

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

**Актуальные проблемы германистики,
романистики и русистики**

Часть III

**МАТЕРИАЛЫ
ежегодной международной научной конференции
5 февраля 2016 года
г. Екатеринбург, Россия**

Екатеринбург 2016

УДК 811.1/2
ББК Ш 140/159
А 43

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

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

А 43 **Актуальные** проблемы германистики, романистики и русистики: материалы ежегодной международной конференции. Екатеринбург, 5 февраля 2016 г. [Текст] / Урал. гос. пед. ин-т. – Екатеринбург, 2016. – Ч.Ш. – 251 с.

Сборник включает доклады участников конференции «Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики», организованной кафедрой профессионально-ориентированного языкового образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» 5 февраля 2016 г.

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

ISSN 2411-4626

УДК 811.1/2
ББК Ш 140/159
А 43

© Институт иностранных языков, 2016
© ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Статьи

Алексеева Е.М. Использование евангельских притч в рамках курса «иностранный язык в профессиональной сфере»	6
Алексеева М.Л., Павлова А.В. Безэквивалентная лексика в словарях и переводах второй половины XIX в.	11
Васильева М.И. Логико-смысловой подход при чтении профессионально-ориентированных текстов	18
Гладкова О.К. Обучение студентов немецкой грамматике в рамках дисциплины «Практический курс второго иностранного языка»	22
Горшкова Е.Е., Дубовик В.А. Коммуникативные основы дистанционного обучения иностранным языкам	28
Гузева А.И. Взгляд на самообучение иностранным языкам с позиции синергетики.....	37
Дубах Т.М. Жанровое своеобразие творчества А. Шницлера ...	44
Ерофеева Е.В. К проблеме изучения речевых актов, речевых жанров, стратегий и тактик	52
Зеленина Л.Е. Единство предметного и эмоционально-ценностного компонентов при обучении итальянскому языку	61
Иванова Е.А. Понятийно-терминологические проблемы в преподавании стилистики немецкого языка	68
Ивонина А.С. Коррективно-подготовительный аспект в обучении иностранному языку студентов неязыковых факультетов.....	74
Казакова О.П. Язык для специальных целей как методико-лингвистическая категория.....	78
Колесова Е.М. К вопросу о раннем мультилингвальном образовании.....	86
Комарова З.И. Когда и почему возникла терминография как научно-прикладная дисциплина?	90
Копылова Ю.В. Специфика дополнительного иноязычного образования в сфере культуры	108

Кузина Ю.В. Мотив граальности в художественном образе трусливого льва	114
Лукичева М.В. Гендерная политкорректность в немецком языке	122
Мальцева И.Г. Вне рамок: Роберт Мюллер vs. экспрессионизм и активизм	131
Марова Н.Д. «Лицо-в-себе» как прото-уровень точки зрения в тексте	139
Миков В.Ю. Структура опытного обучения иностранному языку в ВУЗе	147
Пестова Н.В. Австрийский и немецкий литературный экспрессионизм.....	151
Плотников И.В. Сравнительный анализ когнитивных метафор в переводах английских стихов Иосифа Бродского на русский язык	160
Пономарева А.А. Изобразительно-выразительные возможности неопределенных местоимений в современной англоязычной поэзии	168
Походзей Г.В. Поэтический текст как культуроведческий компонент при обучении иностранному языку в неязыковом ВУЗе.....	174
Руденко Н.С. Методический потенциал «культурного ассимилятора» в обучении межкультурному он-лайн взаимодействию.....	182
Самут А.В. Основные подходы к определению креолизованного рекламного текста.....	190
Старкова Д.А., Гузева А.И. Коммуникативно-ориентированное обучение грамматике	197
Тиллоева С.М. Внешний облик человека: сопоставительный аспект (на материале русского, таджикского и персидского языков).....	206
Шехтман Н.Г. Концепт «money» в романе Т. Драйзера «Финансист»	215

Шустрова Е.В. Концептуальная метафора дороги в американской карикатуре периода великой депрессии	222
Яковлева В.А. Психолингвистика: механизм вероятностного прогнозирования в обучении иноязычным рецептивным видам речевой деятельности.....	230
Тезисы докладов	
Алексеева Е.М. Особенности духовной точки зрения в евангельских текстах.....	234
Алексеева М.Л., Кадушникова В.Л. Переводная лексикография XIX столетия.....	235
Богоявленская Ю.В. Семантико-когнитивная модель прецедентного имени Наполеон	236
Гиниатуллин И.А. Речевые привычки в обучении иностранному языку	237
Гузев А.И. Об актуальности самообучения иностранным языкам в современном информационном обществе	240
Ерофеева Е.В. О некоторых способах формирования косвенных смыслов высказываний	241
Мальцева И.Г. Роберт Мюллер vs. Экспрессионизм и активизм	242
Марова Н.Д. Параметры существования точки зрения в тексте	243
Миков В.Ю. Знания, умения, навыки и способности в структуре опытного обучения иностранному языку в ВУЗе	244
Плотникова М.В. Речевой портрет политических лидеров Франции во французских СМИ: национально-культурные коды	246
Походзей Г.В. Технология организации работы над поэтическим текстом на занятиях иностранного языка	247
Шехтман Н.Г. Концепт MONEY в романе Т. Драйзера «Финансист»	248

Статьи

УДК 37.016:811.1'42:24-315

Алексеева Е.М.

Екатеринбург, Россия

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
ЕВАНГЕЛЬСКИХ ПРИТЧ В
РАМКАХ КУРСА
«ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
СФЕРЕ»**

Аннотация. Статья посвящена возможности использования текстов евангельских притч в рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере». Представлены определения понятий «притча» и «евангельская притча», предложен комплекс заданий.

Ключевые слова: евангельская притча, духовно-нравственное воспитание, иностранный язык, профессиональное образование.

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

Kod BAK 13.00.02

Alekseeva E.M.

Ekaterinburg, Russia

**THE NEW TESTAMENT
PARABLES IN COURSE
“FOREIGN ENGLISH IN
PROFESSIONAL SPHERE”**

Abstract. The article is devoted to the opportunity the New Testament Parables in course “Foreign English in professional sphere”. Definitions of the Parable and the New Testament Parable are given. A set of exercises is presented.

Keywords: New Testament Parable, spiritual and moral education, foreign language, vocational education.

About the Author: Alekseeva Elena Mikhailovna, Candidate of Philology, Assistant Professor of the Department of professionally-oriented language education.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Российское образование вступило в новый этап своего культурно-исторического развития. Этому способствовали

вышедший в 2012 году Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который гарантирует обеспечение воспитания как неотъемлемой части образования, взаимосвязанной с обучением, но осуществляемой и как самостоятельная деятельность, направленная на развитие личности <...> на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [Электронный ресурс], «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», которая опирается на систему духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России (честь, совесть, вера в добро, человеколюбие, воля, стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством) [Электронный ресурс], «Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года» и «Концепция развития дополнительного образования детей», в которых большое внимание уделяется воспитанию [Электронный ресурс]. Наблюдается тенденция, связанная с переменой менталитета общества и личности, с изменением духовно-ценностных ориентаций у молодого поколения. В связи с тем, что проблема ценностного отношения к духовно-нравственному воспитанию молодого поколения в настоящее время является особенно актуальной, мы обращаемся к теме использования текстов евангельских притч в рамках курса «Иностранный язык в профессиональной сфере» (далее ИЯ) в педагогическом вузе как одному из факторов способствующих формированию духовно-нравственной культуры студентов.

Как отмечается исследователями, на протяжении всей человеческой истории притчи играли важную обучающую и развивающую роль на всех уровнях от сакрального до обыденного. Они содержат в себе мудрость веков, которая учит людей находить решение проблем, развивает мышление, интуицию и воображение. Одни притчи несут вдохновение, другие побуждают смеяться, третьи – задуматься. Они открывают новые жизненные ориентиры, ненавязчиво предлагая пути будущих изменений и личностного роста [Береговская

2007: 40]. Притчи евангельские, особая форма проповеди, которой Иисус Христос пользовался для изложения духовных истин, посредством притч делал доступными глубочайшие тайны своего учения для самых простых умов [Лопухин 1995: 393-393]. Таким образом, на современном этапе общественного развития жанр евангельской притчи играет существенную роль в воспитании духовно-нравственной культуры и ценностей студентов. Притчи могут производить огромное впечатление на сердце и совесть слушателей, чем простое изложение факта или прямое порицание.

На основе анализа толковых, иноязычных словарей и литературы по проблемам особенности жанра притчи представим определение понятий притча и евангельская притча.

Притча (слав. *притѣка* – случай, происшествие; **евр.** (לִּפְתָּח) *машиал*; **греч.** (παράβολή) *парабол\’э* – «располагать в ряд, бросать вдоль» т.е. притча - это то, что поставлено в один ряд с чем-либо для сравнения и сопоставления; (ῥησὴμῶν) *паримиа* – «нравоучительное слово»; **арам.** (ܟܘܢܝܢܐ) *матля* – пословица, присказка, поговорка, уподобление, сравнение) – это небольшой рассказ (изречение) аллегорический (иносказательный) по форме и назидательный (поучительный, нравственно-дидактический) по цели.

Евангельская притча – это рассказ в форме иносказательной проповеди, символически насыщенный, обладающий сакрально-религиозной, претативной ценностностью и своеобразной текстоментальной структурой, духовно перспективированной с Верховной точки зрения Иисуса Христа. Читатель притчи смотрит на мир с Верховной точки зрения, побуждается к активной духовной деятельности. Необходимо заметить, что в структуре евангельской притчи выделяются два текстоментальных уровня: *житейский / обыденный* и *сакрально-религиозный*. *Житейское* определяется нами как нравственная категория, выделяющая реальное бытие, обладающее пространственно-временными характеристиками [Велижанина 2010: 262]. *Сакрально-религиозное* – это мировоззренческая категория, выделяющая области Верховного сакрально-религиозного бытия и духовного состояния сущего, воспринимаемые сознанием как отличные от обыденной

реальности и имеющие претативно-ценностные характеристики. Далее кратко представим некоторые изыскания относительно использования текстов евангельских притч в рамках дисциплины «ИЯ в профессиональной сфере» для неязыковых специальностей в Уральском государственном педагогическом университете.

Основной целью курса «ИЯ в профессиональной сфере» является овладение языком специальности для применения иностранного языка в сфере профессионального образования. В рамках освоения данной дисциплины рассматривается тематический блок «Профессия учителя. Качества учителя, ученика, студента». Предусмотренные учебной программой разговорные темы и тексты данного блока позволяют не просто использовать язык в практической деятельности, но и способствовать воспитанию духовно-нравственной культуры студентов посредством использования текстов евангельских притч в контексте тематики.

Представим фрагмент занятия, на котором студентам, изучающим немецкий язык, предлагается текст евангельской притчи «О слепом» (Лк 6:39-40): *«Er sagte ihnen aber auch ein Gleichnis: Kann auch ein Blinder einem Blinden den Weg weisen? Werden sie nicht alle beide in die Grube fallen? Der Jünger steht nicht über dem Meister; wenn er vollkommen ist, so ist er wie sein Meister»* («Сказал также им притчу: может ли слепой водить слепого? не оба ли упадут в яму? Ученик не бывает выше своего учителя; но, и усовершенствовавшись, будет всякий, как учитель его») [Новый завет. Псалтырь. Притчи 2005: 84]. Для прочтения и обсуждения текста притчи студентам предлагаются следующие задания. Перед первым прочтением текста записать ассоциации, вызываемые заглавием притчи. Прочитать текст первый раз и записать ключевые слова. Ответить на вопросы: В чем связь между содержанием текста притчи и ее названием? О каких качествах личности идет речь на житейском уровне в тексте притчи? К каким вечным, незыблемым духовно-нравственным законам бытия отсылает текст данной притчи на сакрально-религиозном уровне?

Таким образом, использование текстов евангельских притч в рамках курса «ИЯ в профессиональной сфере»

содействует воспитанию высоких духовно-нравственных качеств личности студента как будущего учителя (например, духовно-нравственное самосовершенствование и самовоспитание).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Береговская Э.М. Поэтика современной притчи // Филологические науки. – М. 2007 – №1б. – С. 40.

Велижанина Е.М. Лингвостилистические средства как способ передачи сакрально-интерпретативной перспективы в тексте новозаветной притчи // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. Сборник тезисов докладов ежегодной международной научной конференции, Екатеринбург, 5-6 февраля 2010 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2010. – Ч.1. – С. 262-268.

Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_167897/ (дата обращения 16.01.2016).

Концепция развития дополнительного образования детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf> (дата обращения 15.01.2016).

Лопухин А. П. Притчи евангельские // Христианство: энцикл. слов.: в 3 т. / гл. ред. С. С. Аверинцев. – М.: Большая Рос. энцикл., 1995. – С. 392-393.

Новый завет. Псалтырь. Притчи. – М.: Рос. Библейс. о-во, 2005. – 425 с.

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf> (дата обращения 19.12.2015).

Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 23.02.2013).

УДК 81'21:811.112.2(09)

Алексеева М.Л., Павлова А.В.

Екатеринбург, Россия

**БЕЗЭКВИВАЛЕНТНАЯ
ЛЕКСИКА В СЛОВАРЯХ
И ПЕРЕВОДАХ
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX В.**

Аннотация. В статье представлены особенности лексикографической интерпретации безэквивалентных лексических единиц в русско-немецких словарях, составленных И.Я. Павловским, и немецких переводах романов Ф.М. Достоевского второй половины XIX в.

Ключевые слова: безэквивалентная лексика, перевод, двуязычная лексикография.

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

Павлова Анна Владимировна, доктор филологических наук, доцент факультета перевода и культурологии Майнцкого университета Иоганна Гуттенберга

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

e-mail: maria.alekseyeva@gmail.com, anna.pavlova@gmx.de

Код ВАК 10.02.20

Alekseyeva M.L., Pavlova A. V.

Ekaterinburg, Russia

**NON-EQUIVALENT LEXICS
IN THE DICTIONARIES AND
TRANSLATIONS OF THE
LATE 19TH CENTURY.**

Abstract. The article presents the peculiarities of lexicographic interpretation of non-equivalent lexical units in Russian-German dictionaries compiled by I. Ya. Pavlovsky and German translations of Dostoyevsky's novels of the late 19th century.

Keywords: non-equivalent lexical units, translation, bilingual lexicography.

About the Author: Alekseyeva Maria, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Professionally-oriented Language Education.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Pavlova Anna, PhD in Philology, Associate Professor, Faculty of Translation Studies, Linguistic and Cultural Studies

Place of employment: Johannes Gutenberg University Mainz

В данной работе мы хотели бы обратиться к переводным словарям и переводам второй половины XIX в. с целью выявления специфики техники передачи лексических единиц исходного языка (ИЯ), которые не имеют естественных наименований в языке перевода (ПЯ) – безэквивалентной

лексики (БЭЛ). Она представляет наибольшие трудности при переводе [Добровольский 2012: 153].

Во второй половине XIX в. вследствие ведущей роли немецкого языка во внешней и внутренней политике России, его высокого статуса в общественно-исторической жизни страны возникает потребность в переводных словарях различных типов, что дало толчок активному развитию русско-немецкой лексикографии [Ахметсагирова 2012: 57]. В этот период выходят в свет как многоязычные (напр., «Карманный словарь русского, французского, немецкого и английского языков», Ф. Рейф, 1843), так и двуязычные словари (напр., «Карманный словарь российско-немецкий и немецко-российский» Е.И. Ольдекоп, 1824; «Russisch-Deutsches und Deutsch-Russisches Taschenwörterbuch in 4 Theilen», Е.И. Ольдекоп, 1833; «Ручной словарь российско-немецкий и немецко-российский», И.А.Э. Шмидт, 1836; «Полный немецко-русский словарь», И.Я. Павловский, 1856; «Russisch-Deutsches und Deutsch-Russisches», N. Lestroem, 1871; *Handwörterbuch der russischen und der deutschen Sprache*, F. Booch, A. Frey, F. Messer, 1871). Появляется большое количество лексикографических произведений различных форматов. В данных трудах начинают фиксироваться наиболее трудные для перевода феномены – пословицы, поговорки, фразеологизмы, различные виды безэквивалентной лексики (национально-специфичные реалии, временно безэквивалентные термины, структурные и случайные безэквиваленты), разрабатывается система помет, используется широкий иллюстративный материал [Алексеева 2015: 69].

Эти тенденции четко прослеживаются в трудах выдающегося лексикографа И. Я. Павловского. В них отражен новый уровень знаний о языке, технике перевода и словарном деле. Первое издание фундаментального труда – «Полного немецко-русского словаря» – вышло в 1856 г. (второе – в 1867 г., третье – в 1897 г.), а «Полного русско-немецкого словаря» – в 1859 г. (второе – в 1874–1879 гг., третье – в 1895–1898 гг.). Работы И. Я. Павловского были единственными универсальными переводными словарями в данной языковой паре и в настоящее время входят в справочный фонд переводчиков, оставаясь лучшими и надежнейшими источниками устаревших,

малоизвестных слов, редких значений и словоупотреблений, пословиц, поговорок, фразеологизмов русского и немецкого языков, распространенных заимствований XIX в. Данные труды насыщены просторечиями (*бубнить, выкрутасы, дешевка, завзятый, несусветный, смаковать*), сниженной лексикой с пометами (*рожа verächt./презрит.*), церковнославянской (*благомиловитый*) и книжно-славянской лексикой (*горнило, воитель*), словообразованиями, особенно слов отвлеченного характера из философских, экономических и других наук (*безусловность, неразборчивость, доходность, оборотливость*), новыми, заимствованиями, датированными XIX в. (*ангажировать, пудинг, денди, бутерброт, курорт*), интернационализмами, созданными на латинской основе (*антагонизм, вандализм*), также фразеологией и специальной терминологией.

Анализ русско-немецкого словаря показал, что при передаче безэквивалентной лексики используется целый арсенал переводческих приемов и их комбинаций с преобладанием различного рода замен. Диалектизмы передаются с помощью приема замены своим аналогом (книжно-нейтральными соответствиями ПЯ) и сопровождаются пометами, например:

Гуторить, v. a. (prov.) reden, plaudern.

Просторечия также передаются через замены своим аналогом – словом ПЯ или рядом близких синонимов ПЯ с пометой:

Пузо, ср. (vulg.) der Wanst, Bauch.

Случайные безэквиваленты описываются или заменяются своим аналогом, например:

Вздумать, auf einen Gedanken, Einfall kommen; sich vorstellen, vergegenwärtigen; erdenken, erfinden, ersinnen.

Седина, das graue Haar auf dem Kopfe, das Silberhaar.

Мизинец, 1. der kleine Finger; 2. der jüngste Sohn, Bruder (übh. der Kleine, Kleinste, Jüngste).

Структурные безэквиваленты составитель подвергает описанию, используя специальные пометы, например:

До||сматривать, -смотреть v. a. bis zu Ende sehen, zusehen (z.B. einem Schauspiel).

Донетровский, adj. antepetrinisch, vor Peter dem Großen.

Заговорить, v. n. anfangen zu reden, die Rede, das Gespräch auf etw. lenken, ein Gespräch mit jmdm. anknüpfen.

Запевать, v. a. anfangen zu singen; allein anstimmen (ein Lied), den Ton angeben (beim Singen), Vorsänger sein.

Поболтать, (voll.) 1. v. a. etw., ein wenig umrühren, durchschütteln (eine Flüssigkeit); 2. v. n. etwas plaudern, mit jmd.

Кроме того, прием описания с дополнительными пояснениями в скобках используется при передаче безэквивалентных терминов, для которых в ПЯ употребляются только иностранные слова, например:

Анчоус, s. m. (zool. clupes s. engraulis encrasicolus) die Anchove, -vis (Art Sardellen).

Реалии передаются с помощью различных переводческих операций, наиболее частотны приемы замены своим аналогом: словом или рядом близких соответствий ПЯ (**Бес**, m. der Teufel, Satan, böse Geist, böse Dämon, Unhold, der Böse, Schwarze, Gottseibeius), описание (**Ватрушка**, ж. kleiner Käsekuchen) и различные комбинации приемов. Чаще всего используются следующие типы комбинаций:

- замена гиперонимом ПЯ + описание:

Борщ, m. die Betensuppe (d. h. eine aus gesäuerten Beten, Fleisch u. Schweinefett gekochte Suppe).

- замена гиперонимом ИЯ + описание:

Пельмени, mn. mit gehacktem Fleisch gefüllte Pirogen,

- транскрипция + описание:

Сарафан, m. der Sarafan: 1. langes Frauenkleid mit Ärmellöchern u. Gürtel; 2. (veralt.) langer Männerrock von besonderem Schnitt.

- транскрипция + пояснение:

Стрелец, m. der Strelitz, ein Soldat der früherer russischen Leibwache, welche vom Peter dem Großen 1698 aufgelöst wurde.

- транскрипция + гиперонимом ПЯ:

Бабки, mn. das Babchen-, Knöchelspiel.

- транслитерация + пояснение:

Пуд, m. das Pud (40 Pfund).

Таким образом, при фиксации реалий наиболее частотны комбинированные приемы на основе замен и транскрибирования или транслитерирования. Эти же типы переводческих операций доминируют в немецких переводах

произведений Ф. М. Достоевского конца XIX в. при передаче русских реалий. Особенности перевода реалий изучались в пяти переводах романов писателя «Игрок» [L. A. Hauff, 1890], «Идиот» [A. Scholz, 1888], «Бесы» [H. Putze 1888], «Преступление и наказание» [W. Henkel, 1882], «Братья Карамазовы» [H. von Samson-Himlstjerna, 1884]. Анализ техники перевода показал, что при передаче уникальной национально-специфичной лексики наблюдается достаточно пестрая картина с использованием всего спектра приемов.

Немецкие переводы характеризуются высокой частотностью применения уподобляющих приемов, прежде всего, приема замены своим аналогом (**водка – Schnaps** *разг. шнапс*), например:

1. «Войдя в харчевню, он выпил рюмку **водки** ...» [Преступление 2005: 61]. – «Er ging hinein, trank ein Gläschen **Schnaps** ...» [Henkel 1882: 60].

Также высока доля использования приема замены гиперонимом (**калачик – Backwerk** *выпечка*, **бублик – Weck** *ю.-нем. булка*):

2. «Дадут ей на базаре **бублик** или **калачик**, непременно пойдет и первому встречному ребеночку отдаст бублик или калачик, а то так остановит какую-нибудь нашу самую богатую барыню и той отдаст» [Братья Карамазовы 2004: 102]. – «Gab man ihr auf dem Markte einen **Weck** oder einen schönes **Backwerk**, so gab sie es unfehlbar dem ersten Kinde, das ihr begegnete, und traf sie kein Kind, so hielt sie selbst die reichste unserer Damen an und gab es ihr» [Henkel 1898: 127].

Следующей особенностью техники передачи реалий в немецких переводах романов Ф. М. Достоевского XIX в. является активное использование транскрибирования (**верста – Werst**, **дураки – Duraki**):

3. «Я здесь успел уже вчера обойти **верст** на десять кругом» [Игрок 2003: 377]. – «Ich ging zuweilen hier des Abends zehn **Werst** weit umher» [Hauff 1890: 49].

4. «Потом предложила играть в карты, в **дураки**» [Идиот 2004: 618]. – «Darauf hätte sie ihm eine Partie „**Duraki**“ vorgeschlagen...» [Scholz 1889: 192].

На основе транскрибирования и пояснений строятся комбинированные приемы, которые в этот период не относятся к ведущим приемам перевода. Пояснения переводчики вводят внутри текста через запятую после транскрибированной реалии (5) или в постраничных сносках, снабжая реалию знаком звездочка* (6).

5) «– А **грузди?**» [Братья Карамазовы 2004: 173]. – «Und **die Grusdi, die Bitterschwämme?**» [Henkel 1898: 220].

6) «Большую частью внизу меняльная лавка. **Скопец**, заседающий в лавке, нанимает вверху» [Идиот 2004: 260]. – «Im Erdgeschoß befindet sich gewöhnlich eine Wechselbank, die von einem in den oberen Stoßwerken wohnenden **Skopzen*** gehalten wird» [Scholz 1889: 243].

***Постраничная сноска:** Die Skopzen, eine russische Sekte mit eigentümlichen Bräuchen.

Следует отметить, что высокочастотным приемом в переводах второй половины XIX столетия является опущение, причем опускаются целые предложения, содержащие реалии, например:

6. А известно ли вам, что он из **раскольников**, да и не то чтоб из **раскольников**, а просто сектант; у него в роду бегуны бывали, и сам он еще недавно, целых два года, в деревне, у некоего **старца** под духовным началом был [Преступление 2005: 485]. – Wissen sie auch, daß er ein **Ketzer** ist, oder vielmehr zu den Sektierern gehört und daß er noch unlängst im Dorfe bei einem gewissen “**ehrwürdigen Alten**” zwei Jahre lang unter geistlicher Aufsicht stand? [Henkel 1882: 201].

В данном примере опущено предложение (выделено в исходном тексте с помощью подчеркивания) с русской реалией **бегуны**.

