые и любознательные. Они любят играть в серьезные, умные игры. Но играемся мы не ради игры, а для того, чтобы у всех детей пробудить огонек любознательности и любопытства.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Ларионова Т.В. Дифференцированный подход к обучению младших школьников: опыт / Т.В. Ларионова, Г.Н. Новак // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2013. – №1 – С. 134-137.

Свалова Е.В. Особенности обучения иностранному языку учащихся младших классов средней общеобразовательной школы // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 6. – С. 159-162.

Походзей Г.В.

Екатеринбург, Россия

**ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ
ПРИМЕНЕНИЯ
ФУНКЦИОНАЛЬНО –
СЕМАНТИЧЕСКОГО
ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ
ГРАММАТИКИ ИЯ В ВУЗЕ**

Аннотация. Статья рассматривает необходимость и целесообразность применения в вузе функционально-семантического подхода к изучению грамматики ИЯ с позиций современной лингвистики, психологии речи и методики преподавания.

Ключевые слова: изучение, грамматика, функциональный, семантический, подход, психологический, лингвистический, методологический, обоснование.

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

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620146, г. Екатеринбург, ул. Академика Постовского, 12А, кв. 261; e-mail: g.v.pokhodzey@mail.ru.

В последнее время, когда политические, экономические и социальные условия жизни диктуют приоритеты использования иностранного языка как средства общения, становится все более актуальным вопрос об изменении методики преподавания иностранного языка в вузах. Однако ограниченное количество учебных часов, выделяемых на изучение иностранного языка

Pokhodzey G.V.

Ekaterinburg, Russia

**FEASIBILITY OF
APPLICATION OF THE
FUNCTIONAL –SEMANTIC
APPROACH TO THE STUDY
OF FOREIGN LANGUAGE
GRAMMAR IN A HIGHER
SCHOOL**

Abstract. The article considers the necessity and appropriateness of the University's functional-semantic approach to the study of grammar of a foreign language from the standpoint of modern linguistics, speech psychology, and teaching methods.

Keywords: study, grammar, functional, semantic, approach, psychological, linguistic, methodological, validity.

About the Author: Pokhodzey Galina Viktorovna, candidate of education, associate professor of the department of professionally-oriented foreign language education of the Ural State Pedagogical University.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

(ИЯ), представляет собой серьезную проблему. Изучение ИЯ в вузе ставит своей целью практическое овладение языком, специфика которого определяется последующей профессиональной деятельностью.

В современной методике проблеме обучения иностранному языку в целях общения, уделяется достаточно много внимания. Многие исследования посвящены вопросам обучения устно-речевой коммуникативной деятельности [Алексеева, 1999; Астафурова, 1997; Астрова, 2001; Елизарова, 2001; Еремин, 2001; Зарайский, 1995; Искандарова, 1998; Кучма, 1991; Макар, 2000; Макарова, 2003; Мильруд, 1997; Мирзоян, 1985; Хитрик, 2001.]. Между тем, проблеме обучения грамматике иностранного языка в неязыковом вузе уделяется недостаточное внимание. Развитие грамматических навыков иноязычного общения может привести к высокому уровню обученности студентов, что обеспечивает им в дальнейшем возможность грамотного участия в деловых встречах, презентациях, поддержания контакта во время беседы, ведения телефонных переговоров и т.д.

Предпосылки для формирования методических основ обучения коммуникативной грамматике разрабатывались зарубежными и отечественными методистами в рамках коммуникативного подхода [Geepp, 1982; Brumfit, 1992; Ervin-Tripp, 1973; Hymes, 1972; Klippel, 1994; Littlewood, 1994; Morrow, Johnson, 1981; Rivers, 1973; Rosesweig, 1974; Savignon, 1972, 1983; Shells, 1993; Widdowson, 1990; Болдырев, 1988; Воловик, 1988; Еремин, 2001 и др.].

Коммуникативный подход предполагает погружение студента в языковой процесс, что обеспечивает более естественную среду для восприятия иностранного языка, чем занятия с доминирующей ролью формальной грамматики. Тем не менее, существует опасность, что такой подход к обучению иностранному языку может привести к развитию грамматически неправильной формы речи. Ряд зарубежных исследователей отмечает, что формирование грамматической компетенции является неотъемлемой частью формирования языковой компетенции в целом [Bird, 1997; Celce-Murcia, Hills, 1988; Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1983; Costas, 1994; Halliday, 1994; Littlewood, 1985; Lock, 1999; Mora, 2002; Scarcella & Oxford, 1992; Ur, 1999.]. Од-

нако в отечественной методической литературе коммуникативный подход применяется в основном для развития навыков устной речи, грамматический же аспект этого подхода разработан недостаточно четко.

Как известно, каждая грамматическая структура обладает формальной и функциональной сторонами. В речи ведущей стороной является функциональная. В традиционном обучении, однако, ей отводится второстепенная роль: вначале усваивается форма. Что касается функциональной стороны, то обучающимся, чаще всего, сообщается только грамматическое значение. В лучшем случае результат такой: студент знает структуру, правило её образования, но не владеет ею.

Стратегия же функционального обучения представляет собой нечто совершенно иное. Функциональный подход связан преимущественно с направлением изучения языка от значения к форме и функции. Функционально-направленное обучение грамматике представляет собой единство подхода к языку (рассмотрение коммуникативных возможностей грамматических явлений) и к обучению (учёт конкретных условий обучения, осуществляемого с определёнными целями и с данным контингентом обучаемых).

Изучение основ функциональной грамматики позволяет не только показать взаимодействие языковых единиц разных уровней, но и обучать правилам выбора этих единиц для нужд языкового общения.

Например, зная систему средств выражения побудительности, предложения к совершению действия, может быть сделан выбор в пользу того или иного явления в зависимости от условий общения. Так, приглашение к действию может быть выражено по-разному: *Let's have lunch now! We could have lunch now. I suggest that we have lunch now. Why not have lunch now?* Предпочитая один способ выражения, говорящий руководствуется особенностями ситуации речи (официальная – неофициальная), отношениями с собеседником (близкие – неблизкие), возрастом партнера по коммуникации (моложе говорящего – старше него), социальным или профессиональным статусом (например, начальник – подчиненный), даже тем, заинтересован говорящий в побуждаемом действии или не очень. В результате из ряда

близких (но не тождественных) вариантов будет выбран наиболее приемлемый (по мнению говорящего).