Итак, в переводной лексикографии второй половины XIX столетия, как и в практике перевода, проявляются сходные тенденции. Выходят в свет лексикографические труды, в которых начинают формироваться тенденции сохранения национального колорита, что проявляется в использовании транскрипции и транслитерации при передаче иноязычных реалий, а также пояснений, помет для некоторых видов БЭЛ (диалектизм, просторечий). В практике перевода при передаче

БЭЛ используется широкий спектр переводческих операций с преобладанием разного рода замен. Национально-специфичные безэквивалентные единицы часто опускаются или заменяются реалиями ПЯ, словом ПЯ, наиболее близким по значению или словом ПЯ с более широким значением. Таким образом, на фоне использования различных переводческих операций к ведущим типам относятся уподобляющие (замена своим аналогом или гиперонимом) и механические приемы (транскрипция, реже транслитерация).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Алексеева М.Л. Дискуссия о непереводемости сквозь призму истории перевода. – Екатеринбург: УрГПУ, 2015. – С. 61-72.
- Ахметсагирова Л. И. Основные предпосылки развития немецко-русской лексикографии в XIX в. // Известия Волгоградского гос. пед. у-та. – № 8. – Т. 72. – 2012. – С. 53-57.
- Добровольский Д. О. Корпусы параллельных текстов в исследовании литературного перевода // Логический анализ языка. – М.: Индрик, 2012. – С. 153-163.
- Достоевский Ф.М. Бесы. – СПб.: Азбука-классика, 2004. – 704 с.
- Достоевский Ф.М. Братья Карамазовы. – М.: Эксмо, 2004. – 800 с.
- Достоевский Ф.М. Игрок. – М.: АСТ, 2003. – 635 с.
- Достоевский Ф.М. Преступление и наказание. – М.: Эксмо, 2005. – 592 с.
- Достоевский Ф. М. Идиот. – М.: Эксмо, 2004. – 768 с.
- Русско-немецкий словарь / И. Я. Павловский. – М.: Астрель, 2006. – 1055 с.
- Dostojewskij F. Brüder Karamasow. – Leipzig: fr. Wilh. Grunow, 1884.
- Dostojewski F. Der Idiot. – Frankfurt: Frankfurter Societäts-Druckerei, 1888. – В. I – 322 s., В. II – 301 s.
- Dostojewski F. Der Spieler. – Berlin: O. Janke, 1890. – 288 s.
- Dostojewskij F. Die Besessenen. – Dresden und Leipzig: Heinrich Minden, 1888. – 498 s.
- Dostojewskij F. Raskolnikow. – Leipzig: Fischer & Wittig, 1882. – В. I – 315 s., В. II – 313 s.

УДК 81'42

Васильева М.И.

Екатеринбург, Россия
**ЛОГИКО-СМЫСЛОВОЙ
ПОДХОД ПРИ ЧТЕНИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ОРИЕНТИРОВАННЫХ
ТЕКСТОВ**

Аннотация. Статья посвящена логико-смысловому подходу при чтении профессионально-ориентированных текстов

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, неязыковые факультеты, развитие навыков чтения.

Сведения об авторе: Васильева Мария Ивановна, 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: kafedralab@yandex.com

Код ВАК 10.02.01

Vasilieva M.I.

Ekaterinburg, Russia
**LOGICAL-MEANINGFUL
APPROACH FOR TEACHING
TRAINING OF
ОРИЕНТИРОВАННЫХ
PROFESSIONALLY
ORIENTED TEXTS READING**

Abstract. This article considers methods which are based on elements introduction of logical-meaningful approach for teaching training of professionally oriented texts reading

Keywords: professionally oriented learning, non-language faculties, development of reading skills.

About the Author: Vasilieva Maria Ivanovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of professionally-directed language

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Как известно из работ по лингвистики текста, письменный текст может обладать чрезвычайно разветвлённой структурой. Очевидно, что для учебных целей подойдёт не всякий текст и что начинать обучение, соблюдая принцип от простого к сложному необходимо на базе самых простых по структурному оформлению текстов. Для чтения следует подбирать тексты, отвечающие профессиональным интересам студентов. Работа на занятиях с такими текстами важна для становления положительной мотивации. Студентам интересны такие тексты

как с точки зрения приобретения знаний иностранного языка, так и возможности расширения и углубления знаний по интересующему вопросу.

Для обеспечения ориентации студентов на профессиональную деятельность рекомендуется создавать ситуации, типичные для будущей деятельности: просмотр научной литературы на иностранном языке, составление аннотаций, рецензирование, краткое реферирование прочитанного материала. Материалы для внеаудиторного (домашнего) чтения студенты находят в Интернете, библиотеке, у преподавателей спец.кафедр. Эти материалы используются ими для написания курсовых работ, для докладов и выступлений на конференциях. Это всё способствует накоплению спец.информации, обмену профессиональным опытом и применению в профессиональной деятельности.

Материал для чтения должен содержать не только интересную информацию, но и побуждать к размышлению, вызывать желание высказаться. Студенту следует предлагать отвечать на проблемные вопросы по тексту и выполнять задания типа: прочитайте текст; озаглавьте его и обоснуйте выбор данного заголовка; найдите в тексте предложения, которые подтверждали бы следующую мысль; выберите из данных предложений то, в котором содержится наиболее важная информация. Это означает, что студенты, передавая полученную при чтении информацию, сообщают при этом свою личностную позицию в отношении данного содержания. Чтобы научить студента строить речевое высказывание на уровне простого предложения, нужно показать, как соотносится смысловое содержание с языковой формой, на какие признаки нужно опираться, чтобы выбрать адекватную языковую форму. Например, найдите в тексте предложения, которые повествуют об основных событиях, и предложения, которые содержат информацию дополнительную к основной. Составьте план рассказа, употребив для этого взятые из текста предложения.

Для создания такого пересказа необходима работа, контролирующая понимание смыслового содержания прочитанного, а также понимание логико-смысловой структуры текста.

Элементы разных уровней текста объединены разнообразными связями. Оптимальные единицы текста – сверхфразовые единицы, единства (СФЕ) – объединены разного рода лексическими, грамматическими, логическими и стилистическими связями. Логико-смысловые связи внутри и между СФЕ имеют в тексте своё формальное выражение, поэтому логико-смысловый анализ опирается на знание средств внутри и межфразовых связей. Образуя текст, СФЕ следуют одно за другим в линейном порядке и не только связаны друг с другом, но и отграничены друг от друга не только семантически, но и формально.

Разделение связного текста на серию СФЕ с точки зрения содержания приводит к обнаружению формальных границ начала и конца отдельных высказываний. Для обучения студентов умению ориентироваться в логико-смысловой структуре текста представляется важным выделять формальные средства связи. Одним из наиболее очевидных средств, обозначающих начало СФЕ, является стоящее в начале первого предложения обстоятельство времени, выраженное разными классами слов. Как правило, в этих случаях СФЕ вводится наречиями, предложными оборотами временного значения: *quand*, *depuis*, *apre`s*, *il y a* etc.

Началом СФЕ текста служит появление нового персонажа, которое может выражаться с помощью слов: *voici*, *voila*. Началом новой темы, а также и первого СФЕ являются некоторые формулы типа: *il `etait une fois*, *il est cas...*, *il existe*, *c`etait*, *ce fut*, а также оборот *quant`a*.

Указание на внезапность, на неожиданность, на непредвиденность служит сигналом новое СФЕ, выражается соответствующей лексикой: *soudain*, *brusquement*. Формальным признаком начала СФЕ служит неопределённый артикль. Так же, как СФЕ имеет формальные показатели начала, оно имеет и формальные концовки, выражающиеся средствами грамматики и лексики. Наиболее выразительной является фраза, состоящая из присоединительной конструкции с союзом *et*: *Et ils se mirent `a lire...* А так же конструкции с союзами *donc*, *or* и оборотом *c`est pourquoi* в при соединительной функции.

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что: границы СФЕ всегда семантически, охватывают одно более или менее законченное высказывание в потоке текста, обозначаются грамматическими и лексическими формальными единицами, обладают самостоятельностью содержания. Анализ композиционной структуры текста, основанный на СФЕ является необходимым условием и в тоже время средством извлечения информации из текста.

Использование элементов логико-смыслового подхода при обучении чтению профессионально-ориентированных текстов позволяет студентам успешнее понимать читаемый текст.

УДК 37.016:811.112.2'36

Гладкова О. К.

Екатеринбург, Россия

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ
НЕМЕЦКОЙ ГРАММАТИКЕ В
РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ
«ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС
ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО
ЯЗЫКА»**

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема обучения немецкой грамматике студентов, изучающих немецкий язык как второй иностранный, и предлагаются некоторые пути решения этой проблемы

Ключевые слова: немецкая грамматика, второй иностранный язык, система упражнений, подходы к обучению грамматике

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: olgagladkova555@gmail.com

Код ВАК 10.02.01

Гладкова О. К.

Ekaterinburg, Russia

**TEACHING OF THE
STUDENTS GERMAN
GRAMMAR TO SUBJECT
„PRACTICAL GERMAN AS
SECOND FOREIGN
LANGUAGES“**

Abstract. The article considers the problem of teaching grammar to students of German as second language. The author suggests several solutions to the problem under discussion.

Keywords: German grammar, second foreign language, a system of exercises, approaches to teaching grammar

About the Author: Gladkova Olga Konstantinowna, docent of the Chair of Germany Filology.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Обучение второму иностранному языку студентов языковых специальностей заключается в формировании и развитии лингвистической, коммуникативной и профессиональной компетенции в процессе овладения немецким (вторым иностранным) языком как средством коммуникации, подготовка к решению профессиональных задач, с которыми сталкивается специалист в своей профессиональной деятельности.

Реализация указанных целей предполагает решение следующих задач:

- формировать и совершенствовать орфографические, лексические, грамматические и произносительные навыки студентов;
- учить студентов анализировать, оценивать и высказывать свое мнение по поводу различных проблем общественно-политического и морально-нравственного характера, возникающих в мире на современном этапе;
- способствовать дальнейшему развитию необходимых умений и навыков устной и письменной речи, побуждая студентов к обсуждению проблем и выражению своего мнения как в устной, так и в письменной форме, давая им возможность не только по-новому взглянуть на культуру родной страны, но и сравнить ее с культурами других стран, понять и принять их национальные традиции и сложившиеся ценности;
- познакомить студентов со стилистическими нормами немецкого языка, научить пользоваться национально-культурной спецификой лексического, семантического, грамматического, прагматического и дискурсивного аспектов устной (письменной) речи;
- учить передавать содержание различных текстов с языковой, эстетической и культурологической точки зрения;
- формировать умения управления собственной самостоятельной учебной деятельностью по второму иностранному языку, а также в профессионально прикладной сфере в целом.

В рамках курса студенты обучаются практическому владению разговорно-бытовой речью и языком специальности для активного применения немецкого языка как второго иностранного в широком спектре ситуаций повседневного и профессионального общения, отвечающем уровню современных требований.

Особый акцент делается на изучение немецкой грамматики как самого сложного языкового аспекта для студентов, изучающих немецкий в качестве второго иностранного языка. Для успешного обучения грамматике необходимо обратить внимание на ряд важных моментов.

Учитывая существование двух полярных типов овладения

иностранного языка: когнитивно-лингвистического и коммуникативно-речевого, следует использовать структурно-функциональный и коммуникативный подход к обучению грамматике. Разноплановые упражнения и задания дают возможность студентам, относящимся к разным типам усвоения, осваивать иностранный язык через систему приёмов и способов деятельности, идущих от их природных психофизиологических и психологических особенностей, и способствует в дальнейшем свободному использованию грамматических явлений в устной и письменной речи.

Необходимо также помнить, что последовательность выполнения упражнений должна соответствовать трём основным стадиям формирования грамматического навыка: ознакомление и первичное закрепление, тренировка, применение в речи. На первом этапе следует применять языковые аналитические упражнения, способствующие созданию ориентировочной основы грамматического действия (опознание, определение и объяснение структуры, языковая трансформация без последующей коммуникативной задачи, подстановка, подстановка-комбинация, дифференциация). Для развития и автоматизации грамматического навыка предлагаются для выполнения условно-речевые упражнения (по составлению предложений, имитационные с заданной структурой, трансформационные с последующей коммуникативной задачей, вопросно-ответные, переводные на уровне словосочетаний и предложений), которые помогают студентам овладеть воспроизведением изучаемого явления в типичных для его функционирования речевых ситуациях. Совершенствование грамматического навыка обеспечивается речевыми упражнениями, в которых активизируемые грамматические явления следует употребить без языковой подсказки в соответствии с речевыми обстоятельствами (упражнения с коммуникативной задачей с минимальным количеством опор либо без опор: коммуникативно-направленный монолог, диалог; перевод связного текста с коммуникативным характером). Для более глубокого овладения материалом необходимо выполнять собственно-коммуникативные и творческие задания.

Данные положения можно проиллюстрировать следующими примерами. Так при изучении темы „Hinweisende – und Fragepronominaladverbien“ на **первом этапе** можно предложить упражнения

Übung 1. Finden Sie im vorliegenden Dialog Pronominaladverbien, erklären Sie ihren Gebrauch.

Die Bitte

Sohn: Vati, ich wollte dich um etwas bitten.

Vater: Worum denn?

S.: Um etwas.

V.: Worum?

S.: Wirst du es auch niemandem sagen?

V.: Nein, niemandem.

S.: Und nicht über mich lachen?

V.: Über dich? Nein.

S.: Du wirst dich darüber freuen.

V.: Worüber?

S.: Weil es für dich bestimmt ist.

V.: Für mich?

S.: Ich habe schon lange daran gedacht.

V.: Woran denn?

S.: Daran.

V.: Na, worum willst du denn bitten?

S.: Um etwas.

V.: Worum also?

S.: Um etwas Geld.

V.: So? Geld wofür?

S.: Für ein Geschenk. Ich habe davon geträumt, dir ein schönes Geschenk zu machen. Zu deinem Geburtstag.

V.: Ach so, den habe ich ganz vergessen. Aber mache dir keine Sorgen darum. Da hast du etwas Geld. Kauf dir was Schönes dafür.

Übung 2. Bilden Sie hinweisende - und Fragepronominaladverbien mit den folgenden Präpositionen.

durch, für, um, gegen, aus, bei, mit, nach, von, zu, an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor, zwischen

На **этапе автоматизации** грамматического навыка выполняются упражнения со следующими формулировками:

Übung 1. Setzen Sie Pronominaladverbien richtig ein:

1. Ich habe keine Ahnung... 2. Du kannst mich nicht ... zwingen. 3. Ich muss noch den Abwasch machen. Könntest du mir ... helfen? 4. Warum hast du nie Lust ...? 5. Meine Mutter ärgert sich bestimmt ...

Übung 2. Setzen Sie entweder ein Pronominaladverb oder ein Pronomen mit der entsprechenden Präposition ein:

1. Ist der Brief schon fertig? Der Chef hat _____ gefragt.
2. Wo hast du denn gesteckt? Der Chef hat _____ gefragt.
3. Musik? _____ interessiere ich mich nicht.
4. Erika? Bestimmt interessiert er sich _____ .
5. Ich habe einen Fehler gemacht und mich _____ geärgert.
6. Diesen Fehler hat er gemacht. Und ich habe mich _____ geärgert.

Übung 3. Wissen Sie, wie kleine Kinder sprechen? Sie wiederholen alles, was Erwachsene sagen. Spielen Sie ein kleines Kind, machen Sie das nach dem Muster.

Muster: von der Reise müde sein

- Mutter (Vater) -Ich bin müde von der Reise.

Kind - Ich bin auch müde davon.

auf einen Brief warten, nach der Zeitschrift suchen, mit dem Mittagessen beginnen, mit dem Bus fahren, sich über das schlechte Wetter ärgern.

Übung 4. Sie unterhalten sich mit Ihrer Oma, die schwerhörig ist, darum müssen Sie Ihre Aussage wiederholen.

Muster: - Ich bitte meinen Freund um Hilfe.

- Worum bittest du ihn?

- Ich bitte ihn darum, dass er mir bei der Renovierung hilft.

1. Ich warte auf die Ankunft meiner Eltern. 2. Ich will mit dem Professor über die Vorbereitung auf die Prüfungen sprechen. 3. Ich frage die Mutter nach der Adresse meiner Tante.

Этап **совершенствования** можно представить следующими упражнениями.

Übung 1. Gestalten Sie neue Dialoge zu verschiedenen Themen, gebrauchen Sie dabei Pronominaladverbien und die untenstehenden Wörter.

sprechen über Akk., mit D.; fahren mit Dat.; bitten um Akk.; antworten auf Akk.; sich vorbereiten auf Akk.; danken für Akk.;

nachschlagen in Dat.; sich unterhalten über Akk.; blättern in Dat.; sich wenden an Akk.; es handelt sich um Akk.; sich interessieren für Akk.; sich vertiefen in Akk.

Übung 2. Übersetzen Sie die folgenden kleinen Dialoge ins Deutsche.

- a) Чем ты интересуешься? - Я интересуюсь рок-музыкой. - Ну да, этим сейчас все интересуются.
- b) Чем это ты так доволен? - Я доволен моим путешествием в Париж. - Конечно, этим каждый был бы доволен.
- c) Чем Вы сейчас занимаетесь? - Я занимаюсь лексикологией. Я занимаюсь ею уже два года.
- d) Над чем ты работаешь? - Я работаю над докладом. Знаешь, я работаю над ним уже целый час.

Не следует также забывать, что прочному усвоению грамматического явления способствует использование и умелое сочетание различных форм работы (фронтальной, групповой, парной, индивидуальной).

УДК 37.016:811.1

Горшкова Е.Е., Дубовик В.А.

Екатеринбург, Россия

**КОММУНИКАТИВНЫЕ
ОСНОВЫ ДИСТАН-
ЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Аннотация. В статье рассматривается базовое понятие коммуникации, элементы коммуникации и ее модель, дается представление о дистанционной коммуникации и коммуникации в дистанционном обучении иностранным языкам, обсуждаются возможность реализации успешной коммуникации в рамках ДОИЯ, а также возникающие при данном процессе препятствия и помехи.

Ключевые слова: дистанционное обучение, интернет-обучение, обучение иностранным языкам, образовательная коммуникация, коммуникативная компетенция.

Сведения об авторе: Горшкова Екатерина Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры рекламы и связей с общественностью.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Дубовик Валентина Александровна, магистр филологических наук.

Место работы: МКУ «Управление образования г.о. Заречный»

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

e-mail: katyag@mail.ru, vasiljeva_valya@mail.ru

Код ВАК 10.02.01

Gorshkova E.E. Dubovik V.A.

Yekaterinburg, Russia

**COMMUNICATIVE BASIS OF
FOREIGN LANGUAGES
DISTANCE EDUCATION**

Abstract. The article discusses the basic concept of communication, communication model and its elements. It gives an idea of the distance communication and specifies the communication in foreign languages distance education. It also questions the possibility of effective communication in the context of foreign languages distance education and the accompanying obstacles and difficulties.

Keywords: distance learning, online learning, foreign language education, educational communication, communicative competence.

About the Author: Gorshkova Ekaterina Evgenievna, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Advertising & Public Relations, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

Dubovik Valentina Alexandrovna, Master of Philology
Municipal public institution
“Educational authority of the Zarechny urban district”

Основной целью обучения иностранным языкам (ИЯ) является формирование коммуникативной компетенции для ведения естественной речевой деятельности, которая связывается со способностью и готовностью индивида к общению в соответствии с целями и ситуацией, с учетом социокультурных норм поведения. Процесс обучения ИЯ неразрывно связан с межкультурной коммуникацией, при которой коммуниканты, общаясь друг с другом, осознают и принимают культурные различия друг друга и стремятся к порождению общего смыслопонимания.

Методика преподавания ИЯ не стоит на месте, находя новые способы формирования вторичной языковой личности, экспериментирует с технологиями и формами обучения. Так, форма дистанционного обучения (ДО), пробужденная к жизни современными тенденциями глобализации, компьютеризации, потребностью в непрерывном образовании [Горшкова 2012], стала рассматриваться как привлекательная альтернатива традиционной форме обучения ИЯ. Кроме того, сама перестройка системы образования в сторону увеличения доли и значения самостоятельной работы учащегося, смещение акцента в роли педагога с функции обучения на функции контроля привели к необходимости пересмотра форм организации обучения.

Тем не менее, технологии ДО используются обычно либо стихийно преподавателями-новаторами, либо для решения узкоспециальных задач по заданию руководства образовательного учреждения. Плюсы данной формы обучения очевидны и обусловлены доступностью, мгновенностью и интерактивностью Интернета. Также огромным преимуществом выступает возможность погружения в естественную, пусть и виртуальную, иноязычную среду, что является большой проблемой для традиционного иноязычного образования в нашей стране. Встает вопрос о полноценности коммуникации и, соответственно, формирования языковой личности в рамках ДО.

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.

В данной статье мы рассмотрим общее понятие коммуникации, понятие коммуникации применительно к процессу дистанционного обучения иностранному языку (ДОИЯ), опишем элементы процесса коммуникации, а также сформулируем условия реализации успешной коммуникации в ДОИЯ.

Что представляет собой коммуникация? Коммуникация (от лат. «communicatio» - общение, сообщение, передача - процесс взаимодействия отправителя и получателя информации, возможный при условии общей системы символов, общего языка и общей культуры [Steinberg 2007: 55]. Данное понимание коммуникации предполагает попеременную смену ролей отправителя и получателя, их активное участие в поиске общего понимания, затрагивает когнитивный аспект коммуникации, но не учитывает канал передачи, условия протекания взаимодействия. Для описания модели коммуникации, таким образом, требуется учесть многокомпонентный, многоуровневый и многонаправленный характер коммуникации. В традиционном виде модель коммуникации включает в себя следующие элементы: 1) отправителя и получателя сообщения, не тождественных друг другу (так как в противном случае коммуникация не имела бы смысла), активно взаимодействующих друг с другом, обладающих своими сознанием и бессознательным (которые и накладывают свои оттенки-контексты на акты производства и получения сообщений), имеющих в своем распоряжении определенный набор навыков и умений, действующих для реализации поставленной цели (которая, тем не менее, может изменяться в процессе коммуникации); 2) совместная деятельность участников коммуникации, включающая в себя процессы кодирования / декодирования; особенности взаимоотношений, сложившихся между коммуникаторами; 3) канал-среда, где

протекает взаимодействие; искажения, шумы, накладываемые на сообщение в процессе коммуникации; 4) само сообщение, точнее порожденный в результате взаимодействия новый смысл; 5) элемент обратной связи, благодаря которому можно судить об успешности/ не успешности коммуникации. [Почепцов 2009].

Выделим условия коммуникации, которые делают ее существование возможной:

1) Процесс коммуникации должен включать в себя двух и более активных участников, сознательно и намеренно вступающих во взаимодействие. Активных, так как коммуникация предполагает совместную деятельность по поиску сходного понимания, нахождению сходного отклика [Сосновская 2011: 14], чего не происходит при пассивном соприсутствии. Сознательность взаимодействия обеспечивает эмпатию и ориентацию на собеседника в развертывании коммуникации, а не экстернизацию внутреннего диалога. Рождаемый в результате совместной деятельности отклик является сходным, а не тождественным, так как воспринимающее исходное сообщение сознание в процессе коммуникации «переписывает» заново это сообщение, наполняя его смыслом и добавляя в него свои собственные новые смыслы. [Барт 1994: 384–391]

2) Основным условием, обеспечивающим жизнеспособность коммуникации, как это определил Уилбур Шрамм [Steinberg 2007: 55] является наличие общего языка-кода, общей знаковой системы, т.н. канала передачи, без которого коммуникация становится затрудненной, обретение общего смысла – невозможным из-за многогранности интерпретаций.

3) Канал передачи должен в себе и самим собой нести сообщение. [МакЛюэн 2003: 7]. Форма протекания взаимодействия между коммуникантами является продолжением их личностей, надстройкой над ними. Канал передачи – это не пустая оболочка, внутрь которой коммуниканты вносят сообщение-смысл; сам канал, отобранный коммуникантами для взаимодействия с определенной целью и в

определенной ситуации-окружении, раскрывает смысл коммуникации, отвечает на вопросы *почему? что? зачем?*

4) Форма и содержание сообщения должны соответствовать сознательно формулируемому запросу коммуникантов.

5) Коммуникация должна происходить при единстве времени и пространства у субъектов взаимодействия. Всякое высказывание обретает смысл лишь будучи воспроизведенным в конкретном времени и в конкретном пространстве. [Бахтин 1975: 235] Единство хронотопа для коммуникантов – залог единства порождаемого смысла и адекватной обратной связи.

Рассмотрим данные условия в их применимости к дистанционной форме организации коммуникации в целом и к процессу дистанционного обучения иностранным языкам, в частности.

Во-первых, единство знаковых систем вряд ли гарантирует идеальное взаимодействие по обретению единого смысла, так как при компьютерной коммуникации снижается эмпатия и ориентация на собеседника существенно ниже, чем при реальном общении. Компьютерный дискурс не линейен, интертекстуален и гипертекстуален, креолизован (в том смысле, что тело текста объединяет в себе вербальный и изобразительный компоненты и действует, как «визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое» [Колокольцева 2012: 64]). Таким образом, участники дистанционной коммуникации оказываются «под обстрелом» сообщений, принадлежащих совершенно разным знаковым системам (текст, перемежающийся эмоджонами, изображениями, видеосюжетами и т.д.) Подобная хаотичность, вариативность в выборе систем символов для выражения вызывает множественность смысловых интерпретаций. Кроме того, учитывая, что «способ коммуникации – это сообщение» [МакЛюэн 2003: 7], а вариативность средств выражения – это надстройка над «Я» коммуникантов, мы получаем процесс двойного кодирования, а соответственно, двойного декодирования, и, как результат, множественность интерпретаций в квадрате. Если же речь идет о ДОИЯ, мы

сталкиваемся с еще большей раздробленностью во взаимодействии участников. Известно, что целью их взаимодействия является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, то есть, изначальный уровень ее сформированности почти всегда ниже, чем уровень носителя языка, и, соответственно, у некоторых или всех участников общения отсутствуют или снижены навыки и умения по декодированию, интерпретации знаков и символов, принадлежащих другой культуре.