Обосновать необходимость и целесообразность применения в вузе функционально-семантического подхода к языку можно с позиций современной лингвистики, психологии речи и методики преподавания.

Лингвистическое обоснование: не следует разрывать в процессе изучения языка то, что связано и по смыслу, и по логике коммуникации. И подаются эти сведения разрозненно, в разных разделах курса, а в практике речи мы каждый раз стоим перед выбором, как сказать: *Two friends were having lunch talking about Ann's birthday. At lunch two friends.... While having lunch two friends... When two friends were having lunch they...*

Получается, что студенты могут осуществлять необходимый выбор, руководствуясь только интуицией, опытом общения и языковым чутьем, в то время как эти смысловые связи можно целенаправленно показывать и использовать в процессе изучения языка. Объединение таких связанных по смыслу единиц в поля, а затем установление правил их функционирования помогут осмысленному применению этих знаний в речи.

Психологическое обоснование: прежде чем выразить мысль, человеку необходимо произвести отбор из имеющихся средств выражения наиболее подходящих в данной ситуации, в данном типе речи. Согласно данным современной психолингвистики, существуют особые механизмы «включения» языковых знаний в акт речи. «Надо допустить, что существует такое устройство, которое так суживает объем словаря, что искомая группа слов сама выплывает из памяти. Такое устройство не состоит из слов, но вместе с тем оно только через слова и может реализоваться. Это то, что раньше было названо смысловым рядом» [1]. Очевидно, что отбор грамматических элементов и конструкций в процессе подготовки речи основан на аналогичном принципе: говорящий или пишущий концентрирует свое внимание на смысле планируемого сообщения, и это приводит к включению такого механизма, который извлекает, вытягивает из памяти искомый материал. Затем происходит выбор из этого семантического поля (ряда) нужных компонентов в зависимости от уровня языковой компетенции говорящего, условий и цели

общения, типа речи и т.д.

Методическое обоснование: при изучении уровневой структуры языка происходит сознательный отрыв от реальной жизни языка. Язык рассматривается как неподвижная, статическая система. Переход к изучению активной, динамической системы языка позволит приблизиться к реальным условиям его функционирования. В речи происходит столкновение не с уровнями (ярусами, этажами) языка, а с правилами выбора из ряда единиц разных уровней со сходным, близким значением таких, которые более всего подходят для данной ситуации. Активизация реально существующих логических, смысловых связей между языковыми уровнями будет содействовать развитию ассоциативного и логического мышления студентов. Объединение связанных по смыслу единиц разных уровней в один блок (поле) вырабатывает навык поиска семантически близких компонентов, включает механизмы выбора и содействует более эффективному овладению богатствами языка. Обнаружение связей между единицами разных уровней языка создаст и более мотивированную систему его преподавания. Поисковое, развивающее, во многом опережающее обучение будет мощным толчком в развитии интереса к языку. При таком подходе неизбежно «забегание» вперед, обращение к не изученным еще аспектам грамматики. Преимущества опережающего обучения очевидны: все, что существенно для выражения одного типа семантики (смысла), будет сконцентрировано в рамках одной грамматической темы, одного блока. Такие семантические сближения необходимы для понимания реальной жизни языка и его функционирования, а главное – для применения этих знаний в практике речи.

Сопоставление единиц разных уровней будет стимулировать интерес к языку, обнажит смысловые, логические связи, будет содействовать изучению правил выбора: почему так, а не иначе, какие варианты возможны, в каких ситуациях, типах текстов и т.д. Тем самым усилится и мотивация обучения, и его коммуникативная направленность.

При обучении грамматике за основу нередко принимается как бы нерасчленённое понятие грамматического явления, которое оказывается недостаточным, если рассматривать конечную

цель обучения грамматике с позиций речевой деятельности. В приложении к конкретному грамматическому материалу, по-видимому, точнее ставить вопрос не о том, как научить употреблению в речи, скажем, артикля, а о том, каким сторонам артикля («от формы» и «от значения») следует обучать, чтобы добиться его правильного употребления обучающимися в высказывании, относящемся к тому или иному виду речевой деятельности и имеющем определённую коммуникативную задачу. Грамматическое явление в данном случае можно представить в описании «от формы» как некую совокупность функционально значимых признаков разного рода. Методическая трактовка этих признаков позволит более рационально формулировать грамматическое правило, сделает его истинно рабочим за счёт освобождения от всего лишнего, случайного.

При рассмотрении существующих лингвистических описаний грамматических явлений с целью выделения функционально значимых признаков следует учитывать не только релевантность этих признаков для коммуникации, но и возможности положительного переноса из родного языка обучаемых.

Таким образом, функционально-семантический подход к обучению грамматике учит видеть реальную картину языковой системы, связи и взаимодействия (взаимоотношения) единиц разных уровней языка, а главное – согласованную жизнь языковых единиц в речи, их совместное функционирование в тексте; содействует развитию логического и ассоциативного мышления студентов: учит видеть одинаковые, сходные значения и функции во внешне (формально) различных языковых средствах; развивает языковое и речевое чутье, делает более осознанной работу по выбору языковых средств при формировании высказывания; позволяет овладеть комплексом средств, выражающих близкие значения; ставит вопросы о различиях, правилах выбора, функциональных возможностях; стимулирует развитие как рецептивных, так и продуктивных речевых действий; развивает интерес к языку при работе с текстом и создании собственных речевых единств: демонстрирует возможность оперировать единицами разных уровней, искать и находить связи и взаимодействия языковых единиц; отвечает современным требованиям к изучению ИЯ: практическое владение языком, формирование

коммуникативной компетенции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество. - М., 1998. // Цитируется по: Синицын В.А. Праздник творчества на уроках русского языка // РЯШ. – 2000. – № 6.

Карпова Л.И. Формирование коммуникативной грамматической компетенции в неязыковом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. Наук. – Волгоград, 2005.

Курбанова П.Г. Методика коммуниктивно-ориентированного обучения грамматике английского языка в неязыковом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. Наук. – Махачкала, 2007.

Мельникова Г.Т. Исследование сравнительной эффективности различных подходов к обучению иноязычной грамматике: автореф. дис. ... канд. пед. Наук. – М., 1980.

J.Harmer Teaching and Learning Grammar. – Longman Group UK Limited, 1987.

L. Jones Communicative Grammar Practice. – CUP, 1992.

Яковлева В.А.

Екатеринбург, Россия

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ
ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ОРИЕНТИРОВАННОМУ
ОБЩЕНИЮ**

Аннотация. Статья рассматривает проблему компетентностного подхода в обучении иностранным языкам в неязыковых вузах. Статья раскрывает понятия компетентности, компетенции в образовании.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход, профессионально-ориентированный иностранный язык.

Yakovleva V.A.

Ekaterinburg, Russia

**THE COMPETENCE
APPROACH IN FOREIGN
LANGUAGE TEACHING**

Abstract. The article deals with the problem of competence approach in foreign language teaching at a non-linguistic department. The article presents the analysis of concepts competence, competency in the education.

Keywords: competence, competency and competence approach, foreign language for specific purposes.

Сведения об авторе: Яковлева Валентина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессионально-ориентированного языкового образования.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 462; e-mail: kuznetsov@mail.ru.

About the Author: Yakovleva Valentina Anatolievna, Candidate of Pedagogic, Associate Professor of the Chair of professionally-oriented language education.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Реформы в системе высшего профессионального образования, переход на двухуровневую систему образования, создание новых образовательных программ, содержащих требования к результатам обучения (*компетенциям*), повлияли и на методику обучения иностранным языкам в высшей школе: появление новых форм и методов обучения, современных подходов к процессу обучения в высшей школе.

© Яковлева В.А., 2015

Поскольку одним из основных векторов организации современного профессионального образования является процесс интеграции образования, производства и науки, большое внимание уделяется личностно-ориентированному образованию, его гуманизации, использованию новых форм и методов обучения.

Личностно-деятельностный подход с учетом профессиональных потребностей личности, мотивации при обучении всем видам речевой деятельности, например, профессионально-ориентированному чтению, может быть реализован в выборе материалов для чтения самими учащимися, которые находят интересующие их публикации на иностранном языке в профессиональной сфере. Преподаватель рекомендует, советует, направляет процесс обучения в нужное русло, помогает в выборе материала, в поиске научных статей, руководит процессом обучения данному виду речевой деятельности [Moirand, Sophie 1990: 52-62].

Позиции компетентного подхода, активно обсуждаемого в последнее десятилетие на страницах методических изданий, основаны на концепции личностно – деятельностного подхода.

Компетентностный подход отвечает требованиям модернизации профессионального образования, социальному заказу общества и новейшим достижениям в области методики преподавания иностранных языков.

В связи с этим, рассмотрим такие понятия как *компетенция* и *компетентность*.

Иноязычная коммуникативная компетентность трактуется как готовность студентов пользоваться приобретенными знаниями, навыками, умениями в иностранном языке для решения жизненных практических и теоретических задач. В то же время любые умения приобретаются в процессе деятельности, следовательно, формирование компетентности возможно лишь в ходе разнообразной познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности студентов [Федорова О.Н. 2007: 278].

Компетентность – совокупность компетенций; наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области.

Компетенция, общая – это способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода, также, в определенной широкой области;

Компетенция, профессиональная – способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении задач профессионального рода деятельности;

Компетенция (управление персоналом) – это личностная способность специалиста (сотрудника) решать определенный класс профессиональных задач. В управлении персоналом чаще под компетенцией понимают формально описанные требования к личностным, профессиональным и др. качествам кандидата на поступление, сотрудника, или к группе сотрудников компании;

Компетенция (юридический термин) – совокупность юридически установленных полномочий, прав и обязанностей конкретного органа или должностного лица; определяет его место в системе государственных органов (органов местного самоуправления);

Компетенция межкультурная – способность успешно общаться с представителями других культур [wikipedia].

Проанализировав исследования методистов относительно концепции компетентностного подхода, остановимся на определении Кобзевой Н.А.

Компетенция – компонент качества человека, определяющий его способность выполнять определенную группу действий в сфере того или иного рода деятельности. Это некий уровень требований к человеку, соответствующий его роли в обществе.

Компетентность – умение мобилизовать и актуализировать свои компетенции для решения реальных задач.

Таким образом, можно сделать вывод, что компетентность представляет собой более общее понятие и может состоять из совокупности отдельных компетенций [Кобзева Н.А. 2011: 89-92].

Компетентностный подход направлен на получение студентами опыта такой деятельности, на придание самому процессу обучения деятельностного характера. На приобретение умения активно получать знания, уметь использовать приобре-

тенные знания , информацию, опыт в учебном процессе и в будущей профессиональной деятельности.

Процесс обучения профессионально-ориентированному иностранному языку должен учитывать прошлый опыт обучаемого, его личностные возможности и особенности.

В Уральском государственном педагогическом университете компетентностно-деятельностный подход в рамках обучения иноязычному профессионально-ориентированному чтению реализуется следующим образом: помимо знаний, умений, навыков в иностранном языке студенты Института педагогики и психологии детства, Института специального образования, Института социального образования обучаются умению найти материал для обучения иноязычному профессионально-ориентированному чтению в Интернете, в библиотеке. Иноязычные материалы для чтения, выбранные самими студентами в профессиональных иностранных изданиях, содержащие полезную информацию, в дальнейшем используются ими для написания курсовых и выпускных квалификационных работ, для выступлений на международных студенческих научных конференциях, т.е. способствуют приобретению профессионального опыта, обмену опытом, накоплению специальной информации для дальнейшего отсроченного применения ее в профессиональной деятельности.