Для компенсации этой особенности ДОИЯ следует особенно тщательно организовывать процесс коммуникации в рамках ДОИЯ. Вербализация задач коммуникации на каждом этапе, следование заданной структуре взаимодействия поможет избежать дополнительных сложностей, задавая участникам обучения однозначные ориентиры коммуникации. Именно здесь повышается роль преподавателя как организатора обучения.

Во-вторых, участники взаимодействия в сети Интернет должны пользоваться средствами коммуникации не только как формой или способом передачи данных, но как самими данными. В случае с ДОИЯ тем более нельзя пользоваться компьютером и Интернет с его технологиями как орудием, подгоняя под него нужный, как кажется, смысл и материал. Дистанционная форма ОИЯ должна стать содержанием ОИЯ, предметно-языковым интегрированным обучением (CLIL - Content and language integrated learning), в котором форма не отделяется от содержания, а наоборот способствует его углублению и раскрытию.

В-третьих, обучение ИЯ – это обучение другой культуре, которая становится неотъемлемой частью любого сообщения в процессе коммуникации. Обучать культуре может либо сам носитель этой культуры, либо тот, кто в полной мере владеет ее знаковыми системами, а сам принадлежит к той же системе символов и той же культуре, что и другие участники коммуникативного взаимодействия. 1) В первом случае коммуниканты прибегают больше к невербальной коммуникации (вокализованной и невокализованной) для того, чтобы уравновесить разность знаковых систем. Для дистанционной коммуникации же в принципе характерно

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. Поэтому часто более предпочтительным является второй вариант, когда коммуниканты используют все формы интернет-коммуникации с частичной опорой на общий язык и культуру, что существенно облегчает процесс нахождения общего понимания (отклика). При ДОИЯ необходима своеобразная «фильтрация» культурного компонента сообщения, постепенное и поэтапное введение инокультурного содержания на уровне посильном для участников общения в сопоставлении с родной культурой.

В-четвертых, становится невозможным порождение единого нового смысла участниками коммуникации за счет невозможности единства хронотопов. Соответственно, смысл в результате совместной деятельности будет разным, возможно, сходным благодаря единству целей, стратегий и тактики коммуникации. Время и пространство в дистанционной коммуникации событийны, относительноны и разорваны. Восприятие человеком времени и пространства изменено за счет увеличения скорости коммуникации, которая на современном этапе развития общества стала мгновенной. При этом, локальные время и пространство остались теми же, что порождает в сознании коммуникантов коммуникативный и когнитивный диссонанс.

Если временная разница не столь актуальна для современной реализации ДОИЯ (которое в большинстве своем проходит в синхронном режиме), то разница в пространстве – это то, что поддерживает спрос на данный тип обучения и делает его уникальным. Попытки организации соприсутствия участников коммуникации в едином пространстве привели к созданию образовательных порталов, языковых платформ, которые искусственно наполняют содержанием без учета главной цели обучения, личного запроса участников обучения, часто с нарушением общих методических принципов, что ведет к снижению их эффективности и подчас затрудняют нахождение общего смысла. Всегда необходимо учитывать, что

компьютер и сеть Интернет – это выход на более высокий уровень человеческих способностей путешествовать (преодолевать пространство), экономить время, усилия; оказывать влияние (за счет большей вероятности массовой коммуникации) и др., потому каждое действие или взаимодействие, производимое в сети Интернет с помощью компьютерных технологий, – это сообщение, которое может существовать без самого человека, отделившись от него и продолжая самостоятельную деятельность по распространению информации.

Таким образом, понимание дистанционного обучения иностранному языку, прежде всего, как специфического коммуникативного процесса позволило разработать общие методические, а не технологические рекомендации по повышению эффективности овладения иноязычной коммуникативной компетенцией в определенных условиях Интернет-среды. Для решения этих задач необходимо создание такой среды общения и обучения, где бы содержание было неразрывно связано с формой, которая бы максимально четко задавала контекст коммуникации, ее задачи и основные стратегии их достижения. На данный момент наиболее полно этим требованиям отвечает предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL - Content and language integrated learning).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. – М.: «Художественная литература», 1975. – 504 с.
- Барт Р. Смерть автора // Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – М., 1994. – С. 384-391. URL: <http://www.philology.ru/literature1/barthes-94e.htm> (дата обращения: 14.01.2016).
- Горшкова Е.Е. Сложности дистанционного языкового образования // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики / Сборник тезисов докладов ежегодной международной научной конференции. – Екатеринбург.: Урал. гос. пед. ун-т, 2012. – 130 с.

- Интернет-коммуникация как новая речевая формация: колл. монография/ науч. ред. Т.Н. Колокольцева, О.В. Лутовинова. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 328 с.
- МакЛюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека. – М.; Жуковский: «Канон-Пресс-Ц», «Кучково поле», 2003. – 464 с.
- Сосновская А.М. Деловая коммуникация и переговоры: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во СЗАГС, 2011. – 180 с.
- Почепцов Г.Г. Теория коммуникации, 2-ое издание стереотип. – М.: СмартБук, 2009. – 651 с.
- McLuhan M. The Medium is the Message // Understanding Media: The Extensions of Man. URL: <http://web.mit.edu/allanmc/www/mcluhan.mediummessage.pdf> (дата обращения: 14.01.2016)
- Steinberg Sh. An Introduction to Communication Studies, Cape town, South Africa: Juta & Co, 2007. – 341 p. URL: https://books.google.ru/books?id=g8GRgXYeo_kC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false (дата обращения: 14.01.2016).

УДК 37.016:811.1:37.041

Гузева А.И.

Екатеринбург, Россия

**ВЗГЛЯД НА
САМООБУЧЕНИЕ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
С ПОЗИЦИИ СИНЕРГЕТИКИ**

Аннотация. В статье представлено философско-методологическое обоснование процесса самообучения иностранным языкам с точки зрения синергетического подхода. В этой связи приводится краткий анализ методической действительности, а также когнитивных способностей студентов в условиях современного информационного общества на примере языкового образования в педагогических вузах. Образование и его основные участники – преподаватели и студенты – характеризуются как открытые нелинейные системы, способные к саморазвитию и самоорганизации. В подкрепление выделенных в статье позиций приводятся взгляды Г. Хакена, одного из основоположников синергетики.

Ключевые слова: самообучение, синергетика, открытые системы, информационное общество, языковая ситуация.

Сведения об авторе: Гузева Анна Игоревна, ассистент кафедры английской филологии и сопоставительного языкознания. Место работы: Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет.

Код ВАК 44.06.01

Guzeva A.I.

Ekaterinburg, Russia

**SELF-DIRECTED LEARNING
OF FOREIGN LANGUAGES
FROM THE VIEWPOINT OF
SYNERGETICS**

Abstract. The article deals with the synergetic approach to self-directed learning of foreign languages as its philosophical and methodological background. In this respect a brief analysis of methodological reality and students' cognitive abilities in the modern informational society is given on the basis of foreign language teaching and learning in teachers' training higher educational establishments. Education and its main participants – teachers and students – are looked upon as being open nonlinear systems capable of self-development and self-organization. Views of H. Haken, a founder of synergetics, are cited in support of the main points presented in the article.

Keywords: self-directed learning, synergetics, open systems, informational society, language situation.

About the Author: Guzeva Anna Igorevna, Assistant Lecturer of Department of English Philology and Comparative Linguistics. Place of employment: Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University.

Сегодня получила признание идея о переориентации образования с парадигмы «на всю жизнь» на парадигму «через всю жизнь», переход на которую зафиксирован в нормативных документах, в частности в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012) и в Федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения всех уровней (2012-2015). В этой связи обоснованной следует признать необходимость «постоянного самообразовывания и самореализации человека, способного в сложной, хаотичной, динамонеравновесной реальности решать встающие перед ним проблемы самостоятельно» [Колесников 2014: 12].

Другими словами, перефразируя известную поговорку, мы можем сказать, что информационное общество ставит человека в ситуацию стремительно меняющейся реальности, в которой он должен стать кузнецом своего настоящего и будущего за счет готовности и способности к постоянному совершенствованию себя во всей совокупности возможных значений этого слова; значит, и самообучение, входящее в сферу наших исследовательских интересов, следует рассматривать как частный случай такого самосовершенствования.

Однако заявить о необходимости самообучения документально и реализовать его на практике не есть эквивалентные понятия.

Если мы обратим внимание на современные условия организуемого процесса обучения иностранному языку, то необходимо отметить, что они в значительной степени отличаются от тех, что имелись лет 20-25 назад, то есть в 90-х гг. XX в. Тогда обучение иностранному языку происходило в условиях практического отсутствия языковой среды. Конечно, следует признать, ситуация была несколько лучше, чем во времена так называемого «железного занавеса», но все же далеко не такая, с которой мы имеем дело сейчас. И ниже попытаемся показать почему.

В 90-е гг. XX в. языковая среда во многом «творилась» учителем на уроке, ему на помощь уже стали приходиться

аутентичные (то есть созданные самими носителями языка) учебно-методические комплексы, включающие аутентичные аудио- и видеозаписи, появилась возможность, пусть изредка, но устраивать на уроках встречи с иностранцами, чтобы учащиеся попробовали использовать язык в реальном, живом общении. И все это приносило хорошие результаты.

Сегодня все чаще можно слышать среди преподавателей фразу: «Студент пошел не тот». Справедливо встает вопрос почему: ведь условия для изучения иностранного языка стали лучше. Никому и в голову не придет говорить об отсутствии так необходимой для развития иноязычной коммуникативной компетенции языковой среды, которая широко представлена с помощью сети Интернет, телевидения, радио. Сегодня не составляет труда приобрести книгу или фильм на языке оригинала, а общение с иностранцами в реальном или виртуальном пространстве можно осуществлять при желании ежедневно.

Ответ на этот вопрос, полагаем, следует искать в изменившихся когнитивных способностях нынешнего поколения обучающихся. При этом ни в коем случае нельзя делать вывод из всего сказанного выше, что студенты, приходящие в университет (то есть вчерашние школьники), стали хуже: они не хуже и не лучше – они стали другими, можно сказать, типичными представителями быстро развивающегося информационного общества, века высоких технологий. Им характерны клиповость мышления; восприятие информации небольшими порциями с аудиовизуальным подкреплением; умение быстро находить информацию, но отсутствие ориентации на ее длительное сохранение в памяти; неумение логично и полно выражать свои мысли, несмотря на возможное хорошее знание предмета и т.д.

Возвращаясь к языковой ситуации, в которой находятся студенты, в частности в рамках педагогического вуза, мы понимаем, что на них ежедневно обрушивается поток разнородной, неструктурированной информации вдобавок к тому объему знаний, умений и навыков, который, как мы ожидаем от них, они должны непременно усвоить.

Если посмотреть на данную проблему с точки зрения

синергетики, то каждый из студентов представляет собой открытую нелинейную самоорганизующуюся систему, которая стремится к упорядочиванию себя в информационном хаосе. Справедливо встает вопрос: как фасилитировать этот процесс в отношении их овладения языком и становления профессионалов своего дела?

В своей работе «Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии» Г. Хакен (2003) приводит следующие концептуальные положения, которые, на наш взгляд, могут оказаться полезными при исследовании самообучения как феномена современного педагогического образования:

1. Развитие открытых самоорганизующихся систем идет от хаоса к порядку, от порядка к хаосу через фазовые переходы, которые можно представить следующим образом: «множество прежде никак не связанных между собой деталей неожиданно становятся частицами вполне упорядоченного и преисполненного глубочайшего смысла единства» [Хакен 2003: 232].

2. Параметр порядка настраивает другие элементы следовать своему примеру. При этом появление параметра порядка всегда связано с естественно возникающей ситуацией выбора.

3. Принцип подчинения реализуется в открытых системах двумя путями: через конкуренцию или кооперацию.

Применим эти принципы в отношении организации самообучения иностранному языку в педагогическом вузе. Так, из всего потока информации, обрушивающейся на студентов, нас интересует два предмета: «Практический курс иностранного языка» и «Методика обучения и воспитания». Именно эти две дисциплины взаимосвязаны наитеснейшим образом, однако, как показывает проведенное анкетирование, порядка 30% студентов (будущих учителей английского языка) не видят между ними абсолютно никакой связи, что само по себе уже парадоксально.

Не вызывает никакого сомнения, что эти два предмета, как и любые другие научные дисциплины, представляют собой строго упорядоченные системы знаний. Однако эта строгая упорядоченность дисциплин не предполагает их автоматической упорядоченности «в головах студентов» при изучении.

Скорее всего, можно выдвинуть предположение о том, что изначально большой объем новой информации для студентов при дефиците времени на его усвоение и наличии множества других дисциплин, а также информационного «лавинообразного» потока извне, за пределами стен университета, воспринимается не иначе как хаос. И будет ли этот хаос, и если будет, то как скоро, упорядочен, зависит от многих факторов, в том числе индивидуальных способностей, усердия, внимания со стороны преподавателя к переводу теоретического знания в практические умения и навыки и формируемые на их основе компетенции и т.д. Однако если мы всё или практически всё в процессе обучения будем отдавать в руки преподавателя, то насколько мы можем быть уверены, что действительно учим студентов не стоять на месте, а идти вперед в своей профессии, как того требует информационное общество.

Кроме того, принимая во внимание заявление представителей синергетики о том, что для открытых самоорганизующихся систем нет ничего хуже, чем внешний жесткий контроль: «самоорганизующуюся систему чаще всего приводят к хаосу именно контролируемые извне процессы» [Там же: 62], мы должны организовать процесс обучения так, чтобы предоставить максимально возможную свободу обучающимся. Может быть, именно в этом и кроется причина того, что часть студентов не видят выше указанной связи между двумя профильными дисциплинами – мы делаем это за них – что и приводит к рассогласованию и их неумению осуществлять на практике междисциплинарную связь.

Известно и то, что открытые самоорганизующиеся системы приемлют симбиотические отношения, буквально: «Я лучше в этом, ты – в том: мы можем работать вместе». Или: «Симбиотические отношения подразумевают взаимную поддержку друг друга представителями совершенно различных видов» [Там же: 94]. Исходя из отмечаемого сегодня исследователями стремления нынешней молодежи к разобщенности и индивидуализации в информационном обществе, в котором оказывается проще устанавливать контакты в виртуальном пространстве, нежели в живом общении, можно предположить, что стимулирование

«симбиотического взаимодействия» на уроках с целью самообучения будет решать и еще одну важную задачу: фасилитацию кооперации.

4. Наличие аттракторов как некоторых точек, которые притягивают к себе элементы в ходе их хаотического движения.

Преломляя это положение через содержание обучения иностранному языку, мы сможем выделить совокупность форм и способов работы в процессе самообучения, которые будут способствовать интеграции двух дисциплин – «Практического курса иностранного языка» и «Методики обучения и воспитания» – с целью создания структурно-функциональных модулей в качестве своеобразных аттракторов. Эти аттракторы дадут студентам, с одной стороны, свободу выбора форм и способов работы в зависимости от их индивидуальных способностей и потребностей, а с другой – не позволят им выйти из общего ритма работы согласно требованиям образовательных программ.

5. Возникновение флуктуаций в точках выбора.

Флуктуации в мыслительной деятельности, по Г. Хакену, можно рассматривать как вспышки, озарения. В нашем случае эти вспышки, озарения будут касаться того, как можно интегрировать знания по двум дисциплинам с целью выбора наилучшего, наиболее оптимального способа научения себя языку. При этом при флуктуации в движение вовлекаются «все без исключения частицы, хотя бы они того или нет» [Там же: 53], то есть, другими словами, в движение приводится весь объем имеющихся знаний.

При этом им каждый раз придется осмысливать, как можно применить знания по методике к самообучению, каждый раз это будет идти через флуктуации – «мучительные размышления» и каждый раз новый параметр порядка в виде возникшей идеи, как выстроить работу, как «найти взаимосвязь между отдельными деталями и упорядочить их, подчинить себе», будет выводить студентов на новый уровень упорядоченности в самообучении.

6. Явление сверхпроводимости: «микроскопические изменения могут стать причиной появления совершенно новых макроскопических свойств вещества» [Там же: 39].

Интерпретируя явление сверхпроводимости в отношении самообучения, мы должны признать, что нельзя раз и навсегда задать единый алгоритм работы. Планируемая к разработке структурно-функциональная модель, таким образом, всегда должна подразумевать наличие свободных блоков, дающих простор для педагогического творчества как преподавателей, так и студентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Колесников В.А. Философия образования XXI века: новые ориентиры и новые возможности/ Философия образования. 2014. – №3 (54). – С.4-16

Сергеева Н.Н., Бушманова Ю.А. Иноязычная информационно-коммуникационная среда студента специальности «программное обеспечение вычислительной техники» в системе неязыкового образования// Педагогическое образование в России.2012. – №6. – С.81-84.

Сергеева Н.Н., Надточева Е.С. Стратегии модернизации высшего педагогического образования в XXI веке// Вестник ПГТУ. Проблемы языкознания и педагогики. 4 (30). Издательство Пермского государственного технического университета. 2010. – С. 3-9.

Сергеева Н.Н., Угрюмова С.В. Классификация мотивов к изучению иностранного язык// Педагогическое образование в России. 2012. – №3. – С.114-118

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям бакалавриата «Образование и педагогические науки». URL: <http://www.fgosvo.ru/fgosvo/> (дата обращения: 07.01.2016).

Хакен Г. Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии. Москва-Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2003. – 320с.

УДК 821.112.2(436)-2(Шницлер)

Дубах Т.М.

Екатеринбург, Россия

ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ

ТВОРЧЕСТВА

А. ШНИЦЛЕРА

Аннотация. В статье рассматривается жанровое своеобразие творчества Артура Шницлера (1862-1931), который известен широкой публике как драматург, чьи пьесы по сей день входят в репертуар венского Бургтеатра. Вместе с тем, наследие автора насчитывает более шестидесяти новелл, что коррелирует с художественными пристрастиями венской публики конца XIX – начала XX вв., предпочитавшей так называемую «кофейную» литературу. Наряду с новеллой необыкновенную популярность у современников Шницлера приобретают такие жанры, как фельетон и одноактная пьеса, которые находят непосредственное отражение в его творческих экспериментах.

Код ВАК 10.01.03

Dubakh T.M.

Ekaterinburg, Russia

SCHNITZLER'S WORK AND

ITS DIVERSITY OF GENRES

Abstract. The publication treats the characteristics of A. Schnitzler's literary genre. His name was well known especially through his success with dramas, which he reduced down to one act following the literary trends prevailing at that time. Besides that, he wrote about 60 novelettes, which shows also the preference of this Austrian author who made the contemporary people his heroes, and Vienna, the capital of the Austro-Hungarian monarchy, the scenario of his work. Novelettes gained at new some popularity at the turn of the century, because the genre met the public's preferences, a public, who is no longer prepared to pay attention to voluminous literary work. Very popular too became the 'Viennese Feuilleton', the literary genre whose traditions we feel in Schnitzler's short novel "Spaziergang". It is also remarkable that Schnitzler only wrote 2 complete novels during his career: "Der Weg ins Freie" ("The road to the open") and "Therese" ("Therese: The Chronicle of a Woman's Life"). Both weren't really accepted by the readers. It can be that the critics weren't satisfied by the fact, that "The road to the open" consists in two rather isolated story lines, the love story and the social

one, and that “Therese” consists in even more chapters and is dedicated to a woman who dies at the end by his own son’s hand.

Ключевые слова: жанр, малая проза, новелла, фельетон, одноакт.

Keywords: literary genres, short novel (novelettes), novel, Viennese Feuilleton, one act dramas

Сведения об авторе: Дубах Татьяна Михайловна, аспирант кафедры немецкой филологии. Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

About the Author: Dubakh Tatiana Michailovna, postgraduate Student of the Chair of German Philology. Place of employment: Ural State Pedagogical University.

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

e-mail: romt2@list.ru

Обзор жанрового наполнения творческого наследия любого поэта является не только своеобразным ключом к пониманию его творческой вселенной, но и литературоведческой необходимостью, ибо каждый художник слова в независимости от того, соблюдает ли он жанровые конвенции или отступает от них, углубляет и обогащает само понятие «жанр», внося неоценимый вклад в развитие его теории.

Примечательно, что Шницлер дебютировал в печати как лирик (1880 г.)¹, однако мировую известность ему принесли драматические работы, большинство из которых в духе вкусовых пристрастий эпохи состояло из одного акта. Именно одноактными пьесам он будет обязан своей репутацией гедониста и «легкомысленного меланхолика», ибо многие увидят в главном герое – мимолетном импрессионистическом человеке – значительное сходство с его автором [Хвостов 2009: 58].

Увлеченность Шницлера драматическим искусством органично вписывается в театрализованный характер культуры

¹Отечественный германист Б.А. Хвостов указывает на то, что стихотворные опыты Шницлера не отличались оригинальностью, поэтому не удостоились ни положительной оценке критиков, ни огромного интереса исследователей. Они появлялись большей частью под псевдонимом Анатолий, по совету отца, не симпатизировавшего литературным амбициям сына [Хвостов 2009: 59].

венского модерна. Считая театр «одной из наиболее древних, почтенных и в то же время жизнеспособных вещей в этом запутанном и не очень дружелюбном мире», Х. фон Гофмансталь констатировал, что жизнь в столице Габсбургской монархии отличалась не только внешней праздничной театральностью, но и глубинным «чувством театра» [Hiebler 2003: 168].

Отечественному литературоведу Б.А. Хвостову удалось точно провести параллель между двумя крупными фигурами порубежной эпохи: Шницлером и А.П. Чеховым. Литературовед обнаружил точки пересечения в том, что, нарушая законы жанра, оба автора именовали свои пьесы комедиями. Кроме того, Шницлер, как и А.П. Чехов, страдал своеобразным «комплексом романа». Если русский писатель, считавший написание романов своего рода привилегией аристократов, так и не создал ни одного произведения в этом жанре, то две попытки венского автора «*Der Weg ins Freie*» («Путь на волю») и «*Therese. Chronik eines Frauenlebens*» («Тереза») – не имели особого успеха у современников. «Путь на волю» фактически расщеплен на два, так как его любовная линия существует изолированно от общественно-политической проблематики – дискуссий о положении евреев в венском обществе. Распадающийся на сто с лишним мелких глав роман «Тереза» подчеркивает дробностью своей композиции мрачную безысходность жизни гувернантки, терпящей крах в своих попытках приобрести независимость и в итоге становящейся жертвой собственного сына [Хвостов 2009: 75].

Вместе с тем, не стоит игнорировать тот факт, что в австрийской литературе конца XIX начала XX вв. наблюдалась тенденция вытеснения крупной формы². Исходя из данной особенности исторического развития жанров, представляется вполне объяснимым, почему романы автора проигрывали по популярности новеллам, занимавшим особое место в его творчестве.

² Данный факт является не только следствием ускоряющегося темпа жизни, обусловленного мощью научно-технического прогресса, но и богатой культурой венских кофеен (См. Дубах 2013).

Новое качество философско-научного и культурно-художественного фокуса³ обусловило пересмотр форм и структур литературной реальности, что кроме прочего коснулось повествовательного прозаического жанра – новеллы. Вследствие того, что новелла ограничена небольшим размером, действие в ней разворачивается линейно, захватывая нескольких персонажей, и не предполагает частую смену хронотопа. В таких условиях автор является вынужденным опускать побочные события, более явно прописывая сюжетообразующие. Данная особенность новеллистического повествования легитимирует приоритет содержания по отношению к форме, неизбежность которого за всю историю развития жанра пошатнулась лишь в литературе модерна, венского модерна. Это было связано с философско-мировоззренческой установкой венских литераторов и художников на созерцание, что выдвинуло на первый план не действие и его развитие, а ситуацию и настроение.

Интересно, что новеллы, написанные до 1889 г. – своеобразные эстампы пробы пера, передающие стремление автора «нащупать» подходящие приемы повествования и поэкспериментировать с формой. Назвать их в полной степени модернистскими представляется возможным, в первую очередь, в отношении заключенной в них новаторской идеи (то есть содержание пока превалирует над формой).

Новелла «Sterben» («Смерть»), по единодушной оценке критиков, признана своеобразным прорывом в творческой биографии Шницлера, потому как в ней впервые форма предстает в особой, структурообразующей функции. Текст новеллы разбит на 2 половины и 22 отрезка, которые отделены

³ Теория эмпириокритицизма Э. Маха, с одной стороны, и теория психоанализа З. Фрейда, с другой, идя в разрез с научной традицией, сместили акцент исследования в сторону внутреннего мира индивидуума. Для литераторов и художников это означало манифестацию новой картины мира, которая не подчинялась четким нормам натурализма. Отныне действительность не являла собой слепок объективной реальности, а художник не был ее рабом. Мерой вещей были признаны опыт внутренних ощущений и «мистика нервов» (Г. Бар) творящего. Данное новообразование конституировало самобытность венского модерна и его программное отличие от других модернов, к примеру, влиятельного на тот момент берлинского.

друг от друга кульминационным переломом в центральной части. Архитектоника произведения отвечает авторскому замыслу показать метаморфозы, происходящие в сознании смертельно больного молодого человека, который осведомлен о своей скорой кончине, а также обнажить процесс увядания его любовных отношений с молодой особой, поклявшейся уйти из жизни вместе с ним.

Данная новелла перманентно находится в фокусе внимания литературоведов еще по одной причине. Именно в «Смерти» обнаруживаются первые вкрапления в материю текста внутреннего монолога, который на протяжении всех периодов творчества Шницлер будет успешно использовать наряду с другими приемами повествования: несобственно-прямой речью и потоком сознания (то есть с этого времени форме отводится полноправная роль по отношению к содержанию).