В высшей школе для подготовки высококвалифицированных специалистов обучение профессионально-ориентированному иностранному языку реализуется на основе компетентностного подхода, что означает не только приобретение студентами знаний, навыков и умений в иностранном языке, но и формирование готовности к выполнению иноязычной деятельности; а также предполагает саморазвитие и самообразование личности, т. е. иноязычную профессиональную компетентность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Кобзева Н. А. Компетентностный подход как основа в обучении иностранному языку в техническом вузе// Молодой ученый. – 2011. – №2. Т.2. – С. 89-92.

Федорова О.Н. Обучение английскому языку студентов неязыкового вуза на основе компетентностного подхода: автореф. дисс...к.п.н. – Санкт-Петербург, 2007. – 278 с.

Moirand, Sophie. Décrire des discours produits dans les situations professionnelles // Publics spécifiques et communication spécialisée / LFdM, Hachette, 1990. – P. 52-62.

Компетенция [Электронный ресурс] // Википедия: свободная энциклопедия. – URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Компетенция>.

Тезисы докладов

Алексеева Е.М.

Екатеринбург, Россия, welizhanina@mail.ru

К вопросу о сакрально-религиозной интерпретации

В зависимости от определенной социально-коммуникативной направленности текста выделяются различные виды интерпретации: психологическая, религиозная, юридическая, художественная и т.д. Нас интересует интерпретация, связанная с сакрально-религиозной, духовно-нравственной сферой. Мы обозначили ее термином «*сакрально-религиозная интерпретация*».

Это терминологическое сочетание употребляемо и отдельно: сакральная и религиозная интерпретация. Но мы отдаем нашему термину предпочтение по следующим соображениям.

Во-первых, сочетание «сакральное + религиозное» обладает более широкими референциальными возможностями, указывая на связь как с трансцендентным началом (лат. *sacer* – «священный», «магический», «сверхъестественный»), так и с категориями «духовный», «нравственный».

Во-вторых, термин «сакральная интерпретация» более применим для текстов заклинаний, гаданий, примет, т.к. здесь рассматривается своеобразие устной народной традиции (Коновалова Н.И. Сакральный текст как лингвокультурный феномен. Екатеринбург, 2007).

В-третьих, термин «религиозная интерпретация» отражает своеобразие определенной конфессиональной культуры, например, «культуры христианства», «культуры ислама» и т.д. (см., например, Пивоваров Д.В. Язык религии. Екатеринбург, 2006). Мы полагаем, что, хотя категории «сакральный» и «религиозный» не являются идентичными, они вполне взаимосочетаемы и в чем-то взаимозаменяемы: с точки зрения философии, религия относится к категории духовной культуры человечества (Радлов Э.Л. Философский словарь. СПб., 1904), в то же время религиозное мировоззрение вводит в сферу сакрального (Тухти-

ева Г.Т. Сакральные тексты в истории культуры (на примере Библии и Корана). Екатеринбург, 2001).

© Алексеева Е.М., 2015

Богоявленская Ю.В.

Екатеринбург, Россия, jvbog@yandex.ru

Модели трехкомпонентных парцеллированных Конструкций во французском и русском языках

Под парцелляцией понимаем специальный прием коммуникативно-стилистической организации текста, предназначенный для усиленного эмоционального и интеллектуального воздействия на адресата. Парцелляция широко используется в газетных текстах.

Парцеллированные конструкции могут включать от двух до восьми парцеллят. Рассмотрим специфику трехкомпонентных конструкций, включающих основную (базовую) часть и два парцеллята. Значимость этого анализа определяется тем, что в основу этого типа конструкций заложены два принципа парцеллирующего членения – параллельный и последовательный, которые являются опорными для многокомпонентных парцеллированных конструкций.

Модель последовательного подчинения. Ее сущность составляет расчленение структуры предложения дважды путем углубления его синтаксической перспективы. Второй парцеллят синтаксически и семантически подчинен первому, а не основной части.

Модель параллельного подчинения. Модель воплощается в конструкции с параллельным парцеллирующим членением членов синтаксического ряда, подчиняющихся одному главному члену.

Анализ показывает, что модель последовательного подчинения используется чаще в обоих языках, но в русском корпусе ее «удельный вес» – 70% от общего количества трехкомпонентных парцеллированных конструкций, а во французском – 56%.

© Богоявленская Ю.В., 2015

Горшкова Е.Е.

Екатеринбург, Россия, katyag@mail.ru

Эволюция метафоры в лингводидактике

Метафора как наиболее яркое проявление возможностей мышления, проявленных через языковую форму, стала одним из главных объектов изучения в современной когнитивной науке. Рассмотрим кратко, как изменялось понимание метафоры как объекта обучения в отечественной лингводидактике на протяжении основных этапов ее развития.

Основные парадигмы лингводидактики, понимаемой нами и как методика обучения иностранному языку (ИЯ), могут быть представлены следующим образом:

Таблица 1

Динамика изменения обучения метафоре в отечественной лингводидактике

Этап	Базовые характеристики этапа	Модель обучения
Лингвистический (конец 1940-х – 1950-е гг.)	Опора на языкознание Содержание обучения ИЯ и его структурные элементы основаны на структурной модели языка Господство контрастивной гипотезы освоения ИЯ	Метафора в контексте определенных речевых образцов, лексических единиц, фразеологизмов
Личностно-деятельностный: 1) педагогическая модель (1960-е гг.)	Смещение акцента с содержания обучения на процесс обучения с опорой на общую теорию обучения в рамках педагогики Заимствование из педагогики основных категорий Конкретизация общедидактических принципов применительно к методике обучения ИЯ	Метафора как модель словообразования (переносное значение) и стилистический прием
Личностно-деятельностный: 2) психологическая модель (1970-е гг.)	«Личностная революция» теории речевой деятельности, укрепление психологических основ обучения ИЯ Перенос акцента с процесса обучения ИЯ на процесс овладения ИЯ (ученик – субъект учебной деятельности)	Метафора как способ познания, категоризации, концептуализации, оценки и объяснения мира. Предельно широкое толкование

	Внимание проблемам мотивации, развитию памяти, влиянию личностных характеристик на овладение ИЯ	
	Гипотеза идентичности в овладении ИЯ	
Коммуникативный (1980-е – 1990-е гг.)	Усиление взаимосвязи с социальными науками Опора на теорию коммуникации Компетентный подход к обучению ИЯ	Метафора как базис тезаурусного уровня вторичной языковой личности
Межкультурный (2000-е гг.)	Усиление взаимосвязи методики с культурологией*, опора на теорию межкультурной коммуникации Формирование межкультурной компетенции как цель обучения ИЯ Межъязыковая гипотеза освоения языка	Метафора как определенный культурный код, способ хранения и передачи культурной информации

Каждый этап развития лингводидактики характеризуется наличием базовой гипотезы освоения языка, основным вектором развития междисциплинарных связей и определенным видением цели и содержания обучения ИЯ, в том числе и применительно к метафоре. Все это обуславливает комплексный характер лингводидактики как в синхроническом (тесная связь с множеством дисциплин гуманитарного цикла), так и в диахроническом аспекте. При этом необходимо отметить, что ни одна из гипотез освоения ИЯ не была фальсифицирована или доказана, и поэтому, несмотря на господство и продуктивность, а также своеобразное «навязывание» исследователям в настоящее время межкультурной парадигмы (в том числе и через образовательные стандарты), все они до сих пор актуальны и функционируют параллельно, что отражено и в сложном «многоукладном» терминологическом аппарате науки, и в частных методических подходах педагогов-практиков.

Изучение деятельностной стороны обучения метафоре в разных моделях обучения поможет выявить основные стратегии концептуализации мира в условиях обучения иностранному языку.

© Горшкова Е.Е., 2015

Ерофеева Е.В.

Екатеринбург, Россия e.v.erofeeva@yandex.ru

Этапы развития Теории речевых актов

Многие современные лингвисты условно делят историю развития ТРА на два периода. Первый знаменует собой открытие Речевого Акта. Он характеризуется формированием категориального аппарата, обоснованием и признанием понятия «речевой акт», чем и объясняется великое многообразие имеющихся классификаций РА. И сегодня еще анализ речи опирается на данные, полученные в течение этого периода, так как языковая теория должна развиваться, исходя исключительно из опытных данных. Н.Д. Арутюнова имела ввиду этот первый этап развития ТРА, указывая на то, что теория речевых актов близка к своему завершению, и, снабдив науку о языке широким категориальным аппаратом, исчерпала себя.

С появлением работ, посвященных иллокутивной логике, начинается второй период развития и формирования ТРА. Понятие РА уже не рассматривается в качестве первичного понятия прагматики, а взамен ему предложена логика употребления языковых выражений. Эта логика базируется на анализе характеристик самого речевого акта. Речь идет, прежде всего, об успешности выполнения акта речи, которая приводит к теории иллокутивного обязательства. Затем Дж. Серль в своих работах, посвященных репрезентативным особенностям РА, акцентирует внимание на условии выполнимости РА. В совместных работах с Д. Вандервекенем они вводят это понятие в предложенную систему иллокутивной логики. В современной лингвистике при анализе коммуникации большое значение имеют работы, относящиеся ко второму периоду развития ТРА.

Итак, в основе логических отношений между высказываниями лежат две основные особенности РА (успешность и выполнимость). Условие успешности касается иллокутивной силы высказывания, условие выполнимости затрагивает пропозициональное содержание.

© *Ерофеева Е.В.*, 2015

Копылова Ю.В.

Екатеринбург, Россия, yuliya_kopylova_74@mail.ru

Специфические особенности обучения учащихся иностранному языку в условиях дополнительного образования

Современное поколение стремится изучать иностранный язык, используя программы, предлагаемые для них дополнительным образованием.

Дополнительное образование – это «вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательной потребности человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования» (29.12.2012г. № 273 ФЗ «Об образовании»).

Государственная программы РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы объясняет: «Дополнительное образование детей направлено на формирование и развитие творческих способностей детей, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию свободного времени».

Одним из специфических особенностей обучения английскому языку учащихся в условиях дополнительного образования является применение на занятиях средств театрализации.

Целью театральной деятельности иноязычного обучения является развитие коммуникативных умений учащихся. Театральная деятельность на занятиях по английскому языку в условиях дополнительного образования представлена в форме шоу-проектов, уроков-драматизаций, концертов. Театральная деятельность приближает учащихся к обстановке естественной ситуации общения, учащиеся получают опыт реального общения на иностранном языке, «который позволит им быть равноправными участниками межкультурного взаимодействия с носителями иностранного языка» [Гальскова, Гез 2006: 50].

© Копылова Ю.В., 2015

Костоусова А.А.

Екатеринбург, Россия, annushka_ak@list.ru

**Содержательные аспекты понятия
«профессиональный подъязык образования»**

Изменения в обществе и в языке в условиях глобализации вызывают интерес к изучению языка, функционирующего в различных профессиональных сферах. Наряду с развитием профессиональной коммуникации появляется необходимость исследования профессионального языка как компонента общей языковой системы. В соответствие с этим нами было проанализировано содержание таких понятий, как: «профессиональный язык», «профессиональный подъязык», «язык для специальных целей», «образование».

Профессиональный язык обеспечивает эффективность общения сообщества специалистов, занимающихся одним видом деятельности. В профессиональном языке через номинативную систему проявляется профессиональная культура. Исследователи, изучающие специфику профессионально ориентированной лексики, приходят к выводу «о существовании в рамках общенационального языка некоторого количества автономных, более узких по объему и специализированных подъязыков, или языков для специальных целей». Достижением в изучении ЯСЦ является признание факта ЯСЦ как функциональной сферы терминологической лексики, что в значительной мере продвигает изучение термина в его речевой реализации» (Макаренко Е.Д. Язык для специальных целей: лексико-семантические и деривационные особенности формирования 2013).

Мы пришли к выводу, что под понятием «профессиональный подъязык образования» мы можем рассматривать универсальный пласт лексики сферы образования, применимый для описания любой культуры, и особых групп лексики, необходимой для описания национальной специфики сферы образования, как в англоязычных, так и в неанглоязычных странах.