Относящаяся к Шницлеру комбинация «драматург – прозаик» была весьма распространена в творческой среде, ибо еще от Т. Шторма исходило указание на то, что новелла является сестрой драмы [Storm 2005: 50]. Та же мысль появляется в эссе Ф. Шпильхагена «Novelle oder Roman» («Новелла, или роман», 1883) [Spielhagen 2005: 48] и многим ранее у А. В. Шлегеля, полагавшего, что новелла наилучшим образом подходит для драматизации [Schlegel 2005: 17].

С. Риц справедливо настаивает на том, что некоторые новеллы А. Шницлера несут в себе отпечаток драмы (к примеру, «Die Weissagung», «Sterben», «Ich» и др.). Характерное для них переплетение отдельных сцен, настроений и ситуаций приводит к возникновению своего рода одноактной пьесы [Ritz 2006: 213], что подкрепляет актуальную для эпохи модернизма тенденцию смешения жанров.

Другим ярким примером межжанрового синтеза является написанная в 1893 г. и опубликованная в 1977 г. новелла «Spaziergang» («Прогулка»), которая испытывает влияние фельетона, завоевавшего в Вене рубежа веков необыкновенную популярность. Главные герои данной новеллы – четверо друзей, прогуливающих по направлению из центра к окраинам города. По мере удаления от исторического центра они становятся все ближе к колориту жизни простого населения. Ганс, Стефан,

Макс и Франц встречаются играющих детей, смеющихся девушек, солдат «с тупыми и радостными лицами выходного дня». Центр города начинает им казаться чем-то недостижимо далеким, окольцованным туманообразным, «красновато-болезненным блеском» [Schnitzler 1977: 152]. Эта граничащая с реальностью картина вызывает у главных героев ряд воспоминаний и ассоциаций. Каждый из них пытается проанализировать то, что значит для него родной город Вена. Высказанные позиции отличаются крайней полярностью, потому как каждый герой расставляет акценты крайне индивидуально.

Родство с фельетоном обнаруживается здесь в стремлении главных героев облачить собственные чувства и воспоминания в вещную форму слов. Сама тема соответствует традициям венского фельетона и преследует цель «сделать осязаемой специфическую атмосферу» Вены рубежа веков, соединив «человеческий портрет и топографию города» [Sprenkel, Streim 1998: 248]. Фельетонист занимает позицию прогуливающегося без цели обывателя, созерцающего происходящее и делящегося собственными впечатлениями по поводу любого предмета, на который падает его взор. «Прогулка» выхватывает единственный момент, взгляд на центр города со стороны, и использует его в качестве зачина. В основу сюжета положены ассоциации и воспоминания, динамичное развитие действия отсутствует.

Продолжая экспериментировать с жанром и его границами, А. Шницлер создает новеллетту «Ich» («Я»), где в рамках сверхмалого объема страниц делится с читателем рефлексией проблемы кризиса языка. Из-под пера автора также появляется ряд новелл, выдержанных в форме фиктивного письма или фиктивных записей, которые можно отнести к одной жанровой группе («Последнее письмо одного литератора», «Дневник Редегонды», «Пророчество», «Цветы» и др.). Заслуживает внимания тот факт, что во многих новеллах поводом к написанию письма служит, как это очевидно из названия, предстоящая смерть, остающаяся при этом за рамками письма. Это является необходимым условием для его завершения, иначе новелла прервалась бы на середине.

Примечательно, что смерть и вырождение прочитываются исследователями как своеобразные художественные коды культуры и искусства венского модерна. Интересно, что иногда стиль письма становится разговорным, демонстрируя сходство с проговоренным внутренним монологом. Прием погружения протагониста во второстепенные детали, которое приводит к разоблачению хода его мыслей, является для А. Шницлера типичным. Это вскрывает связь с антропоцентрической направленностью научного и художественного дискурсов рубежа веков, поставивших индивидуума в центр изучения.

Итак, рассмотрение жанрового характера произведений А. Шницлера позволяет распознать в австрийском художнике слова «сына своего времени». В области драматургии автор предпочитает форму одноактной пьесы. В прозе его лучшие произведения созданы в жанре психологической новеллы. При этом Шницлер прибегает к «взгляду изнутри», используя особые приемы передачи внутренней речи героя – несобственно-прямую речь и внутренний монолог, что позволяет автору достичь эффекта интимизации повествования. Данный акцент на форме, а не на «услышанном впервые событии» (И. В. фон Гете) свидетельствует о предпочтениях Шницлера, готового отступить от законов жанровой категоризации и встать на характерный для европейского модернизма путь жанрового эксперимента. Свободное обращение с границами новеллистического жанра проявляется также в свойственном поэтике автора синтезе новеллы и фельетона, ярким доказательством которого является появление таких произведений, как «Прогулка», «Беседа в кофейне», «Он ждет Бога, свободного от обязательств» и др.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Hiebler, H. Hugo von Hofmannstahl und die Medienkultur der Moderne. Würzburg, 2003. – 695 S.
- Ritz S. Der Österreich-Begriff in Schnitzlers Schaffen. Wien, 2006. – 276 S.
- Schlegel F. Nachricht von den poetischen Werken des Johannes Boccaccio // Arbeitstexte für den Unterricht. Theorie der Novelle. Stuttgart, 2005. – S.13-18.

- Schnitzler A. Spaziergang // Entworfenes und Verworfenes. Aus dem Nachlass. Frankfurt am Main, 1977. – S. 152-157.
- Spielhagen F. Novelle oder Roman // Arbeitstexte für den Unterricht. Theorie der Novelle. Stuttgart, 2005. – S. 46-49.
- Sprengel P. Streim G. Berliner und Wiener Moderne. Vermittlungen und Abgrenzungen in Literatur, Theater, Publizistik. Wien, Köln, Weimar, 1998. – 718 S.
- Storm T. Eine zurückgezogene Vorrede aus dem Jahre 1881 // Arbeitstexte für den Unterricht. Theorie der Novelle. Stuttgart, 2005. – S. 49-50.
- Дубах Т.М. Историко-культурный генезис художественного мира прозы А. Шницлера // Мировая литература в контексте культуры. Пермь, 2013. – С. 91-97.
- Хвостов Б.А. Артур Шницлер // История австрийской литературы XX века. Том I. Конец XIX – середина XX века. М., 2009. – С. 52-80.

УДК 811.133.1'42

Ерофеева Е.В.

Екатеринбург, Россия

**К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ
РЕЧЕВЫХ АКТОВ,
РЕЧЕВЫХ ЖАНРОВ,
СТРАТЕГИЙ И ТАКТИК**

Аннотация. Статья посвящена сравнительному анализу различных точек зрения на природу речевых актов, речевых жанров, стратегий и тактик. Предпринимая попытку выделить минимальную значимую единицу дискурса, автор излагает собственное видение новых направлений прагмалингвистики, дает определение и характеристику указанных понятий.

Ключевые слова: теория речевых актов; теория речевых жанров, стратегий и тактик; речевое поведение; речевое воздействие, дискурс, presupposition.

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.

Код ВАК 10.02.05

Erofeeva E.V.

Ekaterinburg, Russia

**ADDRESSING THE PROBLEM
OF SPEECH ACTS, SPEECH
GENRES, STRATEGIES AND
TACTICS**

Abstract. The article is devoted to the comparative analysis of different interpretations of speech acts, speech genres, strategies and tactics. The minimal meaningful unit of discourse is singled out; the author presents his own vision of new directions of pragmalinguistics, gives a definition and characterization of these concepts.

Keywords: theory of speech acts; the theory of speech genres, strategies and tactics; verbal behavior; vocal effects; discourse; presupposition.

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

Благодаря стремительному развитию современной теории коммуникации, которая изучает разнообразные

фрагменты действительности, связанные с взаимодействием субъектов в обществе и основанные на коммуникативной человеческой деятельности, учитывающей вербальные и невербальные факторы межличностного взаимодействия, возникают различные точки зрения и подходы в изучении вопросов вычленения и характеристики типов высказывания, их функционирования в речевой деятельности, выделения минимальной значимой единицы дискурса. В связи с этим наряду с теорией речевых актов (далее: ТРА) появляются такие теории коммуникации, как теория речевых жанров и теория речевых стратегий и тактик.

Вопросами изучения Теории речевых жанров (ТРЖ) занимаются многие современные российские исследователи. [Демьянков 1986; Кобозева, Лауфер 1994; Шмелева 1992; Гулакова 2004; Горшкова 2005; Иссерс 2006, 2009; Жданова 2010; Ерофеева 2014 и др.]

ТРЖ М.М. Бахтина, в основу которой положен коммуникативно-деятельностный подход к изучению речевых жанров, предполагает, что «каждая сфера использования языка вырабатывает свои относительно устойчивые типы таких высказываний, которые мы называем речевыми жанрами [Бахтин 1979:237]. По его словам, всякое высказывание обладает тремя характеристиками: 1) тематическое содержание («предметно-смысловая исчерпанность»), 2) языковой стиль (стилевое решение) и 3) композиционное построение (речевая воля говорящего). Таким образом, «языковые, или функциональные стили есть не что иное, как жанровые стили определенных сфер человеческой деятельности и общения, в каждой из которых бытуют и применяются свои жанры» [Бахтин 1979:241-259]. Речевые жанры как способы представления событий действительности функционально привязаны к различным видам деятельности человека. Главным отличием концепции М.М. Бахтина от ТРА является трактовка речевого общения и его единиц с позиции социологического осознания действительности, тогда как в ТРА процесс коммуникации исследуется с психологических позиций.

рамках теории элементарных смысловых единиц, то есть в моделировании жанра при помощи последовательности простых предложений, объясняющих мотивы, намерения и другие ментальные акты говорящего, которые и определяют тип высказывания, рассматривая РА как «пересечение чисто грамматического понятия – «предложения» - с нерешительно и непоследовательно популяризируемым понятием вербальной интеракции людей – носителей языка» [Вежбицка 1996:101]. А. Вежбицка утверждает, что для адекватного отражения коммуникативного процесса недостаточно лишь грамматического описания элементарных речевых актов. Она предлагает начать с перенесения акцента с понятия «речевой акт» на бахтинское понятие «речевой жанр» и анализировать его, опираясь на элементарные иллокутивные компоненты, соответствующие простым ментальным актам говорящего. После выделения коммуникативной цели речевого жанра, необходимо разложить все жанры на составляющие их мотивы, эмоции, пропозиции и т.д. и тем самым создать классификацию [Вежбицка 1996:109].

Речевой жанр, следовательно, отражает коммуникативный процесс как событие действительности. Такое событие имеет в своей основе некоторый сценарий, состоящий из одной или нескольких сменяющих друг друга картин мира.

Общими принципами ТРА и ТРЖ являются изучение этих единиц в контексте экстралингвистических факторов: говорящий – слушающий, коммуникативное содержание высказывания, условия и обстоятельства производства РА и речевого жанра, цель общения (интенции говорящего), ситуация и сфера деятельности общения и др. Для ТРА основным является произнесение высказывания в определенных условиях, РА трактуется как действие [Серль 1986], и поэтому основное внимание исследователей обращено на перформативные глаголы, реализацию иллокутивного намерения говорящего, тогда как параметры речевого жанра значительно шире: исследования в рамках ТРЖ посвящены изучению устойчивых форм речи и особенностей речевого поведения [Шведова 1960], описанию

речевых действий в соответствии с типом действительности [Караулов 1987], выделению стилистического аспекта как элемента жанрового единства высказывания [Бахтин 1979]. Общей чертой РА и речевого жанра является также и динамический аспект: изучение этих компонентов в процессе построения текста, динамике диалога.

В современных работах по прагматике отмечается, что социолингвистический взгляд на проблему изучения речевого жанра заставляет ученого акцентировать диалогическую природу коммуникации, тогда как при характеристике РА основой изучения является воздействие говорящего на адресата. В связи с этим встает вопрос о разграничении РА от речевого жанра и речевой стратегии и тактики, обращение к которым связано с проблемой изучения вопросов планирования и контроля речевой деятельности для определения, как и какими средствами цели говорящего могут быть достигнуты.

Понятия речевой стратегии и тактики рассматриваются в работах многих ученых, которые занимаются проблемами интерактивного процесса речевой деятельности [Дейк, ван Т.А. 1978; Романов 1986; Карасик 1992; Иссерс 2006].

Концепции речевого воздействия А.Н. Баранова и Р. Блакара объясняют процесс речевого воздействия как осуществление власти, влияние на восприятие мира и способ его структурирования: «повседневное использование языка, наша непринужденная беседа предполагает осуществление господства...» [Блакар 1987:134].

Существует мнение, что речевые стратегии определяют общий характер речевого поведения, необходимого для достижения определенной цели, по мнению Т. ван Дейка, они определяют, как и какими средствами, такие цели могут быть достигнуты [Дейк, ван Т. 1978:277].

И.Н. Борисова рассматривает коммуникативную стратегию как результат организации речевого поведения говорящего в соответствии с прагматической целеустановкой, а также как «общее намерение, ... сверхзадачу речи, диктуемую практической целью продуцента» [Борисова 1996:22].

О.С. Иссерс считает, что термины речевая тактика и речевая стратегия обозначают речевое воздействие как один из аспектов когнитивной деятельности индивида. Анализ речевого воздействия обычно проводится с позиции одного из коммуникантов – субъектов речевого воздействия, а в качестве объекта воздействия выступает партнер по коммуникации. Так, речевые стратегии и тактики имеют однонаправленный характер – партнер по речевому общению является пассивным объектом, воспринимающим воздействие со стороны говорящего [Иссерс 2006:21-24].

Стратегия речевого поведения охватывает всю сферу построения процесса коммуникации, когда ставится целью достижение определенных долговременных результатов. В самом общем смысле речевая стратегия включает в себя планирование речевой коммуникации в зависимости от конкретных условий общения и личностей коммуникантов, а также реализацию этого плана. Иными словами, речевая стратегия представляет собой комплекс речевых действий (тактик), направленных на достижение определенной коммуникативной цели.

Рассматривая коммуникацию как акт взаимодействия участников общения, В.В. Красных понимает коммуникативный акт как «функционально цельный фрагмент коммуникации, ядром которого является текст (монолог, диалог или полилог)» [Красных 2001:43]. В каждом коммуникативном акте он выделяет две структурные составляющие: ситуацию и дискурс. Ситуация рассматривается им как фрагмент объективно существующей реальности. Дискурс предстает как вербализованная речемыслительная деятельность, представляющая собой совокупность процесса и результата и включающая в себя несколько компонентов: экстралингвистический аспект – ситуацию, условия общения и его участников; семантический аспект или контекст – имплицитно/эксплицитно выраженные смыслы, которые реально отражаются в дискурсе; когнитивный аспект – пресуппозиция; собственно лингвистический аспект (речь) – продукт непосредственного речепроизводства.

В процессе речевого общения речевые действия коммуникантов (коммуникативные акты) оказываются включенными также в процесс их социального взаимодействия, в ходе которого они решают, прежде всего, коммуникативные задачи, тогда как речевой акт направлен на достижение говорящим цели в соответствии с принятыми в данном обществе правилами речевого поведения. В связи с этим речевой акт характеризует акт взаимодействия коммуникантов с акцентом на действие, а коммуникативный акт предполагает акцент на взаимодействие.

На основании изложенных выше характеристик речевой деятельности, а также особенностей функционирования различных речевых единиц в процессе коммуникации мы предлагаем следующее определение речевого акта в рамках понятий ТРА. Под **речевым актом** следует понимать тип целенаправленного речевого действия (высказывания) или совокупность речевых действий, совершаемых одним говорящим с учетом другого в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, принятыми в определенном обществе.

Термины **речевая стратегия** и **тактика**, понимаемые как совокупность целенаправленных речевых действий когнитивного общения, посредством которых контролируется оптимальное решение коммуникативных задач говорящего, и термин **речевой жанр** – речевой отрезок, отражающий одно из множества речевых событий и поступков в континууме жизненных ситуаций человека, обозначают более крупную единицу, чем термин речевой акт.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
- Блакар Р.М. Язык как инструмент социальной власти // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М., 1987. – 462 с.
- Борисова И.Н. Дискурсивные стратегии в разговорном диалоге// Русская разговорная речь как явление городской культуры. – Екатеринбург, 1996. – С. 21-48.

- Вежбицка А. Язык. Культура. Познание. - М.: Русские словари. - 1996. – 416 с.
- Горшкова О.В. Коммуникативная стратегия в диалогическом дискурсе// Актуальные проблемы коммуникации и культуры-2.: междунар. сб. науч. тр. – М., Пятигорск: ПГЛУ, 2005. – С.24-28.
- Гулакова И.И. Коммуникативные стратегии и тактики речевого поведения в конфликтной ситуации общения: Дис. ... канд. филол. наук. – Орел, 2004. – 152 с.
- Демьянков В.З. Теория Речевых Актв в контексте современной зарубежной лингвистической литературы // Новое в зарубежной лингвистике. - М.: Прогресс, 1986. - Вып. 17: Теория речевых актов. – С.223-235.
- Жданова Е.В. Личность и коммуникация: практикум по речевому взаимодействию. М.: Флинта: Наука, 2010. – 176 с.
- Ерофеева Е.В. Прагматические аспекты речевых актов различной коммуникативной направленности в современном французском языке. –Екатеринбург: УрГПУ, 2014. – 286 с.
- Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – 4-е изд., стереотип. – М.: КомКнига, 2006. – 288 с.
- Иссерс О.С.* Речевое воздействие: Учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2009. – 224 с.
- Карасик В.И. Социальный статус человека в лингвистическом аспекте// «Я», «Субъект», «Индивид» в парадигмах современного языкознания: Сб. научно-аналитических обзоров. М., 1992. – С. 47-85.
- Караулов Ю.Н. русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 263 с.
- Кобозева И.М., Лауфер Н.И. Интерпретирующие речевые акты // Логический анализ языка: Язык речевых действий. - М.: Наука, 1994. – С. 63-71.
- Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: курс лекций. – М.: Гнозис, 2001. – 270 с.
- Романов А.А. Иллокутивные индикаторы прямых и косвенных речевых актов // Речевые акты в лингвистике и методике: Сборник науч. трудов. - Пятигорск, 1986. – С. 195-200.

Серль Дж.Р. Классификация иллокутивных актов // Новое в зарубежной лингвистике. - М.: Прогресс, 1986. - Вып. 17: Теория речевых актов. – С. 170 - 195.

Шведова Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. - М.: Изд-во АН СССР, 1960. – 337 с.

Шмелева Т.В. Речевой жанр (возможности описания и использования в преподавании языка)/ Т.В. Шмелева // Русистика/ Ruzistik. – Берлин, 1992. - № 11. – С. 20-32.

УДК 378:811

Зеленина Л.Е.

Екатеринбург, Россия

**ЕДИНСТВО
ПРЕДМЕТНОГО И
ЭМОЦИОНАЛЬНО-
ЦЕННОСТНОГО
КОМПОНЕНТОВ ПРИ
ОБУЧЕНИИ**

ИТАЛЬЯНСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению предметного и эмоционально-ценностного компонентов при обучении итальянскому языку. В статье описывается культурный и эмоциональный составляющие образа Италии, раскрываются способы обучения эмоционально-ценностному компоненту на уроках итальянского языка.

Ключевые слова: итальянский язык, культурный и эмоциональный образ Италии, эмоционально-ценностный компонент, ценностные ориентации студентов

Сведения об авторе: Зеленина Лилия Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионально-ориентированного языкового образования

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

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

e-mail: zel-liliya@yandex.ru

Код ВАК 10.02.05

Zelenina L.E.

Ekaterinburg, Russia

**UNITY OF SUBJECT AND
EMOTIONAL-VALUE
COMPONENTS IN
TEACHING
ITALIAN LANGUAGE**

Abstract. The article is devoted to the consideration of subject and emotional-value components in teaching Italian language. In the article cultural and emotional components of the image of Italy are described, the methods of teaching emotional-value component in the Italian lessons are revealed.

Keywords: Italian language, cultural and emotional image of Italy, emotional-value component, value orientations of students.

About the Author: Zelenina Liliya Evgenievna, candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of the Chair of professionally-oriented education

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Обучение иностранному языку необходимо рассматривать как средство адаптации человека к современному поликультурному обществу. Иностранный язык также является

средством познания культурных ценностей. Посредством обучения иностранному языку учащиеся приобщаются к духовному богатству представителей другой культуры, приобретают навыки взаимопонимания, воспитываются в духе толерантности, развивают способности передавать свои мысли и чувства.

Важной педагогической задачей представляется развитие и формирование ценностных ориентаций студентов. В процессе обучения иностранному языку необходимо создавать положительное эмоциональное отношение к «стране изучаемого языка». Положительное эмоциональное отношение включает в себя: уважительное отношение к изучаемой культурной среде; признание многообразия и отличия культур от родной культуры; повышение стремления к сотрудничеству с представителями другой этнокультуры; знание системы ценностей итальянцев; умение выразить эмоции соответственно этикету страны изучаемого языка; совместное решение проблем и задач.

Решение данной задачи представляется необходимым осуществлять посредством единства предметного и эмоционально-ценностного компонентов. Владение вышеуказанными компонентами будет способствовать формированию эмоционально-ценностных умений, необходимых в межкультурной коммуникации.

Эмоционально-ценностный компонент содержания обучения иностранным языкам содержит в себе отношение обучающихся к мировым языковым и культурным наследиям. Данные наследия изучаются и осваиваются для собственного профессионального и личностного роста. Реализация эмоционально-ценностного компонента происходит посредством переживания, рефлексии, самоопределения.

При обучении иностранному языку необходимо учитывать специфику страны изучаемого языка. Образ Италии представляется многогранной мозаикой, которую сложно разложить по научным категориям. Согласно русскому философу Бердяеву «Италия представляет собой образ красоты и радости жизни, поэтому она не может считаться «одной из

стран», ее невозможно определить в традиционные рамки» [Василенко: 222].

В Италии гармонично сплетены противоположные элементы: эмоциональный и рациональный, традиции и инновации, великая культура и современные технологии. Италия построена на гармонии противоположностей и игре парадоксов. Василенко Е.В. считает, что важным фактором привлекательности Италии является «эмоциональный капитал: умение воздействовать на иррациональном уровне, оставить яркие воспоминания в памяти, вызвать эмоции и бурные чувства, пробуждать духовные переживания» [Табаринцева-Романова: 67].

Эмоциональная и культурная составляющие образа усваиваются нами со школьной скамьи. На уроках литературы мы узнаем, что многие российские писатели создавали свои произведения в Италии. На уроках истории мы знакомимся с известными римскими императорами и полководцами, на уроках музыки узнаем, что опера тоже зародилась в Италии, в оперных театрах мы слушаем оперные произведения на итальянском языке, Тото Кутуньо, Челентано оказали влияние на несколько поколений россиян.

Культурное наследие Италии служила источником вдохновения для художников, музыкантов, певцов, писателей. Раскрытие образа «Италия» необходимо начать с культурных и эмоциональных компонентов. Богатая культура и вечное искусство, индустрия моды и дизайна, живописная природа, эногастрономия, итальянский образ жизни являются основными слагаемыми успеха бренда «Италия». Миллионы туристов стремятся посетить эту страну, несмотря на экономический кризис, политические скандалы, мафию, неаполитанских мусорщиков и воров.

Согласно проведенному исследованию студентов, основным национальным символом Италии является национальная кухня, далее следует культура, исторические памятники, спорт, музыка, мода и товары «Made in Italy». Образ Италии включает в себя такие стереотипные понятия, как: паста, пицца, футбол, автомобили, мартини, опера, мода, сумки, обувь.

«Комплекс ассоциативных понятий об Италии можно разделить на следующие категории:
сенсорные: искусство, культура, кухня, мода, дизайн, автомобильная индустрия;
эмоциональные: праздники, природа, великолепная еда, красота, дружба, радость, симпатия;
рациональные: культура, язык» [Василенко: 223].

«Продвижение итальянского языка, итальянский стиль и образ жизни объединяются в концепте «Italianita». В переводе «Italianita» означает «принадлежность к итальянской нации, итальянский национальный характер, сущность Италии» [Табаринцева-Романова: 67]. При изучении национального характера необходимо отметить открытость, экспрессивность, эмоциональность представителей итальянского сообщества, культ прекрасного, абсолютизация формы, склонность к театральности и внешней эффектности, концепция *dolce far niente* «сладкое ничего неделание», *dolce vita* «сладкая жизнь», что делает обучение эмоционально-ценностному компоненту итальянского языка особенно актуальным.

Обучение эмоциональной стороне общения в языковой педагогике находит отражение в эмоционально-концептном подходе в обучении иностранным языкам, нацеленном на совершенствование личности обучающегося через глубокое проникновение в эмоциональную иноязычную картину мира.

Чувствуя важность эмоционального компонента в обучении иностранному языку, многие отечественные и зарубежные ученые затрагивали вопросы эмоций. Н.М. Скаткин выделяет «принцип положительного эмоционального фона. Включение данного принципа предполагает использовать произведения искусства, в качестве инструментов воздействия на эмоциональную сферу обучающихся» [Скаткин: 164]. Переориентация на эмоциональную сферу обучающихся будет способствовать анализу внутренних состояний, которые будут выражаться посредством эмотивной лексики.

В процессе обучения необходимо создавать эмоциональные ситуации для систематизации эмоционального опыта обучающихся и достижения взаимопонимания в процессе общения. Данные ситуации характеризуются преобладанием

эмотивного компонента в языковом поведении обучающихся и характеризуются реализацией эмотивного потенциала языковых единиц.

Для реализации эмоционально-ценностного компонента необходимо владеть механизмом усвоения ценностей и механизмом присвоения эмоций. Необходимо выделить 4 уровня усвоения ценностей:

1. Знание о ценности.
2. Принятие ценности как необходимости.
3. Эмоционально-чувственное принятие ценности.
4. Осознанная значимость ценности.