© Костоусова А.А., 2015

Лукичева М.В.

Екатеринбург, Россия, lukicheva56@yandex.ru

**Некоторые подходы к этимологии и семантике
немецких топонимов**

Традиционно топонимы подразделяют на оронимы, спелеонимы, ойконимы, дримонимы, гидронимы, космонимы, астронимы, хоронимы, урбонимы, агоронимы, годонимы, пелагонимы, димнонимы, потамонимы, гелонимы, геонимы.

По величине объектов различают макротопонирию и микротопонирию.

Топонимы рассматриваются с разных позиций: соотносительность с географической реальностью; время и обусловленность появления; языковая принадлежность; содержание и этимология; морфология; распространение и др.

Наиболее признанные и результативные методы топонимии: метод исторического анализа, лингвистические методы (этимологический и метод изучения формантов), а также картографический метод.

Этимология топонима может быть прозрачной: *Neustadt* = *neu* 'новый' + *Stadt* 'город'. Чаще, однако, установить этимологию сложно. Желание осмыслить непонятное название приводит к его вторичному объяснению – народной этимологии.

Топонимы имеют значение, но не выражают понятий, их номинативность гипертрофирована. Естественная функция топонима – указание на объект, но в самом процессе названия происходит как денотация, так и коннотация (характеристика объекта, идеология, эмоциональная окраска имени).

Для выбора признаков при формировании топонима есть три пути: а) выражение основного признака денотата (т.е. географического объекта), б) соотносительность с каким-либо человеком и в) местоположение именуемого объекта.

Основные топонимические особенности: позитивность, относительная негативность, рядность, переосмысление.

Фольклорные тексты (мифы, легенды и т.п.) могут стать дополнительным (или единственным) источником информации

о происхождении, морфологическом строении и семантике географических названий.

© Лукичева М.В., 2015

Макарова Е.В.

Екатеринбург, Россия, lmakarowa@list.ru

Технология кооперативного обучения как средство формирования иноязычных коммуникативных умений студентов на профильном факультете университета

Кооперативное обучение является разновидностью обучения в сотрудничестве, представляет собой структурированную, систематическую учебную стратегию, при которой малые целенаправленно отобранные группы в 3-5 студентов работают вместе над общей целью, создавая при этом некоторый конечный продукт, обладающий содержательной конкретностью.

Кооперативное обучение – это не просто групповая форма взаимодействия, не отдельно взятый метод или прием обучения и даже не совокупность отдельных методов, а это целая философия всего образовательного процесса (Brüning L., Saum T., 2011).

Ядро кооперативного обучения (КО) образует так называемый «треугольник КО» – три обязательных элемента в структуре КО:

- 1) этап индивидуальной работы (фаза «я думаю»);
- 2) этап работы в малых группах (фаза «я обсуждаю, делюсь своими мыслями»);
- 3) этап представления результатов перед всей группой (фаза «я представляю результат»).

Практическая цель использования технологии кооперативного обучения на языковом занятии – максимально активизировать речемыслительную деятельность *каждого* студента, каждый студент будет «вынужден» неоднократно высказаться по проблеме/теме в течение одного занятия. Кроме того, кооперативное обучение предполагает достижение интеллектуальной автономности человека и возможности развития социальной компетентности.

© Макарова Е.В., 2015

Мальцева И.Г.

Екатеринбург, Россия, inmalzeva@mail.ru

Эссе Роберта Мюллера «Apologie des Krieges» (1912)

Общественно-теоретическое мышление австрийского писателя Роберта Мюллера (1887-1924) ярко проявляется в его эссеистике. Эссе «Apologie des Krieges» («Апология войны») было опубликовано в 1912 году в журнале «Der Ruf» («Дер Руф»), издаваемом «Венским академическим союзом литературы и музыки» («Akademischer Verband für Literatur und Musik in Wien»). Этот третий ноябрьский номер вышел под заголовком «Война». Определением содержания и замысла данного номера становится статья Р. Мюллера, в которой он фиксирует дихотомию человечества в массе и «людях духа». Автор использует такие ключевые слова, как «интеллигентность» и «интеллект», которые становятся основанием всей аргументации данного эссе. В призраке обладания «интеллектом» сходятся все свойства представителя нового поколения, нового типа человека.

Феномен войны рассматривается в своем внеисторическом характере, согласно которому война является естественной и неотъемлемой частью любой истории. Определение войны исчерпывается субстанциональной идентичностью войны, крови и человека. Возникновение «Войны» истолковывается как происхождение и сдвигается в ассоциативное поле рождения и внеземного происхождения. «Война» становится мифом. Таким образом, война рассматривается как конструктивный генезис. Согласно Р. Мюллеру, в войне ничто не подвергается уничтожению, потому что она сама является «существованием».

Подобное понимание войны следует рассматривать как симптом времени, к которому принадлежал Р. Мюллер, когда в обществе особенно остро ощущалось стремление к прогрессивному обновлению человеческого типа, что часто становилось почвой для появления различного рода политических утопий.

© Мальцева И.Г., 2015

Марова Н.Д.

Екатеринбург, Россия, nina.marova@yandex.ru

Принципы театации при интерпретации текста

Термином «театация» (греч. *θέα* [*théa*] «вид, взгляд, умственное зрелище») мы обозначаем ментальный процесс, экспликативным способом осуществления которого служит интерпретация (Marova N. Interpretieren? Deuten? Erklären? (Versuch einer Orientierung) // *das Wort. Germanistisches Jahrbuch*, 1993; Марова Н. Д. Парадигмы интерпретации текста. Монография. Екатеринбург, 2006). Театация текста относится к фундаментальным формам мыслительной деятельности, проявляющей необходимую для её протекания способность к осмыслению своеобразия текстовой картины видения как интерпретативного признака её индивидуально-ценностного статуса. При этом театация руководствуется совокупностью принципов, определяющих её собственный статус.

Исходную для онтологического статуса театации установку уместно, по нашему мнению, назвать «*принципом Ангела*», поскольку этот процесс основывается на позиции «метаксативности» (посредничества) между данной в тексте картиной видения и некоторыми иными картинами видения, в категориальном свете которых текст обнаруживает свою мета-символическую причастность к трансцендентным сферам бытия.

С этой исходной установкой связан «*принцип бельведера*», востребующий устремлённости ментального процесса к «театационному возвышению» над текстом для осмысления его индивидуального места во всеобщем.

Метаксативность театации вызывает также необходимость придерживаться «*принципа рефлексивного зеркала видения*», ибо ситуация нахождения «между» различными перспективными картинами принуждает образовывать целостную систему взаимоотражающихся «ментальных зеркал видения», проявляя особенности духовной «умо-зрительской» деятельности индивида. Выделим также конечный, телеологический, принцип театации, который можно полагать «*максимой культуративности*», сообразной уровню самосознания субъекта видения.

© Марова Н.Д., 2015

D. Olgin, Ye. Dobrynina, N. Ivanyushenko, Yu. Smirnova
Vladimir, Russia, rishik33rus@gmail.com

Power Point Presentations for Teaching Business English

Teaching Business English programme for students of Economics and Management includes the following main and urgent issues of the day:

- 1) The three sectors of economy,
- 2) Management and cultural diversity,
- 3) Labour relations,
- 4) Accounting and financial statements,
- 5) Market structure and competition,
- 6) Takeovers, mergers and buyouts,
- 7) Efficiency and employment,
- 8) Central banking, money and taxation,
- 9) Exchange rates,
- 10) Keynesianism and monetarism,
- 11) International trade,
- 12) Economics and ecology,
- 13) Information technology and electronic commerce,
- 14) Entrepreneurs and venture capital, and some others.

To intensify the process of acquiring knowledge in ESP we suggest making Power Point Presentations on every theme under study. The requirements to the PP-Presentations are as follows: it should contain about 25 slides, including:

- a) 10-15 illustrations of the topical tools with comment in English,
- b) a text/ report on the topical theme,
- c) 15-20 questions on the text/ report,
- d) a set of key words,
- e) tasks for independent work,
- f) 2 tests to be used to check the knowledge acquired,
- g) references or bibliographical lists and site addresses.

The students are supposed to make the PP-Presentations independently and, after a review of the teacher, they are supposed to make a report in the classroom first to introduce a new topic, then to check it. The result is sure to show itself at the end of the term.

© *D. Olgin, Ye. Dobrynina, N. Ivanyushenko, Yu. Smirnova, 2015*

Петров М.В.

Екатеринбург, Россия, maxthestudent@yandex.ru

Катастрофа Boeing 777 под Донецком: концептуальные метафоры в дискурсе публичных выступлений Б. Обамы¹

Цель данной статьи – выделить фреймово-слотовую структуру и проанализировать особенности ключевых концептуальных метафор (КМ).

Материалом для нашего исследования послужили две статьи, объединённых общей тематикой – авиакатастрофа над территорией Украины, которая произошла 17 июля 2014 года.

В ходе работы в качестве основного метода применялся описательный метод, реализованный с помощью комплекса более частных методов и приемов анализа, а именно: а) фреймово-слотового анализа; б) дискурс анализа.

В результате было выявлено пять КМ, которые располагаются ниже в порядке их частотности: 1) метафора путешествия (51, 2%); 2) метафора социума (14,6%); 3) физиологическая метафора (12,1%); 4) метафора здания (12,1 %); 5) морбиальная метафора (10%).

Метафоры путешествия, вероятно, являются наиболее частотными по следующим причинам: А) данные метафоры указывают на изменение и развитие и несут нейтральную или положительную коннотацию. Использование такой метафоры делает возможным говорить о том, что народ Украины осознает, что им нельзя стоять на месте, а нужно решить как выбраться из затруднительного положения, в котором находится страна, причем эти решения люди должны принять сами и без какого-либо вмешательства со стороны других государств; Б) с помощью данных метафор президент призывает своих слушателей остановиться, оглянуться назад в прошлое и проанализировать сложившуюся ситуацию в Украине, делая акцент на том, что насилие и конфликт неизбежно ведут к непредвиденным последствиям.

© *Петров М.В.*, 2015

¹ Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда: проект 14-04-00268 «Политическая лингвистика: проблематика, методология, аспекты исследования и перспективы развития научного направления».

Плотникова М.В.

Екатеринбург, Россия, plotnikova_mary@mail.ru

Гротеск в поэзии позднего Средневековья

Гротеск является одним из наиболее востребованных приемов создания художественной образности. Многочисленные исследования, посвященные проблеме гротеска в искусстве и литературе, свидетельствуют о неоднозначности данного явления и отсутствии единого взгляда на его сущность и семантическую сферу применения.

Термин «гротеск» заимствован литературой из живописи.

Однако большинство определений гротеска носит несколько формальный характер, не отражает глубины этого явления и не принимает в расчет восприятие гротеска читателем.

В работах американских ученых понятие гротеска заменено общим жанровым термином фэнтези.

Одной из тенденций исследования гротеска на современном этапе развития лингвистики является концептуальный подход. В данном случае гротеск рассматривается как способ мировосприятия и результат ментального сдвига.

Амбивалентность является основой гротеска и одновременно одной из черт средневекового сознания и искусства. Ярмарочный балаганный гротеск имел целью высмеивание пороков человека и социальных явлений.

Подобное мировосприятие является отличительной чертой авторского стиля выдающегося поэта позднего Средневековья Франсуа Вийона. Принцип амбивалентности, двойственности, пародийности, искаженной действительности лежит в основе большинства произведений поэта.

Ярким примером средневекового гротеска может послужить *Баллада о том, как варить языки клеветников* Ф. Вийона.

Именно эта баллада открыла Вийона как мастера гротеска наряду с Рабле, Сирано де Бержераком, Гофманом и др. (Gautier T. Les grotesques. M. Lévy Frères, 1856 – 400 p.)

© Плотникова М.В., 2015

Походзей Г.В.