Савич Т.А. выделяет следующие методы, позволяющие прививать обучающимся важные человеческие ценности и пробуждать адекватные эмоциональные переживания:

- акцентирование эмоций и ценностей (словесное описание, оценочное суждение);
- пробуждения адекватных эмоций;
- эмоционально-ценностных контрастов (демонстрация противоположных чувств, осознание необходимости введения данных чувств и ценностей в систему ценностных ориентаций) [Савич: 45]

Для оптимизации усвоения эмоционального-ценностного компонента на уроках необходимо использовать следующие приемы: драматизация, ролевые диалоги, игры, викторины, соревновательные игры (конкурсы, олимпиады, турниры), создание ситуаций новизны. Эмоционально-ценностный компонент реализуется через предметный компонент учебного предмета.

Например, при изучении темы «Знаменитые люди Италии» обучающиеся усваивают предметный компонент: лексические единицы по теме, грамматические структуры, изучение словообразовательных суффиксов. Анализируя лексические единицы, можно отметить, что некоторые из них несут эмоционально-ценностную нагрузку. Можно предложить студентам найти в тексте слова, которые отражают эмоции, и найти слова, которые относятся к ценностям. После изучения биографии художника или музыканта, можно представить его

произведения (музыкальный отрывок или картины) и попросить выразить эмоции, которые пробуждают данные произведения.

Студентам предлагаются задания на знание базовых эмоций, как выражаются данные эмоции, какие слова и языковые клише используются в итальянском языке, для выражения эмоций, необходимо сравнить выражение эмоций в двух языках. Студентам предлагается построить ряд синоним, в котором эмоциональность увеличивается: хороший – отличный-превосходный-потрясающий-совершенный-идеальный-божественный.

Можно усложнить задание и предложить студентам рассказать, какие понятия входят в семантическое поле «ценность», обсудить «вечные» и современные ценности, подискутировать насколько важны ценности в современном мире, меняются ли они с течением времени или остаются неизменными, какие категории ценностей существуют. Студентам предлагается составить список ценностей итальянского культурного наследия.

Можно предложить задание на лексическую сочетаемость, например, какие глаголы сочетаются с понятием ценность (задавать, закладывать, перенимать, усваивать, придерживаться, проповедовать). Какими прилагательными можно охарактеризовать понятие «ценность»? (Вечная, правильная, истинная, врожденная, природная, литературная, общечеловеческая). Какие существительные входят в понятие ценность (культура, литература, музыка, дружба, любовь, семья).

Для реализации метода контраста можно предложить написать эссе о различии гения и дилетанта, любви и ненависти, правды и лжи, можно поделить группу на равное количество участников и устроить дебаты относительно данных понятий. Необходимо помнить, что все уроки проводятся на итальянском языке, студенты активно используют знакомую лексику, грамматический материал, расширяют свой языковой кругозор, овладевают важным эмоциональным опытом, создают систему лично-важных ценностей. При обучении итальянским языком необходимо изучать эмоционально-ценностный и предметный компонент во взаимодействии.

Данные компоненты помогают сделать изучаемый языковой материал личностно-значимым и приближает студентов к жизненным реалиям.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Василенко Е.В. Мягкая сила имиджевой политики Италии – № 10. – 2013. – С. 222.

Национально-культурные особенности топонимических фразеологизмов. Лингвистика, перевод, межкультурная коммуникация, дискурс травелога: материалы XIV междунар. науч.-практ. конф./ НОУ ВПО «ИМС» - Екатеринбург, 28 сентября 2012. – С.37.

Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики: учебное пособие для слушателей ФКП директоров общеобразовательных школ и студентов педагогических институтов/ под. ред. М.Н. Скаткина. Изд-е 2-е, перераб. и доп. М: Просвещение, 1982. – 319 с.

Першутин С.В. Принципы обучения эмотивной лексике в старших классах средней школы. Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. – № 11. – Ч. III. – С 164-166.

Походзей Г.В. Культуроориентированные подходы и их значимость для условий обучения в неязыковом вузе / ГОУ ВПО «Уральская государственная юридическая академия», 2013. – С. 88-92.

Савич Т.А. Эмоционально-ценностный компонент содержания образования иностранного языка. Единство предметного и эмоционально-ценностного компонентов. Международное сообщество педагогов «Я – Учитель», [Электронный ресурс]: jazyk/ehmocionalno_cennostny-komponent-soderjania-obrazovania, дата обращения 28.12.2015.

Сергеева Н.Н. Иноязычная коммуникативная компетенция в сфере профессиональной деятельности модель и методика. Педагогическое образование в России. – 2014. – № 6. – С. 152.

Табаринцева-Романова К.М. «Italsimpatia» как элемент культурной дипломатии в развитии российско-итальянских отношений. Итальянская республика в меняющемся мире.- М.: Ин-т Европы РАН, 2014. – С.67.

УДК 37.016:811.112.2'38

Иванова Е.А.

Екатеринбург, Россия

**ПОНЯТИЙНО-
ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ
ПРОБЛЕМЫ В
ПРЕПОДАВАНИИ
СТИЛИСТИКИ
НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

Аннотация. Статья посвящена трудностям в преподавании стилистики немецкого языка, связанным с многозначностью стилистических терминов как внутри одного языка, так и между языками, а также с различиями терминологии в рамках концепций разных авторов. В работе приводятся конкретные примеры, а также высказывается мнение о возможных способах снятия трудностей, возникающих при преподавании дисциплины.

Ключевые слова: стилистика, преподавание стилистики немецкого языка, многозначность стилистических терминов.

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

Код ВАК 10.02.01

Ivanova E.A.

Ekaterinburg, Russia

**ON THE MEANINGS OF
TERMS AND THE RELATED
ISSUES IN TEACHING
GERMAN STYLISTICS**

Abstract. The paper examines the issues in teaching German Stylistics that arise from the ambiguity of the stylistic terminology within one language as well as across languages, and the ambiguity across the terminological frameworks adopted by different authors. The paper discusses a number of specific cases and proposes possible solutions to the problem under discussion.

Keywords: Stylistics, teaching German Stylistics, ambiguity of the stylistic terminology.

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.

Стилистика как динамично развивающаяся наука обладает своей системой терминов. В этой системе присутствуют как терминологические единицы, свойственные для всех

«стилистик», вне зависимости от языка, так и термины, характерные для стилистических аспектов одного языка или одной научной концепции, как правило ограниченной рамками того языка, на материале которого ее разрабатывал автор. Часто термины имеют синонимы, в процессе развития науки обретают новые значения, отличаются своим логико-предметным содержанием в «стилистиках» разных языков и могут быть «непереводимыми». Это осложняет преподавание дисциплины и ее усвоение студентами.

Курс стилистики немецкого языка ведется на немецком языке. На иностранном языке (без пояснений на родном) дается теоретический материал. Однако в процессе занятий возникает необходимость сопоставить терминологию и найти возможное соответствие в русском языке. Это во многом обусловлено наличием у студентов фоновых знаний, полученных в процессе изучения филологических дисциплин в школе, а также поиском эквивалента для дальнейшего использования термина в текстах на русском языке.

Конкретными примерами терминов, не полностью совпадающих в стилистиках разных языков, являются, например, понятия *Litotes* и *Zeugma*. Термин литота обозначает в современном русском языке обратную гиперболу (*a sam s nogotok*), «образное выражение, содержащее непомерное преуменьшение размера, силы, значения и т.д. какого-либо предмета, явления» [Розенталь 2000: 187]. И только второе значение термина – «стилистическая фигура, заключающаяся в определении какого-либо понятия или предмета путем отрицания противоположного» [там же]. В немецком языке термин имеет только второе значение «die Verneinung des Gegenteils» (*nicht unbekannt/небезызвестный*) [Metzler 1990: 283]. Первое же значение термина входит в понятие гиперболы (*Hyperbel*).

Термин, встречающийся в отечественных учебниках стилистики немецкого языка как *Zeugma* (греч. сопряжение, связь), означает «осознанное сочетание слов, несочетаемых по своему значению и выраженных грамматически однородными членами» [Ризель 1975: 259]: «*Die Stadt Göttingen, berühmt durch ihre Würste und Universität*» (H. Heine).

В немецкоязычных пособиях по стилистике [Fleischer 1993] и словарях в этом значении используется также синоним *Syllepsis* (греч. сочетание), авторы различают между *зевгмой* семантической (*Syllepsis*) и синтаксической (*Adnexio*) [Metzler1990: 510].

В русскоязычном словаре А. П. Квятковского понятиям *зевгма* и *силлепс* посвящены разные словарные статьи, причем *силлепс* - грамматическое явление [Квятковский 1966: 114, 262]. В качестве синтаксического явления рассматривает *Syllepse/Syllepsis* Е. А. Гончарова [Гончарова 2010: 340]. Хотя в некоторых современных русскоязычных словарях дается значение *зевгмы*, близкое к принятому в немецкой стилистике: «стилистический прием, фигура речи, при которой наблюдается нарушение семантической однородности или семантического согласования в цепочке однородных членов предложения или целых предложений, создающее юмористический эффект, или эффект обманутого ожидания» [Лагута 1999].

На подобные разночтения терминов необходимо обращать внимание в процессе обучения стилистике. Это поможет студентам не только соотнести термины и понятия в разных языках, но и сформировать знание того, что одно терминологическое обозначение может трактоваться по-разному даже в рамках одного языка, а также иметь синонимы, среди которых есть более и есть менее употребительные. Иллюстрацией этого может служить термин *Trohäus* в значении двухсложной стопы с ударением на первый слог [Metzler 1990: 475], именно в этом значении в русских учебниках употребляется термин *хорей*. Поэтому нередко русскоязычные студенты по аналогии с термином *ямб/Jambus* говорят *Choreus*. И хотя немецкие словари рассматривают термин *Choreus* в качестве синонима, в учебной литературе на немецком языке он практически не встречается. Поэтому на занятиях по стилистике немецкого языка предпочтительнее использовать термин *Trohäus*.

Иногда выбор авторами учебника менее известного термина без упоминания синонимов осложняет понимание самого стилистического явления и самостоятельную работу студентов. Так, термин *Spreizung*, использованный М. Маховой

и Т. Неустроевой [Махова 2010: 162], соответствует более известному и употребительному обозначению *Hyperbaton* (гр. перестановка), или *Sperrung*, и означает *гипербатон*, то есть «изменение естественного порядка слов и отделение их друг от друга вставными словами [напр., «В восторге только музы томном» (Г.Р. Державин)] [Словарь иностранных слов].

Проблема усвоения понятийно-терминологического аппарата может иметь иной характер. Трудности в понимании стилистической терминологии могут быть связаны с высокой степенью абстракции, с емкостью самого немецкого слова, с наличием похожих терминов, а также отсутствием единого понимания термина и однозначных дефиниций схожих явлений, например, *Stilwert* (*Ausdruckswert*, *Eindruckswert*), *Stilzug*, *stilistische Bedeutung*. Последние два понятия имеют общепринятые соответствия в терминологическом языке русской стилистики – *стилистический признак*, *стилевая черта* и *стилистическое значение*. Другие термины до сих пор не имеют закрепленного в словарях значения и обнаруживает разные интерпретации. Термины *Ausdruckswert*, *Eindruckswert* можно соотнести с понятиями *стилистическое задание* и *стилистический эффект*. Они являются «компонентами центральной оппозиции, формирующей стилистическую структуру коммуникативного акта, или "узуально-стилевой комплекс" (термин Т.Г. Винокур): *стилистическое задание* – *стилистическое значение* – *стилистический эффект*» [СЭСРЯ 2003]. Однако как тогда перевести *Stilwert*? *Стилистическая значимость*? Термины *стилистическое значение*, *стилистическая окраска*, *стилистическая коннотация* уже имеют другие определения. Между тем авторы теоретических работ вкладывают в это понятие различный смысл. Так, Л. Хиелмслев употребляет его практически в значении «стилевые признаки, стилевые черты» [Hielmslev 2004], Н.А. Богатырева дает определение – «потенция, актуализирующаяся при определенных условиях» [Богатырева 2008: 29], предлагается также термин «стилевое значение» [СЭСРЯ 2003] или и без того многозначный термин «стиль».

Это не единственный пример терминологической путаницы. Стилистика – динамично развивающаяся наука, как

отмечает О. Е. Захарчук, «в уже сложившейся, на первый взгляд, достаточно устойчивой терминосистеме стилистики происходят перманентно действующие процессы синтеза научных знаний, процессы появления новых понятий и соответствующих им терминологических номинаций, развиваются и совершенствуются стилистические концептуальные парадигмы, обусловленные гуманитаризацией и гуманизацией современного социального дискурса, отмечена неоднозначная интерпретация фундаментальных для стилистики понятий и терминов» [Захарчук 2008].

Одним из способов решения проблемы на практических занятиях по стилистике немецкого языка может быть составление стилистических глоссариев с использованием терминов, их синонимов и примеров на иностранном и родном языках, а также знание актуальных теоретических исследований.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Богатырева Н. А., Ноздрина Л. А. Стилистика современного немецкого языка. – М.: Издательский центр "Академия", 2005. – 336 с.

Гончарова Е.А. Теория и практика стилистического анализа / Theorie und Praxis der Stilanalyse. – М.: Академия, 2010. – 352 с.

Захарчук О. Е. Функционально-семантические особенности понятийно-терминологического поля стилистики: Автореф... дис. канд.филол.наук: 10.02.01 – Ростов-на-Дону, 2008. – с. 24 [Электронный ресурс] URL: <http://cheloveknauka.com/funktsionalno-semanticheskie-osobennosti-ponyatiyno-terminologicheskogo-polya-stilistiki>

Квятковский А. П. Поэтический словарь. – М: Советская энциклопедия, 1966. – 376 с.

Лагута О.Н. Учебный словарь стилистических терминов. Учебное пособие. – Новосибирск: Новосибирский гос. ун-т, 1999. R– 71 с. [Электронный ресурс] URL: <http://stilistics.academic.ru/228>

Махова Э.Ф., Неустроева Т.В. Практическая стилистика немецкого языка: учебное пособие для студентов 4-5 курсов по

специальности «Иностранный язык» – Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2010. – 278 с.

Ризель Э.Г., Шендельс Е.И. Стилистика немецкого языка. Учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: «Высшая школа», 1975. – 316 с.

Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. – М.: «Издательство Астрель», «Издательство АСТ», 2001. – 624 с.

Словарь иностранных слов. Комлев Н.Г. – М.: ЭКСМО, 2006. – 669 с. [Электронный ресурс] URL: [http:// dic.academic.ru](http://dic.academic.ru)

СЭСРЯ: Стилистический энциклопедический словарь русского языка. Под ред. М. Н. Кожинной. – М.: «Флинта», «Наука», 2003.

[Электронный ресурс] URL: <http://stylistics.academic.ru/>

Hielmslev Louis. Konnotationssprache und Metasprache // Kulturwissenschaft und Zeichentheorien: zur Synthese von Theoria, Praxis und Poesis. Hrsg. Bisanz, Elize. – LIT Verlag Münster, 2004. – S. 89-101.

Metzler-Literatur-Lexikon: Begriffe und Definitionen. Hrsg. Günther u. Irmgard Schweikle. – Stuttgart: Metzler, 1990. – S. 525.

УДК 37.016:811.1

Ивонина А.С.

Екатеринбург, Россия

**КОРРЕКТИВНО-
ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ
АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ
ФАКУЛЬТЕТОВ.**

Аннотация. Автором статьи представлена типология трудностей обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов и описаны основные положения коррективно-подготовительного аспекта методики как условия для преодоления трудностей.

Ключевые слова: *коррективно-подготовительный аспект, объективные и субъективные трудности,*

Код ВАК 10.02.05

Ivonina A.S.

Ekaterinburg, Russia

**REMEDIAL-PREPARATORY
ASPECT IN FOREIGN
LANGUAGE TEACHING FOR
STUDENTS OF NON-
LINGUISTIC SPECIALITIES.**

Abstract. The author of the article presents the typology of difficulties of teaching foreign language for students of non-linguistic specialties. There are also described the main features of remedial-preparatory aspect of methodology as an important condition for overcoming the difficulties.

Keywords: *remedial-preparatory aspect, objective and subjective difficulties*

Сведения об авторе: Ивонина Анастасия Сергеевна, магистрантка 1 курса Института иностранных языков, УрГПУ.

Место работы: Языковой центр «Лондон», директор.

Контактная информация: 628403, Ханты-Мансийский автономный округ, г. Сургут, ул. Ивана Захарова д.2 кв.17.

e-mail: London-london@mail.ru

About the author: Ivonina Anastasiya Sergeevna, Master Student of the Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University.

Place of employment: Language school «London», the director.

Курс иностранного языка в неязыковом вузе носит коммуникативно-ориентированный и профессионально направленный характер, его цель –приобретение специалистами профессионально ориентированной коммуникативной компетенции, уровень которой позволил бы использовать иностранный язык для профессиональной деятельности в рамках межкультурного общения.

В неязыковом вузе, большинство студентов осознают необходимость владения иностранным языком, язык интересен им, но процесс изучения сопряжён с определёнными трудностями, которые в дальнейшем не дают возможности развиваться речевым умениям и навыкам, не пробуждают в них желание учить иностранный язык.

В ходе научно-исследовательской работы мы выявили следующую типологию трудностей:

- лингвистические;
- дидактические;
- мотивационные;
- социокультурные;
- возрастные.

Их, в свою очередь, мы разделяем на объективные (то, что противостоит субъекту – студенту) и субъективные (то, что свойственно субъекту – студенту или произведено от его деятельности) [Епифанова,2006:205].

К основным *объективным трудностям* мы относим следующие: дидактические (доминирование в обучении одного вида речевой деятельности над другими; выделение в качестве главного критерия требований, в основном, в отношении лексического и грамматического оформления речи; несоответствие метода обучения индивидуальным особенностям и потребностям обучаемых; недостаточное количество часов в программе неязыкового вуза); лингвистические (недостаточный уровень навыков коммуникативной компетенции у студентов и несформированность механизма самоконтроля; отсутствие реальной языковой среды) и возрастные

К наиболее важным *субъективным трудностям* относятся мотивационные (отсутствие амбиций у студентов к изучению иностранного языка), социокультурные (наличие у них коммуникативного барьера) и возрастные.

Отсутствие интереса к иностранному языку вообще и коммуникативно-познавательной потребности в чтении иноязычной литературы по специальности объясняют возникновение многих трудностей, которые препятствуют достижению поставленных целей.

Овладение иностранным языком без ознакомления с культурой страны, с менталитетом людей, говорящих на этом языке, и т.д. не может быть полноценным. В освоении иностранного языка наиболее очевидные трудности наблюдаются на уровне социокультурных фоновых знаний, отсутствие или недостаток, которых приводит к неумению осуществлять речевую деятельность в заданном социокультурном контексте. Это проявляется: а) в неадекватной интерпретации национально-культурной, этнической и социально-стратификационной информации; б) в некорректном употреблении лингвострановедческой и социокультурно маркированной [Минакова, 2001:62].

Незнание возрастных и психологических особенностей личности студента может также явиться причиной возникновения трудностей при обучении иностранному языку.

Учитывая широкий спектр трудностей, с которыми сталкиваются студенты неязыковых факультетов при изучении иностранного языка, недостаточная языковая подготовка становится неизбежным закономерным явлением. Отсюда напрашивается вывод о необходимости разработки комплекса специальных мер и приемов, облегчающих выполнение учебно-речевых заданий и одновременно обеспечивающих постоянную коррекцию умений и навыков. Эти меры и конкретные приемы в совокупности составляют то, что профессор Гурвич П.Б. назвал коррективно-подготовительным аспектом (КПА) методики [Гурвич, 1982:7].

Для реализации КПА на занятиях по иностранному языку для студентов в неязыковых вузах, учебный процесс должен быть приведен в максимальное соответствие основным теоретическим положениям коррективно-подготовительного аспекта:

1. Параллельно-комплексное обучение языковому материалу во всех видах речевой деятельности с начала обучения.
2. Чередование всех видов речевой деятельности на занятиях.

3. Усиление роли письма и чтения. Чем успешнее окажется коррекция чтения и письма, тем быстрее можно перейти к коррекции и дальнейшему развитию речевых умений.

4. Восстановление двуязычных упражнений как средства обучения языковым аспектам и всем видам речевой деятельности.

5. Восстановление роли языковых знаний и осознанного конструирования как основы автоматизации правилосообразных действий.

6. Реальное речевое общение на занятиях в свете КПА.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.

Гурвич П.Б. Коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранных языков. Учебное пособие – Владимир, 1982. – 76 с.

Епифанова М.П. Объективные и субъективные трудности в овладении устной иноязычной речью студентами неязыковых вузов // Гуманитарные исследования. – 2006. – №2. – С.205-209.

Минакова Т.В. Снятие трудностей в изучении иностранного языка как условие развития познавательной самостоятельности студентов // Вестник ОГУ. – 2001. – №1. – С. 61-66.

УДК 378.811.1

Казакова О.П.

Екатеринбург, Россия

**ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ
ЦЕЛЕЙ КАК МЕТОДИКО-
ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ
КАТЕГОРИЯ**

Аннотация. В статье рассматриваются авторский подход к рассмотрению языка для специальной цели как лингвистической основы для разработки соответствующего направления в методике иноязычного образования.

Ключевые слова: язык для специальных целей, язык науки, деловой язык, язык для академических целей.

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

Код ВАК 13.00.02 / 13.00.08

Kazakova O.P.

Ekaterinburg, Russia

**LSP AS A CATEGORY OF
METHODOLOGY AND
LINGUISTIC**

Abstract. The author shows the own approach to considering of LSP as a linguistic basis for methodology of according direction in foreign language education.

Keywords: language for specific purposes, language of science, business language, language for academic purposes.

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.

Разработка методики обучения иностранному языку для специальных целей требует прежде всего понимания сущности самого явления – язык для специальных целей. Чем этот вид языка отличается от того, которому обучают в школе, каковы причины его обособления и каковы те самые цели, которые дали название этому явлению.

Очевидно, что обособленность выражается через различные формы выражения, которые О.А. Лаптева демонстрирует через «специальное» описание названий известных сказок: об ограниченном приеме пайщиков в

кооператив («Геремок»), о создании самодвижущегося говорящего кибернетического устройства принципиально новой конструкции («Иван-царевич и серый волк») и др. [Лаптева 2003: 195].

Приведенные примеры подтверждают вариативность языка, которая зависит от множества обстоятельств. В.Л. Наер выделяет несколько уровней вариативности, определяющихся рядом разнопорядковых факторов:

«1) фактор обработанности и кодифицированности – противопоставление литературного и нелитературного (просторечного, диалектного);

2) характер протекания речи – противопоставление устного и письменного;

3) функции (цели и сферы общения) – функциональные стили;

4) фактор нейтрального / экспрессивного – возвышенная речь, эмоциональная речь, разговорно-фамильярная речь;

5) принадлежность адресанта к какой-либо языковой группе – по возрасту, полу, профессии, социальному положению и др., социальные диалекты;

6) внешняя ситуация – официальная ситуация, неофициальная ситуация и их многочисленные разновидности;

7) ориентированность на адресата – речь, обращенная к вышестоящим, к нижестоящим, к детям;

8) индивидуальные особенности – индивидуальный стиль, идиолект;

9) географическая сфера применения языка – ареальные варианты (для английского языка, например, английский язык в Великобритании, США, в Австралии)» [Наер 1985 : 5].

Все приведенные факторы тем или иным способом характеризуют коммуникативную ситуацию, т.е. кто, при каких обстоятельствах и с какой целью осуществляет коммуникативный акт. Таким образом, коммуникативная ситуация определяет выбор языковых средств, с помощью которых оформляется речевое высказывание, следовательно, при отборе содержания обучения важно знать, для каких целей человек приступает к изучению иностранного языка.

Понятие языка для специальных целей вошло в методику обучения иностранным языкам в 60-е годы прошлого столетия как пословный перевод (LSP – languages for special purposes), более распространенный вариант - ESP (English for specific / special purposes), при этом и в отечественной литературе часто используется англоязычная аббревиатура наряду с русскоязычной ЯСЦ.

Кроме того часто встречаются такие понятия как специальный язык, язык специальности, подъязык и т.п. Основные признаки, которые указываются авторами словарей при описании данных понятий, касаются профессиональной сферы. Однако наш первоначальный анализ ситуаций изучения иностранного языка показал, что цели изучения иностранного языка не всегда связаны с профессиональной деятельностью, следовательно, логичнее говорить о профессиональных и непрофессиональных специальных целях.

В отечественной науке основные исследования относительно языков для специальных целей проводятся в рамках лингвистики и посвящены большей частью изучению особенностей того или иного подъязыка. В англоязычной науке понятие ESP связано с методикой обучения иностранным языкам в отличие от методики обучения общему языку, при этом на первый план выносятся анализ потребностей учащегося.

T. Hutchinson и A. Waters, называя ESP формой обучения языку (form of language teaching), подчеркивают смену акцентов такого обучения: «ESP has paid attention to the question of HOW people learn, focusing instead on the question of WHAT people learn» [Hutchinson 1987: 2].

Соответственно подвиды языков для специальных целей в англоязычных исследованиях представляют собой генеалогические ветви методики обучения. Свою схему направлений обучения английскому языку дает Х.Г. Лаборда, особо выделяя языки для профессиональных целей [Лаборда: 103]. Таким образом, намечается комплекс различных ситуаций изучения иностранного языка, в которых определяющим фактором становится цель, при этом профессиональные цели составляют лишь одно направление из возможных.