Екатеринбург, Россия, g.v.pokhodzey@mail.ru

Принципы обучения грамматическим навыкам и умениям при функциональном подходе

Функциональный подход к обучению требует соблюдения следующих принципов:

– речевая направленность. В речевых упражнениях происходит плавное, дозированное и вместе с тем стремительное накопление большого объема лексики и грамматики с немедленной реализацией;

– функциональность. Функциональность предполагает, что как слова, так и грамматические формы усваиваются сразу в деятельности;

– ситуативность, ролевая организация учебного процесса. Желание говорить появляется у студента только в реальной или воссозданной ситуации, затрагивающей говорящих;

– новизна. В этих случаях студенты не получают прямых указаний к запоминанию – оно становится побочным продуктом речевой деятельности с материалом (непроизвольное запоминание);

– личностная ориентация общения. Безликой речи не бывает, речь всегда индивидуальна. Любой человек всегда отличается от другого. Коммуникативное обучение предполагает учет личностных характеристик, ибо только таким путем могут быть созданы условия общения: вызвана коммуникативная мотивация, обеспечена целенаправленность говорения, мотивированы взаимоотношения и т. д.;

– коллективное взаимодействие – такой способ организации процесса, при котором студенты активно общаются друг с другом, и условием успеха каждого являются успехи остальных.

© *Походзей Г.В.*, 2015

Сергеева Н.Н.

Екатеринбург, Россия, snatalia2010@mail.ru

**Иноязычные стилистические умения:
группы и упражнения, направленные на их формирование**

При обучении иностранному языку студентов языкового факультета педагогического вуза представляется актуальным формирование **профессионально значимых иноязычных стилистических умений**, так как в своей будущей деятельности учитель иностранного языка должен не только сам стилистически правильно организовать свою речь, но и научить этому своих учеников. Выделяем следующие группы иноязычных стилистических умений:

умения **идентифицировать языковые и стилистические средства** иностранного языка;

умения сознательно **отбирать языковые и стилистические средства** иностранного языка для оптимальной реализации коммуникативного намерения:

умение найти в тексте стилистически значимые языковые явления и определить их функцию;

умение выявлять функционально обусловленные особенности иноязычной речи в разных сферах функционирования языка;

умение соотносить языковые явления со сферой употребления, литературной нормой и эмоциональной экспрессией вне контекста и в аспекте конкретной ситуации общения;

умение стилистической оценки языковых средств иностранного языка вне контекста и в конкретной ситуации общения;

умение определить доминирующие стилевые черты в конкретном тексте и найти имеющиеся в тексте средства их реализации;

умение доказать принадлежность того или иного текста к определенному

функциональному стилю;

умение найти в тексте отклонение от стилистических норм;

умения сознательно **употреблять языковые и стилистические средства** иностранного языка для оптимальной реализации коммуникативного намерения:

умение использовать выразительные возможности языковых единиц разных уровней (фонетического, морфологического, синтаксического, лексического);

умение **стилистической трансформации текста**:

умение преобразовывать стилистически маркированные структуры в нейтральные.

Предлагаем комплекс упражнений, направленный на формирование профессионально значимых иноязычных стилистических умений будущего учителя иностранного языка:

упражнения, направленные на формирование умения **идентифицировать языковые и стилистические средства** иностранного языка (примеры):

определите стиль текста (официально-деловой, научный, разговорный, художественный, публицистический и прессы);

укажите, какие из приведённых слов употребляются в научном стиле, а какие являются общекнижными;

найдите «лишнее» слово;

сгруппируйте слова по стилям речи (официально-деловой, научный, разговорный, художественный, публицистический и прессы) (разговорные, нейтральные и книжные);

определите функционально-стилевую окраску данных слов;

упражнения, направленные на формирование умения сознательно **отбирать языковые и стилистические средства** иностранного языка для оптимальной реализации коммуникативного намерения:

выпишите синонимический ряд глаголов движения;

найдите в предложениях синонимы;

найдите в предложениях антонимы;

найдите в предложениях фразеологизмы;

выберите подходящее по смыслу слово;

выберите правильный вариант перевода;

упражнения, направленные на формирование умения сознательно **употреблять языковые и стилистические средства**

иностранный язык для оптимальной реализации коммуникативного намерения:

переведите, используя синонимы к слову;

вставьте пропущенное слово из предложенного списка;

ниже приводятся слова с книжной стилистической окраской. Составьте с ними предложения;

составьте предложения с фразеологическими оборотами;

вставьте пропущенные буквы/слова;

допишите окончания существительных/глаголов;

раскройте скобки, поставьте имена существительные в нужном падеже/ глаголы в нужном лице, времени;

упражнения, направленные на формирование умения **стилистической трансформации иноязычного текста**:

замените стиль речи (научный на разговорный; публицистический на разговорный, официально-деловой на разговорный);

замените фразеологические обороты другими словами;

исправьте стилистические погрешности (разбейте длинные предложения на несколько простых, замените повторяющиеся слова синонимами)

упростите предложения;

выделите «лишние» слова в тексте (повторяющиеся, излишние);

подготовьте приводимый ниже письменный текст для устного выступления;

передайте содержание данного текста своими словами;

сформулируйте кратко основное содержание предложенного текста.

© Сергеева Н.Н., 2015

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 **5 специализированных кафедр**:

- английского языка, методики и переводоведения
- английской филологии и сравнительного языкознания,
- немецкой филологии,
- романских языков,
- профессионально-ориентированного языкового образования,

а также

- 4 ресурсных языковых центра (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.Гиниятуллина – "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.Шустрова – "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
30-31 января 2015 года
г. Екатеринбург, Россия

Подписано в печать _____. Формат 60x841/16.
Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе.
Усл. печ. л. 17,9. Уч.-изд. л. 16,5. Тираж 500 экз.
www.uspu.ru

Оригинал-макет О. В. Быкова

Отпечатано в ГУП СО «Режевская типография»
623750 г. Реж Свердловской обл.,
ул. Красноармейская, 22. Тел. (34364) 2-25-03
Заказ № 2015 г.