В качестве эталона профессионально-направленного текста рассматривается язык науки, именно данное понятие отечественной лингвистики наиболее точно отражает особенности языков для профессиональных целей. Язык научного текста обладает высокой степенью стандартизованности, проявляющейся в ограничениях употребления как лексических, так и грамматических средств, в предписании использования определенной композиционно-речевой схемы, поэтому при обучении созданию того или иного типа текста в качестве содержания обучения в первую очередь рассматриваются те языковые явления, которые являются типичными для этого типа текста.

Вопрос «типичности» напрямую связан с понятием нормы. Мы уже обращали внимание на вариативность языка в зависимости от коммуникативной ситуации, то же самое можно сказать и о вариативности языковой нормы, которая также зависит от коммуникативной ситуации. Приведем простой пример: существительное «бетон», обозначающее вещество, согласно правилам русского языка не имеет формы множественного числа, однако, профессиональный язык строителей допускает форму «бетоны» для различения сортов этого материала.

Интересно, что изучение научных текстов в разных языках показывает некоторое различие в требованиях к норме. К примеру, В.Н. Яковлева, которая проводит свое исследование на материале французского языка, приходит к выводу о наличии во французских научных текстах своеобразного шарма, что выражается в частом использовании метафор и других тропов. Автор отмечает допустимость во французской научной статье сравнения конструкции самолета со стройной фигурой девушки, что исключено для русскоязычной нормы научного текста [Яковлева 2010: 150].

Отличия научного стиля русского языка от научного стиля английского языка представляет Н.К. Рябцева, отмечая, что русский язык «более официален, книжен, отстранен, неэмоционален, насыщен отглагольно-именными оборотами ... для него характерны косвенные развернутые способы выражения мнения, оценки» [Рябцева 2008: 588].

Учет различий особенностей научной речи в разных языках позволит избежать речевых ошибок, так, например, при переводе с русского на английский авторы составляют такие же длинные предложения с генетивными цепочками, выраженными словосочетаниями с многочисленными *of*.

Приведем ряд примеров, на которые обращает внимание Н.К. Рябцева:

- В русском языке научного стиля присутствует большое количество слов, выражений, оборотов и смыслов, которые с точки зрения английского языка (и стиля) излишни, избыточны, искусственны, чужды или слишком громоздки и неуместны.
- Английский научный стиль речи, по сравнению с русским, более компактен, прост, активен, непринужден, эмоционален и разговорен.
- В английском языке преобладает не «именной» характер изложения, а более динамичный: прилагательные, наречия, глагольные формы [Рябцева 2008: 588-589].

Таким образом, при обучении иностранному языку следует особое внимание уделять лингвистическому анализу первоисточников с целью выявления языковых особенностей построения текста того или иного жанра.

Что касается устных научных выступлений, то состав их языковых средств обусловлен, с одной стороны, требованиями к письменному научному тексту, а, с другой, принадлежностью к устной речи. Это диалог со слушателями, цель которого донести научное знание, при этом слушатели должны быть вовлечены в процесс речи, следить за ходом выступления, т. е. выступление должно носить адресный характер.

В устной профессиональной коммуникации существует как официальная, так и неофициальная сторона, которая определяет «жесткость» соблюдения норм языкового оформления текста. В соответствии с таким подходом можно говорить о трех группах типов текстов для профессиональных целей, различающихся степенью допуска отклонений от нормы: *тексты языка науки, тексты профессионального разговорного общения и тексты уровня профессионального жаргона.*

В зависимости от ситуации общения используются и разные языковые средства, в первую очередь это касается лексических средств. Ситуации профессиональной коммуникации определяют употребление определенной группы профессиональной лексики: термины, профессионализмы, жаргонизмы.

К последней лексической группе можно отнести и явления «профессионального фольклора», отражающие важные явления профессиональной среды. К примеру, в фольклоре штурманов ВВС встречаются следующие «поговорки»: *Без навигации нет авиации. Цвет нации служит в авиации. Летчик жив - полет удался. Штурман без пуза – что самолет без груза.*

Лингвистические и экстралингвистические особенности триады выделенных групп текстов профессиональной сферы можно проследить в цепочке «научная статья – выступление на конференции – обсуждение выступления во время фуршета по окончании конференции». Содержательной основой всех типов текста является донесение результатов исследования, однако форма высказывания, выбор языковых средств будет варьироваться, поскольку для каждого типа действует своя норма.

Обратимся к другому виду языка для специальных целей, который достаточно часто выступает в качестве цели изучения иностранного языка. Деловая коммуникация обеспечивает рабочие отношения среди различных профессиональных групп, которые осуществляют профессиональную деятельность в рамках одного или смежных предприятий.

Для деловой письменной речи характерно использование речевых клише, языковых формул с целью обеспечения точности передаваемой информации. Кроме клишированности выделяют такие лексические особенности деловой речи как наличие реквизитов, частое применение общепринятых или принятых на данном производстве сокращений, следовательно, данные аспекты также должны найти отражение в процессе обучения.

Еще одна разновидность цели изучения иностранного языка – академический язык. В методике обучения

иностранным языкам это новое явление, хотя английские издательства выпускают довольно большое количество учебной литературы по данному направлению.

Язык академического общения, на наш взгляд, можно рассматривать как подвид делового языка, поскольку он также выполняет функции регулирования взаимоотношений и связан с продукцией документацией в письменной форме и установлением рабочих контактов в среде обучения. Необходимые умения строятся на действиях по поиску, хранению и переработке информации, которая затем представляется в виде определенных типов устных и письменных текстов.

Наиболее распространенными жанрами письменного академического языка являются реферат, статья, аннотация, а в устной форме это презентация результатов исследований в различных формах, в том числе в виде стендового доклада. Однако в отличие от языка науки речь идет об универсальных языковых умениях, не связанных с конкретной профессиональной направленностью. Это умения логического выстраивания информации, составления и оформления плана письменного или устного текста, умения выстроить эффективную презентацию, выделения главной мысли и ее перефразирование в зависимости от типа текста.

Рассмотренные виды языков для специальных целей, на наш взгляд, образуют основу всей парадигмы этого лингвистического явления. В данной статье мы не рассматриваем «непрофессиональные» типы текстов, которые также могут стать целевыми для определенных категорий обучающихся, но общая логика разработки методики обучения иностранному языку останется прежней – это изучение целевых типов текстов с лингвистической точки зрения и дальнейшее преломление результатов лингвистического анализа в отношении определения содержания обучения. Данная стратегия позволяет нам рассматривать языки для специальных целей как методико-лингвистическую категорию, определяющую весь учебный или самообразовательный процесс по овладению конкретным видом языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Лаптева О.А. Теория современного русского литературного языка: Учебник. – М.: Высш. шк., 2003. – 351 с.
- Наер В.Л. Уровни языковой вариативности и место функциональных стилей // Научная литература. язык, стиль, жанры / Отв. ред. М.Я. Цвиллинг. М. «Наука», 1985. – С. 3-15.
- Рябцева Н.К. Научная речь на английском языке. Руководство по научному изложению. Словарь оборотов и сочетаемости общенаучной лексики: Новый словарь-справочник активного типа (на английском языке). – 5-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 600 с.
- Яковлева В.Н. Научный стиль в профессиональном речевом общении // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики: Материалы ежегод. междунар. науч. конф., Екатеринбург, 5-6 февраля 2010 г. / Урал. Гос. Пед. ун-т. – Екатеринбург, 2010. – Ч. 1. – С. 149-151.
- Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A Learning-centered Approach. – Cambridge University Press, 1987. – 184 p.
- Laborda J.G. Revisiting Materials for Teaching Languages for Specific Purposes // The Southeast Asian Journal of English Language Studies. – Vol 17 (1). – P. 102-112.

УДК 372.811.1

Колесова Е.М.

Екатеринбург, Россия
**К ВОПРОСУ О РАННЕМ
МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОМ
ОБРАЗОВАНИИ**

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения нескольким иностранным языкам детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Дается характеристика психолого-возрастных и методических особенностей раннего мультилингвального обучения.

Ключевые слова: *раннее обучение, младшие школьники, старший дошкольный возраст, мультилингвальное образование*

Сведения об авторе: Колесова Елена Михайловна, доцент кафедры профессионально-ориентированного языкового образования ИИЯ УрГПУ.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

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

e-mail: elenakolessova@bk.ru

Код ВАК 10.02.05

Колесова Е.М.

Ekaterinburg, Russia
**TO THE QUESTION OF
EARLY MULTILINGVAL
EDUCATION**

Abstract. The paper is devoted to a problem of several foreign languages training of the advanced preschool and primary school age children. The psychological and age characteristics and methodical features of early multilingual training are given.

Keywords: *early training, primary school pupils, advanced preschool age, multilingual education*

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

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

На территории Российской Федерации существуют средние образовательные учреждения, обеспечивающие раннее мультилингвальное образование. Встречаются и такие школы, в которых с первого класса дети начинают изучать первый иностранный язык, как правило, английский, а со второго – второй. Примером такого образовательного учреждения в городе Екатеринбург может послужить частная школа-гимназия № 212 «Екатеринбург-Париж», предлагающая углубленное изучение английского языка с первого класса и французского языка со второго.

Анализ опыта отдельных Европейских стран позволил О.А. Сизовой сделать вывод о том, что каждое государство ведет политику развития мультилингвизма. Например, в учреждениях общего образования Финляндии изучают, не считая своего родного, два современных иностранных языка: второй национальный язык (шведский для финских детей и финский для шведских детей) и один иностранный язык, обычно английский, немецкий, французский или русский – по выбору из языков, предложенных школьным учреждением. Обязательное изучение первого иностранного языка начинается также в начальной школе и не позднее третьего класса (8 часов в неделю, уровень А1). Однако в последнее время все больше учреждений пытаются вводить его с первого года обучения. В дополнение к этим двум обязательным языкам ученики имеют возможность изучать два других иностранных языка: диапазон выбора большой (немецкий, французский, английский, русский, испанский и латынь). Изучение этих языков – факультативное, по 4 часа в неделю, (уровень А1) и может начинаться с пятого класса [Сизова, 2010: 187].

Среди стратегий развития раннего языкового образования России особое место занимают признание дошкольного детства одним из главных образовательных резервов, по своей потенциальной возможности не уступающим ни одной из последующих возрастных ступеней; включение в систему языкового образования еще одной ступени, рассчитанной на детей 5-7 лет; введение обучения второму (в перспективе третьему) иностранному языку в начальной школе и в дошкольных учреждениях [Кагуй, 2010: 205].

Таким образом, старший дошкольный и младший школьный возраст характеризуется значительными резервами развития у детей, о чем свидетельствуют исследования психофизиологических, нейропсихологических и индивидуальных особенностей развития детей, подчеркивающих их врожденную функциональную речевую тенденцию, хорошо развитый фонематический слух, языковое чутье, необыкновенную сензитивность в сочетании со способностями к имитации и импринтингу.

Психологи (А.А. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин и др.) сходятся во мнении, что наиболее благоприятный возрастной период для овладения иностранным языком от четырех до девяти лет. Дети младшего школьного и особенно дошкольного возраста быстрее запоминают языковой материал, у них отсутствует страх вступления в общение на другом языке. Кроме того, основным видом деятельности этого возрастного периода является игра, что позволяет сделать изучение языка наиболее привлекательным. Все это предоставляет возможность в этом возрасте оптимально сочетать коммуникативные потребности и возможности их выражения на иностранном языке [Сизова, 2010: 182].

Также О.А. Сизова подчеркивает, что, по мнению Моник Аллес Жардель, в возрасте 8-9 лет ребенок начинает осваивать основные логические операции, он способен выражать себя в когнитивном, эмоциональном и социальном плане. Постепенно у него вырабатывается способность выполнять все более сложные абстрактные операции. В языковом плане он умеет работать вне контекста. На этом этапе ребенок быстрее воспринимает морфологию и синтаксис, и лучше всего на слух. Дети школьного возраста приобретают метакогнитивные навыки и могут извлекать информацию из контекста. Кроме того, в этом возрасте не только появляется способность к запоминанию, но и улучшаются стратегии запоминания. Развивающийся ребенок, постепенно становится способным обрабатывать систематически и селективно наибольшее количество информации. Учитывая возрастные физиологические и психические особенности ребенка, педагоги приобщают его к изучению иностранного языка, что положительно влияет на формирование как языковой, так и общей культуры ребенка, способствует развитию мотивации и освоению не только своего родного языка, но и других языков. 3–7-летние дети лучше усваивают фонетическую систему нового для них языка, 8–9-летние – морфологическую, а более старшие школьники – лексическую и синтаксическую системы [Сизова, 2010: 182].

Однако, развитие всех вышеперечисленных способностей к изучению нескольких иностранных языков у

детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста возможно при условии правильного обучения и учета методических особенностей:

- адаптирование детей к работе в школе и дома, научить их учиться, не тратя лишних физических усилий, быть внимательными, усидчивыми;

- психологическое выравнивание детей с точки зрения их готовности к обучению за счет подтягивания отстающих к хорошо успевающим;

- специальное обучение мнемическим приемам;

- применение развивающих игр;

- стимулирование и максимальное использование мотивации достижения успехов в учебной, трудовой, игровой деятельности детей;

- постоянная концентрация внимания и удержание интереса к изучаемому языку;

- коммуникативная ориентация процесса обучения;

- преобладание аудио-визуальных средств обучения.

Итак, идея раннего мультилингвального образования поддерживается политикой языкового образования России и Европы, является научно обоснованной и эффективной при условии соблюдения правильных методических рекомендаций.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Сизова О.А. Раннее обучение языкам – путь к мультилингвизму. Гуманитарные и социальные науки. – 2010. – № 3. – Южно-Российский государственный университет экономики и сервиса. – С. 181-189.

Кагуй Н.В. Стратегии развития раннего билингвального образования как основа интеграции личности в системы мировой и национальной культур. Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – № 1. – С. 203-208.

Немов Р.С. Психология в трех томах. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. уч. заведений. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. – 2-е изд. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 496 с.

УДК 81'374(091)

Комарова З.И.

Екатеринбург, Россия

КОГДА И ПОЧЕМУ

ВОЗНИКЛА

ТЕРМИНОГРАФИЯ КАК

НАУЧНО-ПРИКЛАДНАЯ

ДИСЦИПЛИНА?

Аннотация. Для определения места и статуса современной терминологии в мире науки необходим ответ на вопрос, когда и почему возникла терминология как научно-прикладная дисциплина. Поиску ответа на этот вопрос и посвящена данная статья. В ней обсуждаются основные предпосылки и источники формирования терминологии и её ближайшие связи с теорией и практикой ряда гуманитарных наук.

Ключевые слова: теоретическая и прикладная лингвистика, лексикография, словарное дело, терминоведение, терминологическая деятельность, терминология.

Сведения об авторе: Комарова Зоя Ивановна, доктор филологических наук, профессор кафедры немецкой филологии, Институт иностранных языков Место работы: Уральский государственный педагогический университет,

Контактная информация: 620027, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 464

e-mail: zikomarova@bk.ru.

Код ВАК 10.02.19

Комарова З.И.

Ekaterinburg, Russia

WHEN AND WHY DID

TERMINOGRAPHY AS AN

APPLIED SCIENCE APPEAR?

Abstract. To determine the place and status of terminography in science one has to find the answer to the following question: when and why did terminography as an applied science appear? The article deals with working out the answer to this question. The article presents the analysis of basic conditions and sources for the formation of terminography and its closest relations with theory and practice of different humanitarian disciplines.

Keywords: theoretical and applied linguistics, lexicography, dictionary compiling, terminological studies, terminological activity, terminography.

About the Author: Komarova Zoya Ivanovna; Doctor of Philology, Professor; Professor of Department of German languages, Institute of Foreign Languages.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Состояние любой науки в каждый момент её развития определяется теми задачами, которые ставит перед ней общество, её собственным уровнем развития и предшествующей историей, а также состоянием других наук, как смежных, так и не смежных с ней.

«Молодость» терминологии как науки проявляется уже в том, что для неё нет ещё единого общепринятого наименования: она именуется то научно-технической лексикографией (В.Г. Гак, А.С. Герд, В.М. Лейчик, Э. Фигон и др.), то терминологической лексикографией (С.В. Гринёв, Р.Ю. Кобрин, А.Я. Шайкевич...), то отраслевой лексикографией (Е.С. Анюшкин, И.В. Зубченко, С.З. Иванов, И.М. Кантор...), то терминологией (А.Д. Хаютин, Б.Н. Головин, Р.Ю. Кобрин, З.И. Комарова, О.Н. Карпова, В.М. Лейчик, В.А. Татаринцев...).

Хотя некоторые исследователи употребляют эти термины как синонимические, на что указывает А.С. Герд [Герд 2005: 113], всё же сам этот факт свидетельствует о неоднозначном понимании формирующейся науки. Всё многообразие точек зрения можно свести к двум полярным: первые три наименования показывают, что терминология считается особым разделом, отраслью лексикографии: «Терминологическая лексикография – новая специализированная отрасль лексикографии, пока недостаточно теоретически разработанная» [Суперанская, Подольская, Васильева 2005: 204].

Второй взгляд в самом общем виде сводится к тому, что терминология – это одно из прикладных направлений терминоведения (А. Д. Хаютин; А.Л. Шайкевич; А.С. Герд; С.В. Гринёв; В.М. Лейчик; В.А. Татаринцев...). Этот взгляд при поэтапном формировании терминологии становится преобладающим.

Попытаемся разобраться в проблеме места и статуса терминологии, опираясь на методологический принцип единства взаимосвязи и взаимообусловленности истории, теории и практики лексикографии / терминологии [Денисов

1978] и трёх этих областей в недрах терминографии [Борхвальдт 1998].

Начнём с ответа на вопрос, **когда и почему возникла терминография как научно-прикладная дисциплина.**

Возможно, в наши дни термин НТР (научно-техническая революция) принимается не всеми. Тем не менее он отражает суть явления, начавшегося в нашей стране примерно с середины XX века и охватившего все стороны жизни общества. Под НТР понимается «коренное, качественное преобразование производительных сил на основе превращения науки в ведущий фактор развития общественного производства, когда наука становится непосредственной производительной силой» [Ярцева 1977: 28].

Одно из проявлений НТР – это активизация информационно-коммуникативных процессов, позволяющих называть XX век – информационной эпохой. Происходит радикальная перестройка понятийного аппарата многих старых научных дисциплин. Возникают новые отрасли знания. По данным науковедения, каждые 25 лет число научных дисциплин удваивается. Так, в XX веке появилось свыше 2000 новых научных дисциплин [Гринёв-Гриневиц 2008: 6].

Следствием этого является бурный, лавинообразный рост специальной, терминологической лексики. Так, только в Общесоюзном классификаторе промышленной и сельскохозяйственной продукции, выпускавшейся в стране в начале 1980-х годов было уже 24 млн. наименований [Дубичинской 2009: 157]. Всё это привело к так называемому «терминологическому взрыву» и опасности «терминологического потопа», если развитие специальной лексики станет неуправляемым [Гринёв-Гриневиц 2008: 6].

Возникает социальный заказ: превратить этот «терминологический взрыв», носящий во многом стихийный характер, в управляемый процесс, что возможно, поскольку специальная лексика поддаётся сознательному регулированию [Ахманова 1966]. Всё это обусловило широкий «фронт» терминологической работы во всех странах, в том числе и в России, центром которой по праву признаётся

создание терминологических словарей разных типов, используемых в науке, технике, управлении, образовании и т.п. Думается, что в этом нет преувеличения. Роль специальных, терминологических словарей, по мнению А.А. Реформатского, трудно переоценить.

Терминологические словари (ТС): 1) содействуют внедрению и расширению выверенной и унифицированной терминологии; 2) предостерегают специалистов от употребления профессионально неверных терминов, искажающих смысл и тормозящих овладение предметом; 3) повышают квалификацию практиков; 4) помогают преподавателям и авторам учебников по внедрению единой выверенной терминологии; 5) используются переводчиками в их деятельности; 6) рационализируют делопроизводство и деловую переписку; 7) дают материал историкам науки и техники для их исследований; 8) дают возможность создавать аналогичные терминосистемы на других национальных языках [Реформатский 1986: 176].

И сегодня вряд ли кто-то будет отрицать исключительное значение терминологических словарей. К названным А.А. Реформатским функциям ТС А.С. Герд добавляет необходимость ТС для широкого внутригосударственного и международного общения в самых разных областях деятельности, а также для обеспечения информационных служб и систем [Герд 2005].

На основе современного понимания ТС как формата знания, вписанного в эволюцию культуры и цивилизации уже несколько тысячелетий, произошло признание словарной формы как основного типа обыденной и научной коммуникации, наиболее привлекательной для специалистов разных предметных областей, поэтому к социальной роли ТС можно добавить, по мнению Ю.А. Шрейдера, неопределимую роль специального словаря в формировании «общечеловеческого тезауруса науки» и в передаче его в пространстве и во времени.

Таким образом, социальный заказ на ТС способствовал тому, что к началу 80-х годов XX века была осознана необходимость терминографии как научно-прикладной теории. Потому эту социальную потребность необходимо

рассматривать как **главную предпосылку** становления терминографии как научной дисциплины.

Другой основной предпосылкой и одновременно одним из **основных источников** терминографии является **лексикографическая и терминографическая практика – словарное дело**. Как известно, деятельность человека по составлению словарей уходит своими корнями в глубокую древность, что связано с появлением специальной лексики. Есть веские основания полагать, что её зарождение и развитие относится к дородовому периоду человечества, что в археологической периодизации соответствует эпохе каменного века – палеолиту (от 5,5 млн. лет до 14 тыс. лет назад). Генезис отдельных областей специальной лексики показан в хронологической таблице в учебном пособии С.В. Гринёва-Гриневича [2008: 184-187].

Первые произведения дословарного периода, по дошедшим до нас источникам, составлены в Шумере в 25 в. до н.э.; в Китае – в 20 в. до н.э.; в Египте – в 18 в. до н.э. По данным В. П. Беркова, практика составления переводных словарей насчитывает по меньшей мере четыре тысячелетия [Берков 1977, 3]. Столь же древними являются идеографические словари [Морковкин 1970, 12-18].

С тех пор человечеством созданы сотни тысяч различных словарей, из которых бóльшая часть приходится на терминологические (по данным С.В. Гринёва, соотношение общих словарей и ТС примерно один к десяти), и в которых аккумулирована не только практика словарного дела, но и спорадические попытки теоретической интерпретации отдельных аспектов создания словаря.

Что касается **зачатков отечественной терминографии**, то этот вопрос прямо не входит в обозначенную проблематику современной терминографии, но сжато наметим этапы дословарного периода, чтобы уяснить традиции современной терминографии.

Словарное дело древнерусского периода (XI – XIV вв.) ознаменовалось созданием произведений дословарного периода – это достаточно обильная глоссировка текстов древнерусской

рукописной традиции в виде многочисленных глосс на полях и между строк рукописей (часто библейских) каких-либо переводимых текстов, в которых давались переводы иноязычных слов, толкования их значений или подстановка славянских соответствий к иноязычным и непонятным словам-символам – приточники. Это так называемая текстовая и прикнижная лексикография, затем оформившаяся в особый жанр – глоссарии, которые встречаются не при самих текстах, а уже в отдельных сборниках («изборниках»). Так, самый старый из дошедших до нашего времени русских глоссариев – «Изборник» в 174 слова по Кормчей книге 1282 года.

Эта древнерусская традиция получает интенсивное развитие в словарном деле старорусского языка (XV-XVII вв.), когда формируется жанр азбуковников, в которых ориентация не на одну, а на многие книги стала ведущей, а слова стали располагаться в алфавитном порядке, дав название жанру, но традиции истолкования слов с абстрактным и специальным значением сохранилась. Иначе говоря, первые словарные произведения – это синкретичные произведения, в которых, по свидетельству первых исследователей (К.Ф. Калайдович, А. Карпов, К. Ширский, М. Мордовцев, И.И. Срезневский и др.), задачи толковых и специальных словарей совмещались «через соединение в их материалах двух ведущих тенденций – филологической и энциклопедической», – указывает Л.С. Ковтун в «Истории русской лексикографии» [1998: 52].

Затем постепенно, начиная с азбуковников XVII и XVIII веков началось размежевание словарных произведений на общеязыковые и терминологические. Как показывает акад. В.В. Виноградов [Виноградов 1977: 208] собственная история русских толковых словарей начинается со второй половины XVIII века и открывается знаменитым «Словарём Академии Российской» (1789-1794 гг.). Первые терминологические словари, по данным И.М. Кауфман, появились раньше, в самом начале XVIII века [Кауфман 1961: 26], а потому 10 изданий из них, по свидетельству В.Н. Сергеева, стали источниками названного первого толкового

словаря.

Далее развитие практики лексикографии и терминографии шло параллельно.

Однако это не единственное достижение XVIII века. Этот век определяется как начальный период словарного дела русского языка (XVIII–начало XX вв.), в который происходит переход от предшествующей традиции рукописных словарных произведений к книгопечатанию. О печатной словарной продукции этого века даёт представление аннотированный указатель

В.П. Вомперского «*Словари XVIII века*» (М., 1986, 136 с.).

Это в свою очередь стимулировало формирование четырех основных направлений: 1) переводные иноязычно-русские и русско-иноязычные издания; 2) «словари» иностранных и непонятных слов; 3) специальные (терминологические и энциклопедические) «словари» и 4) толковые словари.

Наконец, XVIII век стал переходным в эволюции словарного дела: от дословарной лексикографии и терминографии (первые два периода, когда были созданы «прообразы» словаря) к третьему периоду – к собственно словарю в современном его понимании как книги особого жанра [История русской лексикографии 1998: 23-126; Борхвальдт 1998].

Таким первым в России словарём в современном его понимании является «*Лексикон треязычный...*» Ф. П. Поликарпова-Орлова, изданный в Москве в 1704 г., на что указывает и его значительный объем (19712 словарных статей) и принятая в западноевропейских словарях того времени система представления материала, характерная для переводного учебного словаря, который оставался незаменимым справочным пособием на протяжении всего XVIII века [История русской лексикографии 1998: 81].

Несколько иначе обстоит дело со специальными словарями. С одной стороны, сохранилось значительное число притекстовых словарей – глоссариев, с другой стороны, появились переводные зарубежные словари живописного дела, мифологии, по медицине, поварскому делу (В. Левшина), по садоводству (Н. Осипова), по коммерции

(С. Волчкова) и др. Ещё одна часть – это прикнижные глоссарии в книгах по фортификации, военному делу, мореплаванию и др., которые по своему формату остались «прообразами» современного словаря.

Первым оригинальным русским энциклопедическим справочником, вышедшим в свет в 1793 г. был *«Лексикон российской исторической, географической, политической и гражданской»* В.Н. Татищева [История русской лексикографии 1998: 77-79].

В.М. Лейчик в качестве первого оригинального русского словаря специальной лексики называет *«Дикционер, или Речениар, по алфавиту российских слов о разных произражениях, то есть древах, травах, цветах, семенах огородных и полевых, корнях и о прочих былиях и минералах»* К. А. Кондратовича, вышедший в 1780 году.

В ряде других источников первым «терминографическим» (т.е. в формате современного словаря) опытом считается словарь В. Бурнашова *«Опыт терминологического словаря сельского хозяйства, фабричности, промыслов и быта народного»*, вышедший только в середине XIX века (1843-1844), в котором фиксируется 54 сферы занятий [Комарова 1991а; Татаринов 2006: 239].

Несомненный интерес для терминографии представляет *«Немецко-русский автомобильный словарь»* (1936), автором которого является зачинатель отечественной школы терминоведения Д. С. Лотте. Заметным явлением был словарь Е. Г. Кочина *«Материалы для терминологического словаря древней России»* (1937) [Комарова 1989]. Таким образом, нет точной датировки первого ТС, на что указывает и О. В Борхвальдт (1998).

Но обращает внимание то, что до 60-х – 70-х годов XX века большого интереса к теоретическим вопросам создания специальных словарей не наблюдается. Причину этого мы видим в том, что ещё не сформировалось теоретическое и прикладное терминоведение.

Третьей предпосылкой и источником современной терминографии является взаимодействие **теории общей лексикографии и терминографии.**

Анализ словарного дела в России и за рубежом показал, что становление теории современной лексикографии происходит уже во всех своих основных чертах в ходе создания словарей. Ряд принципиальных обобщений кристаллизуется в словаре, его предисловии, структуре, а также в инструкциях и проспектах создания словарей.

В историю мировой лексикографии вышли имена таких лексикографов-подвижников, как Владимир Даль (Россия), братья Я. и К. Гримм и Г. Пауль (Германия), Э. Литтре и П. Ларусс (Франция), И. Мальборини (Италия), В. Вартбург (Швейцария), Н. Вебстер (Америка) и многие другие, для которых лексикография в её теории и практике стала делом жизни.

В России основоположником теории лексикографии как особой отрасли языкознания по праву считается Л. В. Щерба, который обладал исключительным даром теоретических обобщений и умел в каждом вопросе находить проявление общих закономерностей. Потому его работа *«Опыт общей теории лексикографии. Этюд первый – Основные типы словарей»*, опубликованная в 1940 г. стала настоящим прорывом в теорию лексикографии. «Правильно составленный словарь и грамматика должны исчерпывать знания данного языка» [Щерба 1940: 89]. Этот постулат акад. Л. В. Щербы, определяющий и утверждающий роль, значение и назначение толкового словаря, стал основным принципом русской лексикографии XX века. Л. В. Щерба заложил основы отечественной лексикографии, разработав её фундаментальные категории [Щерба 1940: 89-117]: разработал типологию словарей, первую, но остающуюся до сих пор известной в мировой лексикографии; принцип семантического анализа при построении словарной статьи; ввёл понимание лексической системы как словарного состава, соответствующего единому (реальному) языковому сознанию; обосновал понятие языковой нормы и нормативности языковых явлений, определил критерии стилистических квалификаций и др. Хотя Л. В. Щерба не оставил цельной, внутренне единой концепции общей теории лексикографии, его лексикографические идеи продолжают оказывать решающее влияние на дальнейшее развитие как

лексикографической работы в нашей стране, так и на совершенствование общей теории лексикографии. Такую общую оценку даёт Г.Н. Складаревская в «Истории русской лексикографии» [1998: 575-577].

Лексикографические идеи Л.В. Щербы и А.А. Шахматова были восприняты акад. В. В. Виноградовым, вклад которого в отечественную теорию лексикографии настолько велик, что требует отдельного освещения. Не имея такой возможности, подчеркнём, что теоретическая концепция В. В. Виноградова была сформулирована на базе критического анализа толковых словарей русского языка, в первую очередь «*Словаря современного русского литературного языка*» в 17-ти томах (БАС). Это очень важно для формирующейся методологии терминографии, т.к. для неё анализ терминологических словарей с целью выявления современных способов фиксации терминов и средств их описания позволяет совершенствовать научную концепцию терминографии. Тем более, что до сих пор в анализе словарей довольно часто отсутствуют какие-либо критерии оценки. Такая ситуация была отмечена в сентябре 2007 г. на конференции в Иваново «*Современная лексикография: глобальные проблемы и национальные решения*» [Комарова, Плотникова 2007].

Особенно большую роль в становлении теории современной лексикографии сыграли дискуссии по ряду проблем словарных категорий в 50-е – 70-е: 1) объект толковой лексикографии (А.М. Бабкин, В.В. Виноградов, Ф.П. Филин); 2) структура и принципы построения словарной статьи (Л.С. Ковтун, Н.Ю. Шведова); проблемы омонимии и тождества слова (В.В. Виноградов, Л.Л. Кутина, Л.А. Новиков); 4) обоснование объема семантической информации в зависимости от типа словаря (С.И. Ожегов, А.М. Бабкин, Г.А. Богатова, Р.А. Будагов, А.П. Евгеньева...); 5) критерии синонимии (А.П. Евгеньева, Ю.Д. Апресян); 6) стилистическое расслоение лексики и выход в общие стилистические категории словаря (В.В. Виноградов, Ю.С. Сорокин, Г.Н. Складаревская); 7) возможность и принципы лексической сочетаемости в словаре (Н.З. Котелова); 8) нормативность языка и её реализация в словаре (К.С. Горбачевич); 9) типы лексических значений в словаре (Н.Д. Арутюнова,

Б.Ю. Городецкий, В.Г. Гак, В.Н. Телия, Н.Д. Шмелёв); 10) системное описание лексики в словаре (Ю.Н. Караулов, П.Н. Денисов); 11) проблема лингвистического конструирования и автоматизации в лексикографии (В. М. Андриющенко, А.С. Герд, Ю.Н. Караулов, Р.П. Рогожникова, В.Н. Телия); 12) роль и удельный вес терминологии в языке и её отражение в словаре (А.И. Моисеев, В.Н. Сергеев, Ф.П. Сороколетов, Л.В. Щерба); 13) интерпретация термина в словаре (О.С. Ахманова, В.А. Звегинцев, В.Н. Сергеев, Ф.П. Сороколетов, Н.Н. Забинкова, Н.И. Фельдман, Е.Н. Толикина...).

Уже только названные проблемы свидетельствуют, что к концу 70-х годов XX века лексикография перестала быть только «искусством» составления словарей и начала осознавать себя особой научно-прикладной дисциплиной со своим кругом задач, своим объектом и назначением, глубокой разработкой методики создания словаря и техники словарного дела, что было взято на вооружение терминографией. А решение двух последних проблем способствовало кардинальному повороту от общей лингвистической разработки терминологии в словаре к лингвотерминологической в терминографии.

Рассматривая особенности теории русской современной терминографии 80-х – 90-х годов и общее движение мировой лексикографии, можно охарактеризовать основную линию её развития так тенденцию к «лексикографической параметризации языка и словаря» [Караулов 1981: 34].

Суть ее в том, что в отечественной и мировой лексикографической практике наблюдается отчетливое стремление закреплять в словарной форме результаты изучения всех уровней языковой структуры, т.к. словарь оказался самой удобной формой фиксации наших знаний об изучаемом объекте. Скрытой, возможно, не всегда осознаваемой, но мощной пружиной отечественной тенденции является то, что она закладывает базу для максимально формализованных описаний естественного языка через создание исчерпывающих инвентарей его единиц, процессов, явлений, в числе которых предусматриваются инвентари семантические, лексико-семантические, семантико-статистические, морфосемантические и т.д.

При этом принцип лексикографической интерпретации языковых явлений, преломляясь в отдельные словари различных языков, позволяет обнаружить две разнонаправленные линии расширения и роста словарей. **Центростремительная линия** характеризуется целевой установкой на создание универсального комплексного словаря, что на практике оказывается мало достижимым. Но почти для каждого языка с достаточно богатой лексикографической традицией можно назвать словарь, в той или иной мере приближающийся к универсальному [Караулов 1981: 152-153].

Центрбежная линия, напротив, связана с построением однопараметровых словарей. При этом под лексикографическим параметром в самом общем виде понимается способ лексикографической интерпретации того или иного структурного элемента или функционального явления языка и их экстралингвистических соответствий [Караулов 1981]. В прагматическом смысле можно определить лексикографический параметр как некий «квант» информации о языке, общем и специальном.

Последовательное сравнение словарей по мере исторического движения лексикографии и терминографии позволяет констатировать, что ее развитие шло в направлении наращивания числа параметров в словаре. Так, в известном словаре С. Поллакса (вторая половина XVIII века) мы находим лишь три параметра. В первом русском толковом словаре (конец XVIII века) их уже 15, в словаре А. Шахматова (начало XX века) – их 16, а в Большом академическом (середина XX века) – около 30. Ю.Н. Караулов в связи с решением проблемы автоматизации лексикографических описаний разработал подробный перечень в 68 параметров; А.С. Герд – свыше 100 параметров [Герд 2005: 5]. Это свидетельствует о тенденции нарастания глубины подачи информации в словаре, в том числе и ТС: так, если в первых ТС, какими были двуязычные переводные ТС, было всего 2 параметра, то многие современные словари обходятся 10-15 параметрами, например, *«Словарь специальной лексики русского языка»* (под ред. А.С. Герда и У.В. Бутуровой. СПб.: Русская коллекция, 2014, 250 с.).

Итак, рассмотрев историю, практику и теорию

лексикографии приходим к заключению, что нет аргументов в пользу того, что терминография является разделом общей лексикографии. Её предпосылки и источники убеждают в том, что это близкие, объединяемые филологией, взаимодействующие научно-прикладные науки. Таким образом, взаимодействие теории лексикографии и терминографии активно идёт в направлении создания методики и технологии фиксации знания в формате словаря, т.е. в словаростроении.

Из сказанного следует, что ещё одной **предпосылкой и источником** терминографии является **языкознание в целом**, дисциплинарная структура которой в наши дни охватывает около сотни лингвистических дисциплин [Комарова 2013], а её системная методология находится в стадии формирования. Самый общий взгляд на лингвистику XXI века показывает, что классификационная и дефиниционная лингвистика XIX и первой половины XX века обогатилась идеей интегративности, что дало ей возможность пересечь границы прежнего лингвистического мира сразу в трёх направлениях.

Во-первых, произошел прорыв в макромир – лингвистику текста, который, по М.М. Бахтину, есть «первичная реальность (данность) всякой гуманитарной науки», и, по словам Г.В. Степанова, лингвистика становится «служанкой при тексте» (И.В. Арнольд, И.Р. Гальперин, Л.А. Киселёва, Г.В. Колшанский, Т.М. Николаева, Г.Я. Солганик, З.Я. Тураева, Н. Энkvист и др.) и дискурс (Н.Д. Арутюнова, Б.М. Гаспаров, В.Е. Демьянков, В.И. Карасик, В.В. Красных, Л.М. Макаров; Р. Барт, Т.А. Ван Дейк, Ю. Кристева, М. Фуко...).

Во-вторых, произошел прорыв в микромир – лингвистическое портретирование (А.К. Жолковский, И.А. Мельчук, Ю.Д. Апресян...), когда объектом описаний стало не слово как основная единица языка, а его элементы и когда произошло становление коммуникативной семантики (Г.В. Колшанский, З.Д. Попова, И.А. Стернин...).

В-третьих, произошел прорыв за пределы

лингвистики, когда, по словам В.А. Масловой, для лингвистики не стало «чужих полей»: «она изучает всё, что вербализовано» [Маслова 2008: 8], т.е. любой тип знания, любую информацию, выходя за рамки чисто языковедческой проблематики в естественнонаучную и междисциплинарную.

Всё это не могло не отразиться на теории и практике терминографии. А в свете деятельностной модели современной науки, культуры и цивилизации в целом и формирования антропоцентрической суперпарадигмы и антропологической лингвистики (С.В. Гринёв-Гриневич, Э.А. Сорокина, Т.Г. Скопюк...) весь понятийно-категориальный аппарат современной терминографии антропоцентричен.

Подытоживая, подчеркнём важную роль языкознания как источника терминографии, тем более, что нередко её относят к прикладному языкознанию (К.Я. Авербух, А.Н. Баранов, А.С. Герд, О.М. Карпова, В.А. Татаринев...). Более того, РоссТерм принял постулат о лингвистической основе терминоведения как научной дисциплины [Татаринев 2006: 161], что вызывает возражения: «Специальная лексика не может изучаться на тех же основаниях, что и лексика общая, поскольку она системно и тематически организована иначе» [Суперанская и др. 2005: 11].

Особо следует выделить ещё одну предпосылку и источник терминографии – **терминоведение**, под которым мы понимаем междисциплинарную науку о терминах и их сообществах: терминологиях (стихийно сложившихся совокупностях терминов определённой области знаний) и терминосистемах (естественно-искусственных образованиях с эксплицированными свойствами и связями) [Комарова 1971; 1991а].

Решающее действие этой предпосылки и источника терминографии приходится на период зрелого терминоведения как интегративной науки (с 80-х годов XX века), когда оно стало осознаваться, по выражению В.М. Лейчика, как бы на перекрёстке четырех групп наук: логико-философских, лингвистических, математических и предметных (≈3 тысяч наук) [Лейчик 2006: 218], потому, как уже подчеркивалось, многие исследователи и считают терминографию прикладным терминоведением.

Влияние этого источника настолько многоаспектно и сложно, что подлежит отдельному освещению, а в данной статье отметим лишь его решающее действие на формирование теоретико-методологической базы современной русской терминографии: осознание гносеологических аспектов терминографии, её объектов и предметов изучения, основных проблем и методологии решения [Комарова 2015].

Именно в это время в число приоритетных направлений входит терминография, которая в начале 80-х годов, по словам А.С. Герда, «делает только свои первые шаги» [Герд 1981: 108] усилиями таких значимых, по его мнению, исследователей: как «Л.Б. Ткачёвой, И.И. Убина, С.В. Гринёва, В.В. Морковкина, З.И. Комаровой, Ю.Н. Марчука, С.Д. Шелова, С.Е. Никитиной, А.Д. Хаютина» [Герд 2005: 113].

Иначе говоря, происходит становление терминографии как науки: «Можно назвать две книги, в которых вопросы терминографии ставятся на прочную базу теоретического терминоведения: это книги (Комарова 1991; Табанакова 1999)», - считает В. М. Лейчик [Лейчик 2006: 205].

К этому времени «в отечественной терминографии сформировалась плеяда специалистов-терминографов, таких, как О. С. Ахманова, А. С. Герд, С. В. Гринёв, З. И. Комарова, Ю. Н. Марчук, В. В. Морковкин, В. Н. Сергеев, В. Д. Табанакова, В. А. Татаринев и многие другие» [Татаринев 2006: 242].

При этом этапы становления современной терминографии совпадают с основными этапами формирования теоретического и прикладного терминоведения. Так, в наши дни на теоретической базе современного терминоведения произошло резкое расширение границ теории и практики современной терминографии за счёт электронных (компьютерных) словарей, которых уже более 600 для 40 языков мира [Дубичинский 2009: 334]; информационно-поисковых тезаурусов; терминологических банков данных (ТБД) и терминологических банков знаний (ТБЗ) как разновидностей машинного словаря, созданных по новой технологии словарного дела и являющихся связующим звеном между словарным делом и информационными системами [Гринёв-Гриневиц 2008: 248-

253]. Они являются комплексными источниками для получения нескольких десятков выводных словарей, первичных и вторичных: *орфографических, заимствованных слов, морфем, словоизменительных словарей, частотных, толковых, словарей сочетаемости, словарей общенаучной лексики, словарей синонимов, словарей формальных моделей составного термина* и др. (С.В. Гринёв, В.М. Лейчик, В.М. Андрущенко, А.С. Герд, Б.Ю. Городецкий, О.В. Зайцева, О.А. Казакевич, И.Г. Самбурова, Э.Ф. Скороходько...), что значительно раздвигает пространство, доступное терминографированию, а также увеличивает скорость и эффективность работы.

Резюмируя, скажем: произошло становление современной терминографии как научно-прикладной интегративной дисциплины [Комарова 2002, 2004], т.к. современная русская терминография сформировала свой понятийно-терминологический аппарат, инструментарий (цель, задачи, объект, предмет), свою проблематику, методы и технологии [Комарова 2015]. Исходя из этого, сформулируем её дефиницию.

Терминография – это интегративная научно-прикладная дисциплина (1) об истории, теории и практике терминологических словарей; (2) формирующая методологию, методы, методики и технологии для наиболее оптимального проектирования, составления и эффективного использования созданного продукта (терминологических словарей) для решения различных научных и практических задач.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Ахманова О.С. Предисловие // Словарь лингвистических терминов. – М., Сов. Энциклопедия, 1966. – С. 3-19.
- Берков В.П. Слово в двуязычном словаре. – Таллин: Валгус, 1977. – 140 с.
- Борхвальдт О.В. Русская терминография в историческом аспекте: учебное пособие к спецкурсу. – Красноярск: Платина, 1988. – 118 с.
- Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М., Наука, 1977. – 312 с.
- Герд А.С. Терминологический словарь среди других типов словарей // Современная русская лексикография. – Л., 1981. – С. 106-112.

- Герд А.С. Основы научно-технической лексикографии (Как работать над терминологическим словарём). – Л., ЛГУ, 1986. – 71 с.
- Герд А.С. Прикладная лингвистика. – СПб., Изд-во СПб. ун-та, 2005. – 268 с.
- Гринёв С.В. Введение в терминологическую лексикографию: учебное пособие – М., Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 102 с.
- Гринев-Гриневиц С.В. Терминография // Терминоведение: учебное пособие, – М., Академия, 2008. – С.218-234.
- Денисов П.Н. Практика, история и теория лексикографии в их единстве и взаимодействии // Проблемы учебной лексикографии и обучение лексике: сб. ст., М., Русский язык, 1978. – С. 25-33.
- Дубичинский В.В. Терминография и стандарты // Лексикография русского языка: учебное пособие. – М., Флинта: Наука, 2009. – С. 147-167.
- История русской лексикографии // отв. Ред. Ф.П. Сороколетов. – СПб., Наука, 1998. – 610 с.
- Караулов Ю.Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. – М., Наука, 1981. – 363 с.
- Кауфман И.М. Терминологические словари: Библиографический указатель. – М., Сов. Россия, 1961. – 149 с.
- Комарова З.И. Обоснование общих принципов работы над дескрипторным словарём по агрономии // Научный симпозиум «Семантические проблемы языков науки, терминологии и информатики». – М., МГУ, 1971. – С. 682-686.
- Комарова З.И. Материалы для терминологического словаря древней России Е.Г. Кочина как особый тип исторического словаря // Русская историческая лексикография и лексикология. – Красноярск.пед. ин-т, 1989. – С. 34-40.
- Комарова З.И. Терминография: предмет, задачи, проблематика // Гуманитарные термины в специальной литературе. – Горький, Изд-во Горьк. гос. ун-та, 1990. – С. 104-113.
- Комарова З.И. Семантическая структура специального слова и её лексикографическое описание: монография. – Свердловск, Изд-во УрГУ, 1991а – 156 с.
- Комарова, З.И. Семантизация в терминографии // Очерки научно-технической лексикографии: сб. ст., СПб, Изд-во СПб.ун-та, 2002. – С. 33-47.
- Komarova, Z. Terminographicalsemantization: Techniques and

- Methodology // Russian Terminology Science (1992-2002), Austria, Vienna, TermNet, 2004. – P. 316-336.
- Комарова, З.И. Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике: учебное пособие. – М., Флинта: Наука, 2013. – 820 с.
- Комарова З.И. Теоретико-методологическая база современной русской терминографии // Вестник Челябинского ун-та. Филология и искусствоведение. – Вып. 94, 2015. – С. 44-49.
- Лейчик В.М. Терминоведение: Предмет, методы, структура. – М., КомКнига, 2006. – С. 141-173.
- Марчук Ю.Н. Основы терминографии. Методическое пособие. – М., ЦИИ МГУ, 1992. – 76 с.
- Морковкин В.В. Идеографические словари. – М., Изд-во МГУ, 1970. – 71 с.
- Реформатский А.А. Мысли о терминологии // Современные проблемы русской терминологии. – М., Наука, 1986. – С. 163-198.
- Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: Терминологическая деятельность. – М., Эдиториал УРСС, 2005. – 288 с.
- Табанакова В.Д. Идеографическое описание научной терминологии. – Тюмень, Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 1999. – 200 с.
- Татаринов, В.А. Общее терминоведение: Энциклопедический словарь. – М., Московский лицей, 2006. – 528 с.
- Шайкевич А.Я. Проблемы терминологической лексикографии: обзор. – Информ, М., ВЦП. – Вып. 8. – 1983. – 67 с.
- Щерба Л.В. Опыт общей теории лексикографии // Изв. АН СССР. Отд. лит ры и языка, № 3, 1940. – С. 89-117.
- Ярцева В.Н. Научно-техническая революция и развитие языка // Научно-техническая революция и функционирование языков мира. – М., Наука, 1977. – С. 28-37.

УДК 372.881.1

Код ВАК 10.02.05

Копылова Ю.В.

Kopylova Y.V.

Екатеринбург, Россия

Ekaterinburg, Russia

**СПЕЦИФИКА
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ИНОЯЗЫЧНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ
КУЛЬТУРЫ.**

**THE PECULIARITIES OF
THE SUPPLEMENTARY
LANGUAGE EDUCATION IN
THE SPHERE OF CULTURE.**

Аннотация. В статье раскрывается специфика дополнительно иноязычного образования на основе анкетирования, проведенного в учреждении культуры.

Abstract. The article deals with the peculiarities of the supplementary language education according to the questionnaire survey holding in the establishment of culture.

Ключевые слова: дополнительное образование, коммуникативные умения, сценическая деятельность, культура.

Keywords: supplementary language education, communicative abilities, stage activity, culture.

Сведения об авторе: Копылова Юлия Владимировна, аспирант 2-го курса заочного отделения ИИЯ УрГПУ.

About the Author: Kopylova Yuliya Vladimirovna, the Postgraduate of the Ural State Pedagogical University of the Institute of the Foreign Languages.

Место работы: МАУК ДК «Елизаветинский»

Place of employment: МАЕС НС «Elizavetinskiy».

Контактная информация: 620024, г. Екатеринбург, ул. Бисертская. д. 14

e-mail: yuliya_kopylova_74@mail.ru.

Дополнительное образование сегодня предоставляет возможность современным школьникам выбрать интересующие их направления в области изобразительного искусства, танцев, вокального мастерства, изучения иностранных языков, игры на гитаре, театральной деятельности, физкультуры и спорта, и ряда других.

В статье 75 главе 10 «Закона об образовании РФ» говорится: «Дополнительное образование детей и взрослых направлено на формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном,

нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени». Таким образом, можно определить дополнительное образование, как вид образования, направленного на раскрытие умственного, физического и творческого потенциала школьника.

Обучение иностранному языку школьников в условиях дополнительного образования в сфере культуры направлено на достижение цели, выделенной в «Стандартах второго поколения», а именно: «формирование у школьников иноязычной коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка». [Фундаментальное ядро содержания общего образования 2014: 16].

Дополнительное языковое образование в сфере культуры можно сформулировать как процесс развития иноязычных коммуникативных умений школьников во внеурочное время, нацеленный на культурное, творческое, интеллектуальное, нравственное, патриотическое становление личности школьника.

На основе анкетирования, проведенного в учреждении культуры МАУК ДК «Елизаветинский» среди участников студии иностранного языка «English with pleasure!» и их родителей, нами была выявлена специфика дополнительного иноязычного образования:

- 1) развитие иноязычных коммуникативных умений школьников:** формирование внутренней положительной мотивации к иноязычной учебной деятельности; создание ситуации успеха школьника; развитие навыков рефлексии школьников; развитие самостоятельной учебной деятельности по овладению иностранного языка; развитие целеустремленности, любознательности;
- 2) реализация потребности в общении со сверстниками;**
- 3) реализация потребности в участии сценических мероприятий на иностранном языке:** реализация потребности в самоутверждении; раскрытие творческого

потенциала школьников в сценической деятельности; знакомство и приобщение к искусству сценической деятельности (ораторским мастерством, поведением на сцене); повышение самооценки школьника; развитие лидерских качеств (активности, решительности, ответственности, соперничества); развитие волевых усилий школьника (усердия, настойчивости, трудолюбия, дисциплинированности);

4) приобщение, включение культуры страны изучаемого языка в личность школьника: расширение кругозора школьников, их эрудиции (страноведение), формирование патриотизма, любви к Родине.

Согласно первому пункту специфики развитие иноязычных коммуникативных умений школьников в процессе дополнительного иноязычного образования в сфере культуры происходит за счет формирования у школьников внутренней положительной мотивации к иноязычной учебной деятельности, что достигается путем проведения занимательных занятий, направленных на создание ситуации успеха школьников. По Белкину А.С. «Успех в учении – единственный источник внутренних сил ребенка, рождающих энергию для преодоления трудностей, желание учиться». [Белкин 1991: 30]. Наиболее значительным и важным является развитие навыков рефлексии школьников на занятиях. Рефлексия есть «размышление, самонаблюдение, самопознание; обращенность познания человека на самого себя, свой внутренний мир, психические качества и состояние; склонность к самоанализу». [Краткий психологический словарь 2010: 225]. Рефлексия непосредственным образом ведет к развитию самостоятельной учебной деятельности по овладению иностранным языком. «Самостоятельная учебная деятельность — это совокупность, вернее, системная совокупность (система) учебно-познавательных действий, выполнение которых характеризуется самостоятельностью обучающихся, т. е. система действий, которым свойственна познавательная самостоятельность». [Гиниатуллин 2012]. Деятельность педагога дополнительного образования направлена на формирование умений школьников учиться самостоятельно.

Вторым пунктом специфики дополнительного иноязычного образования является реализация потребности школьников в общении со сверстниками. В соответствии с психологическими особенностями дети школьного возраста испытывают потребность в общении друг с другом. Учение и общение становятся ведущими видами деятельности школьников. В этом возрасте школьников объединяют общие интересы. Студии, клубы, секции, кружки в муниципальных учреждениях культуры создают благоприятную психолого-педагогическую среду для общения школьников со сверстниками.

Реализации потребности школьников в общении со сверстниками способствует их участие в сценических мероприятиях. В сценической деятельности через театрализацию происходит раскрытие творческого потенциала школьников. Театральная деятельность близка и понятна каждому. Через театральную деятельность происходит повышение самооценки школьника, развитие его лидерских качеств и волевых усилий. Остановимся на этом подробнее. В театральной деятельности могут принимать участие все без исключения школьники даже самые скромные и застенчивые. На сцене школьники имеют возможность перевоплощения в персонажа, наделенного наиболее смелыми, решительными и даже порой лидерскими качествами, которые отсутствуют или слабо выражены у школьников. Благодаря этому школьники раскрепощаются, повышают свою самооценку, избавляются от имеющихся у них комплексов. Запоминание наизусть той или иной роли вырабатывает у школьников волевые черты характера, а именно, трудолюбие, усердие, настойчивость. Систематические неоднократные репетиции театральной постановки приводят к формированию дисциплинированности школьников, развивают умение работать в коллективе и с коллективом, что приводит к созданию единой дружной и сплоченной команды. Сценическая деятельность приобщает школьников к искусству сценического мастерства, учит сценической речи, знакомит с актерским мастерством и правилами поведения на сцене.

Изучение любого иностранного языка связано с изучением культуры той страны, язык которой изучается. «Очевидно, что для полноценного общения на иностранном языке необходимо не только умение владеть иноязычным языковым материалом, но и знать специфические понятия, свойственные той или иной человеческой общности, владеть внеязыковыми знаниями, связанными с культурой и обычаями этой общности людей». [Сергеева, Походзей 2013: 146-147]. На занятиях по английскому языку в условиях дополнительного образования происходит знакомство школьников с культурными традициями, обычаями, праздникам Великобритании, что приводит к расширению кругозора школьников, развитию их эрудиции. Знакомство с культурой стран изучаемого языка осуществляется на основе знаний культурных особенностей своей страны. «Родные язык и культура рассматриваются нами наряду с иностранными, потому что в условиях глобализации стало особенно важно не только обладать социокультурной компетенцией и уметь соотносить свое поведение с нормами, правилами и традициями иноязычного общества, но и знать, уважать и любить культуру своей страны и уметь представлять ее средствами иностранного языка». [Мурзич, Сергеева 2015: 98]. Более того, занятия по английскому языку в условиях дополнительного образования направлены на развитие патриотического воспитания школьников. Патриотизм по определению Ожегова есть «преданность и любовь к своему отечеству, своему народу и готовность к любым жертвам и подвигам во имя интересов своей Родины» [Ожегов 2007: 347]. Воспитание патриотической личности происходит в сценических мероприятиях посредством театральной деятельности.

Следует сделать вывод, что знание специфики обучения школьников английскому языку в условиях дополнительного образования в сфере культуры ведет к эффективному и качественному обучению.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.

Гиниатуллин И.А. Самостоятельная учебная деятельность на специальном факультете / уч. пос. – Екатеринбург, 2012.

Краткий психологический словарь /авт.-сост. С. Я. Подопригора, А. С. Подопригора. - Изд. 2-е., испр. - Ростов н/Д: Феникс, 2012. – 318 с.

Мурзич А.Н., Сергеева Н.Н. Организационная модель подготовки студентов педагогического языкового ВУЗа к осуществлению культурно-образовательной деятельности / Педагогическое образование в России. – 2015. – №2. – С. 99-103.

Ожегов С.И. Словарь русского языка – 24-е изд., испр. – М.: Оникс: Мир и Образование, 2007. – 640 с.

Сергеева Н.Н., Походзей Г.В. методика развития иноязычной межкультурной компетенции будущих судоводителей во внеаудиторной работе / Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 146-151.

Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. Акад. Наук, Рос. Акад. Образования; под. Ред. В. В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2014. – 79 с.

Федеральный закон Российской Федерации: Электронный ресурс. – режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/

УДК 82-311.6:81:39

Кузина Ю. В.

Екатеринбург, Россия

**МОТИВ ГРААЛЬНОСТИ В
ХУДОЖЕСТВЕННОМ
ОБРАЗЕ ТРУСЛИВОГО
ЛЬВА⁴**

Аннотация. В статье рассматриваются детали художественного образа Трусливого Льва, выступающего репрезентацией лингвокультурного типажа Рыцарь, свойственные жанру средневекового рыцарского романа.

Ключевые слова: художественный образ, лингвокультурный типаж Рыцарь, рыцарский роман, сказочная повесть, мотив граальности.

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

Код ВАК 10.02.05

Кузина Ю. В.

Ekaterinburg, Russia

**SEARCH OF THE HOLY
GRAIL MOTIF IN THE
COWARDLY LION'S
ARTISTIC IMAGE**

Abstract. The article discusses the details of the Cowardly Lion's artistic image representing the linguocultural type Knight that are inherent to the genre of medieval courtly romance.

Keywords: artistic image, the linguocultural type Knight, medieval courtly romance, fairy tale, search of the Holy Grail motif.

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.

Одним из центральных понятий на текущем этапе развития лингвокультурологии является лингвокультурный типаж. Согласно определению, данному В.И. Карасиком, это типизируемая личность, представитель определенной этносоциальной группы, узнаваемый по специфическим характеристикам вербального и невербального поведения и выводимой ценностной ориентации, способный

⁴ Материалы подготовлены в рамках гранта РГНФ № 14-04-00268 "Политическая лингвистика: проблематика, методология, аспекты исследования и перспективы развития научного направления".

конкретизироваться в персонаже художественного произведения [Карасик 2007: 235]. Рыцарь, один из ярких лингвокультурных типажей англоязычной лингвокультуры, получает свое описание на основе литературоведческих данных, поскольку наиболее образ рыцаря наиболее рельефно выступает в рыцарских романах именно в рамках рыцарского романа – одного из ведущих жанров средневековой словесности.

Согласно определению, данному А.Д. Михайловым, рыцарский (или куртуазный) роман — это связанное сюжетное повествование с достаточно развитой фабулой, в стихах или прозе, родившееся в феодальной среде, отражающее ее вкусы и интересы и выбирающее в этой же среде своих героев. Данные герои могут выступать не только в своей реальной жизненной обстановке, но и в обстановке псевдо-исторической, фантастической, условно ориентальной и т. д. — в зависимости от тематики того или иного произведения или цикла [Михайлов 2012: 3]. Одним из самых широко распространенных мотивов рыцарского романа являются поиски святого Грааля. Романы о святом Граале являются особой группой рыцарских романов, которые являются попыткой переосмысления куртуазного рыцарского романа в религиозном ключе.

Существует множество толкований этой реликвии. Изначально, в кельтских и нормандских легендах под ним подразумевалась чаша, из которой Иисус Христос вкушал на Тайной вечере и в которую Иосиф Аримафейский собрал кровь из ран распятого на кресте Спасителя. Согласно легендам, испивший из этой чаши получает отпущение грехов и вечную жизнь. Позднее, в рамках средневекового рыцарского романа, Грааль рассматривается как некий магический предмет, даже созерцание которого даёт неиссякаемые блага. Такая трактовка сближает Святой Грааль с Рогом изобилия – символом благополучия и богатства, восходящим к древнегреческой мифологии. Как отмечает А. Д. Михайлов, в Граале видели и камень библейского пророка Даниила, и философский камень алхимиков, и талисман кельтских мифов, и даже «горюч камень» русских былин. Именно множественность источников является причиной многосмысленности мотива приобщения

героя к Граалю [Там же: 96]. Изначально Грааль символизировал религиозное спасение, но постепенно поиски Грааля приобрели отвлеченный смысл, а Грааль превратился в олицетворение мистического рыцарского начала, став символом рыцарского совершенства. Так, средоточием рыцарской культуры становятся герои цикла романов о короле Артуре, рыцари Круглого стола, странствующие в поисках святого Грааля.

Теперь обратимся к Трусливому Льву — персонажу сказочной повести Л. Ф. Баума «Удивительный Волшебник страны Оз». Как воплощению лингвокультурного типажа Рыцарь, образ данного персонажа несет в себе ярко выраженный мотив граальности.

Повстречавшись с Дороти и ее спутниками, Трусливый Лев отправляется с ними в Изумрудный город, чтобы обрести храбрость.

*«... "Do you think Oz could give me **courage**?" asked the Cowardly Lion... ... "Then, if you don't mind, I'll go with you," said the Lion...» [Baum 1900].*

courage

- the power or quality of dealing with or facing danger, fear, pain, etc. [Collins American English Dictionary];
- the quality of not being afraid or showing your fear [Longman Dictionary of American English Online];
- mental or moral strength to venture, persevere, and withstand danger, fear, or difficulty [Merriam Webster's Dictionary Online];
- the quality of mind or spirit that enables a person to face difficulty, danger, pain, etc., without fear; bravery [Random House Dictionary Online].

Известно, что храбрость являлась одной из наивысших рыцарских ценностей, а доказательство мужества было необходимым условием получения рыцарского звания [Павленко, Николаев 1998: 31]. Поэтому храбрость, будучи предметом устремлений персонажа, в данном контексте может рассматриваться как своеобразный Грааль, который стремится заполучить Трусливый Лев.

Путешествие Трусливого Льва в Изумрудный город вызывает также ассоциации с известными в Средневековье странствующими рыцарями, чей образ идеализировался многими произведениями литературы и служил центральной фигурой многих легендарных сказаний о короле Артуре и рыцарях Круглого Стола, романов Вальтера Скота и других источников.

Как отмечают Ж. Ж. Руа и Ж. Ф. Мишо, обычно рыцари первые годы после своего посвящения — если, конечно, не было войны, — путешествовали в чужеземные государства для изучения нравов и обычаев иноземцев, и этим завершали свое воспитание и становились настоящими рыцарями. Во время таких странствий рыцари стремились к совершению подвигов, участию в турнирах и поединках с более опытными рыцарями. Молодые рыцари, желая отличиться не только храбростью, но и изысканной вежливостью и знанием светских приличий, отправляясь к иностранным дворам, изучали там церемониальные обычаи и этикет [Руа, Мишо 2007: 59]. Отсюда и возник образ странствующего рыцаря, соединивший в себе понятие рыцарской чести и идею дальних странствий. М. Кин отмечает, что мощная струя индивидуализма в рыцарской культуре нашла эмоциональное выражение в этом идеале, а потому имел место целый культ странствующего рыцаря — того особого типа воинов, которые проводили большую часть своей жизни в поисках приключений, славы и наград [Кин 2000: 390]. В силу сюжета, мотив странствия ярко выражен в произведении повести Л. Ф. Баума. Так, лексема *journey* встречается в тексте повести более 30 раз. Например:

«... *During the rest of that day there was no other adventure to mar the peace of their **journey**...*»

«...*"That is very strange," said Dorothy, "but we must try, in some way, to see him, or we shall have made our **journey** for nothing."...*»

«...*Then, being prepared for the **journey**, they all started for the Emerald City...*» [Baum 1900].

journey

- a trip from one place to another, especially over a long distance [Longman Dictionary of American English Online];

- an act or instance of traveling from one place to another [Merriam Webster's Dictionary Online];
- a traveling from one place to another, usually taking a rather long time [Random House Dictionary Online].

В качестве одного из синонимов лексемы *journey* в указанных выше словарях приведена лексема *pilgrimage*, которая несет в себе ярко выраженное значение паломничества.

pilgrimage

- a trip to a holy place for a religious reason [Longman Dictionary of American English Online];
- a journey of a pilgrim; *especially*: one to a shrine or a sacred place [Merriam Webster's Dictionary Online];
- a journey, especially a long one, made to some sacred place as an act of religious devotion [Random House Dictionary Online].

Вышеупомянутые лексемы перекликаются в своем значении с лексемой *travel*, которая встречается в тексте повести столь же часто, как и лексема *journey*. Автор использует данную лексему, описывая путь персонажей в Изумрудный город, и называет их путешественниками — *travelers*:

«...*They traveled that day and part of the next until they came to the rocky plain...*»

«... *In the morning they traveled on until they came to a thick wood...*»

«... *The morning after the balloon had gone up with Oz, the four travelers met in the Throne Room and talked matters over...*» [Baum 1900].

travel

- to go, move, or journey from one place to another [Collins American English Dictionary Online];
- to make a trip from one place to another, especially to distant places [Longman Dictionary of American English Online];
- 1) to go on or as if on a trip or tour; 2) to journey through or over [Merriam Webster's Dictionary Online];
- 1) to move or go from one place or point to another; 2) to travel, journey, or pass through or over, as a country or road [Random House Dictionary Online].

traveler

- someone who is on a trip or who travels often [Longman Dictionary of American English Online];
- one that goes on a trip or journey [Merriam Webster's Dictionary Online];
- a person who travels or has traveled in distant places or foreign lands [Random House Dictionary Online].

В связи с данными дефинициями, мы считаем необходимым обратиться к этимологическим данным. В словарях мы имеются следующие данные относительно происхождения лексемы *travel*:

- from *travailen* (1300) "to make a journey," originally "to toil, labor" [Collins American English Dictionary Online];
- Middle English *travailen*, *travelen* to torment, labor, strive, journey, from Anglo-French *travailler* [Merriam Webster's Dictionary Online];
- Middle English (north and Scots), orig. the same word as *travail* (by shift "to toil, labor" > "to make a laborious journey") [Random House Dictionary Online].

Из приведенных этимологических данных становится ясно, что изначально лексема *travel* несла в себе значение тяжелого труда и страданий, которое затем трансформировалось в значение «трудного, тяжелого пути». Таким путем становилось и религиозное паломничество. Для многих паломничество было своего рода мученичеством, с помощью которого они надеялись спасти душу [Рид 2005: 92]. В то же время, поскольку изначально святой Грааль выступал символом религиозного спасения, странствия рыцаря в поисках него тоже являются паломничеством. Трусливый лев присоединяется к другим персонажам повести в их своеобразном паломничестве в Изумрудный город с целью обрести храбрость, столь необходимую истинному рыцарю и правителю.

Нельзя также оставить без внимания тот фрагмент повести, где Трусливый Лев получает от Волшебника долгожданную храбрость:

Волшебник предлагает Льву блюдо с некой жидкостью, которую персонаж должен выпить, чтобы обрести храбрость:

«...He (the Wizard) went to a cupboard and reaching up to a high shelf took down a square green bottle, the contents of which **he poured into a green-gold dish**, beautifully carved...» [Baum 1900].

С нашей точки зрения, данная ситуация также подтверждает нашу идею о Трусливом Льве как репрезентации лингвокультурного типажа Рыцарь. Выше нами была рассмотрена легенда о Святом Граале как мифической высшей цели рыцарских исканий и стремлений. Для Трусливого Льва своеобразным Граалем является храбрость. Основным значением лексемы *dish* является «тарелка, блюдо».

- any container, generally shallow and concave and of porcelain, earthenware, glass, plastic, etc. for serving or holding food [Collins American English Dictionary Online];
- around container with low sides, used for holding food [Longman Dictionary of American English Online];
- a shallow container that you cook or serve food in; *specifically*: a shallow bowl [Merriam Webster's Dictionary Online];
- an open, relatively shallow container of pottery, glass, metal, wood, etc., used for various purposes, especially for holding or serving food [Random House Dictionary Online].

Существует четкая связь между лексемами *dish* и *bowl*: данные лексемы указаны в качестве синонимичных друг другу, а также соседствуют при рассмотрении этимологических данных:

dish

- *Origin*: before 900; Middle English; Old English disc dish, plate, bowl (akin to German Tisch table) < Latin discus dish, discus [Random House Dictionary Online].

bowl

- (archaic) a large drinking vessel [Collins American English Dictionary Online];
- a drinking vessel (as for wine) [Merriam Webster's Dictionary Online];
- a large drinking cup [Random House Dictionary Online].

Как видно из приведенных дефиниций, одно из значений лексемы *bowl* — «большой сосуд для питья», иными словами, этот предмет может быть назван кубком или чашей, чем, по

сути, и являлся священный Грааль. Данная деталь, с нашей точки зрения, несет символическую нагрузку: Трусливый Лев, будучи настоящим Рыцарем, находит свой Грааль и выпивает чашу храбрости.

Таким образом, в художественном образе персонажа американской сказочной повести прослеживается мотив граальности, характерный для средневековых рыцарских романов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Карасик В.И. Языковые ключи / В.И. Карасик. – Волгоград: Парадигма, 2007. – 520 с.

Кин М. Рыцарство. – М.: Научный мир, 2000. – 520 с.

Михайлов А. Д. Французский рыцарский роман и вопросы типологии жанра в средневековой литературе / А.Д. Михайлов. – М.: Либроком, 2012. – 312 с.

Павленко В.Г., Николаев Р.В. Европейское рыцарство. – Кемерово: Кемер. гос. ун-т., 1998. – 160 с.

Рид П.П. Тамлиеры. – М.: АСТ: Ермак, 2005. – 410 с.

Руа Ж.Ж., Мишо Ж.Ф. История рыцарства. – М.: Эксмо, 2007. – 448 с.

Baum L. F. The Wonderful Wizard of Oz [Электронный ресурс].
— Режим доступа: http://lib.aldebaran.ru/author/baum_l/baum_l_the_wonderful_wizard_of_oz/ (дата обращения 10.01.2013)

Collins American English Dictionary online [Электронный ресурс].
— Режим доступа: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/american> (дата обращения 15.03.2014)

Longman Dictionary of American English online [Электронный ресурс].
— Режим доступа: <http://www.longmandictionariesusa.com> (дата обращения 04.02.2012)

Merriam Webster's Dictionary online [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.merriam-webster.com> (дата обращения 04.02.2012)

Random House Dictionary [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://dictionary.reference.com> (дата обращения 15.02.2014)

УДК 811.112.2'373

Лукичева М.В.

Екатеринбург, Россия

**ГЕНДЕРНАЯ
ПОЛИТКОРРЕКТНОСТЬ В
НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

Код ВАК 10.02.05

Lukicheva M.V.

Ekaterinburg, Russia

**GENDER-BASED
POLITICAL
CORRECTNESS IN
GERMAN**

Аннотация. Гендерная политкорректность отражает феминистскую критику языковой картины мира. Борьба с гендерными асимметриями, преодоление андроцентризма немецкого языка – цели гендерной лингвистики. Модели и способы гендерной модификации языка, призванные избавить женщин от языковой дискриминации, находят частичное отражение в лексикографии.

Ключевые слова: политкорректность, гендер, языковая картина мира, феминистская критика языка, андроцентризм языка, гендерная асимметрия, лексикография

Abstract. Gender-based political correctness reflects the feminist criticism of the language picture of the world. Fighting against gender asymmetries and overcoming the androcentrism of German are the aims of gender linguistics. The models and ways of gender modification of language designed to rid women of language discrimination are partly reflected in lexicography.

Keywords: political correctness, gender, language picture of the world, gender asymmetry, androcentrism of language, feminist criticism of language, lexicography

Сведения об авторе: Лукичева Марина Валентиновна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры немецкой филологии.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

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

e-mail: lukicheva56@yandex.ru

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

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Языковое равноправие мужчины и женщины сегодня рассматривается в рамках политкорректности (ПК), наряду с ее другими направлениями: расовой ПК (*Afroamerikaner*);

гражданской ПК (*Bürger mit Migrationshintergrund*); этнической ПК (*Inuit*); социальной ПК (*Sozialschwache*); профессиональной ПК (*Entsorger*); институциональной ПК (*Förderschule*); этической ПК (*Alkoholranke*); физической ПК (*anderssichtig*); умственной ПК (*bildungsfern*); экологической ПК (*gebratenes Tiermuskelstück*); ПК в криминальной сфере (*Straftäter*). ПК-лексика сдерживает «открытое выражение мыслей в обществе», это «способ избежать вербальной агрессии, которая может послужить толчком к различного рода конфликтам» [Иванова 2002]. Отношение к ПК неоднозначно: по мнению одних, ПК избавляет дискриминируемые слои общества от стигмы «жертва»; защищает права меньшинств, которых становится все больше: расовые, этнические, половые, возрастные, религиозные, сексуальные и др. [Панин 2004: 215], позволяет избегать конфликтов. Другие сравнивают ее с намордником, видят в ней радикализм, экстремизм, политическое преследование, лицемерие, диктатуру, господство меньшинства над большинством, удушение свободы слова [Groth 1999: 9], а немецкие СМИ хлестко характеризуют ее: *Neue Zensur, Gespenst PC, Hexenjagd, Denkverbote, Denkregelungen, Gedankenpolizei, Terror der Gutwilligen*, а также иронизируют: *Schöne neue Wörter*.

В Германии борьба за языковое равенство мужчины и женщины, т.е. гендерную ПК, началась намного раньше дебатов по проблематике ПК, развернувшихся там в 90-е годы 20 в. А претензии феминисток к немецкому языку, стремление избавиться его от андроцентризма теоретически оформились и подкрепились первыми предложениями по устранению гендерных асимметрий на 20 лет раньше. Повествуя об истории феминизма, Л.Ф. Пуш пишет о немецком языке 70-х годов 20 в.: „... nicht nur kritisierbar, sondern extrem kritikbedürftig – und reformbedürftig“ [Pusch 2013: 10]. Лингвофеминизм стал важным средством ликвидации неравенства между полами, преодоления дискриминации женщин (лозунг движения „*Rettet das Femininum!*“), хорошо вписался в концепцию ПК.

Культура и язык пронизаны гендерными отношениями, а гендер как социокультурная надстройка над биологической реальностью и система социополовых отношений отражает внутреннее противоречивое и одновременно динамическое

соотношение мужского и женского субстратов [Гусейнова 2000: 81]. Понятие *гендер* (англ. термин *gender* означает категорию рода в грамматике) потребовалось политическому дискурсу и гуманитарным наукам, чтобы уйти от термина *sexus* 'биологический пол', т.к. *гендер* предполагает и социокультурные различия полов. В обществе формируются гендерные нормы, гендерные стереотипы, гендерные системы: системы неравенства, асимметричные по своей сути: все «маскулинное» первично и значимо, все фемининное вторично и социально незначительно [Кирилина 1997: 16].

С таким положением дел борются феминистки и немногочисленные феминисты, к которым можно отнести Бодуэна де Куртене: еще в 1929 г. он критиковал выраженное через язык мировоззрение, когда мужское всегда первично, изначально, а женское производно от него [Цит. по Pusch 2013: 67]. Неприятие гендерной асимметрии языка, стремление к его сбалансированности легли в основу феминистской критики языка, вскрывающей дискриминацию образа женщины в языковой картине мира. Одно из ее задач – выявление системных гендерных асимметрий, т.е. языкового сексизма – зафиксированных в языке патриархальных стереотипов, навязывающих его носителям картину мира, в которой женщина второстепенна и обладает в основном отрицательными качествами. Язык создает картину мира, основанную на мужской точке зрения, на мужской доминантности: все женское или производно от мужского, или вовсе игнорируется. Основные признаки андроцентризма: 1) отождествление понятий *человек* и *мужчина*: нем. *Mann*, англ. *man*, фр. *homme*; 2) фиксированный порядок слов: сначала мужское, затем женское: *Brüder und Schwestern*, *Adam und Eva*, *Tristan und Isolde* (но *Damen und Herren*); 3) производность (как правило) существительных жен.р. от единиц муж.р.: *Gärtner* → *Gärtnerin*, *Koch* → *Köchin* (при этом такие ЛЕ часто неравнозначны в плане вызываемых ими ассоциаций и оценок: *Koch* воспринимается как «мужчина в белоснежной шапочке, мастерски готовящий эксклюзивные блюда в ресторане», а *Köchin* – «полная женщина, готовящая на фабрике-кухне социального учреждения по 500 порций одного блюда»

[Kreweth 2004: 99]); 4) использование существительных муж.р. для обозначения лиц и групп лиц разного пола (*Kurse für Anfänger, Konflikte zwischen Lehrer und Schüler*); в этом проявляется механизм «включенности»: язык предпочитает мужские формы, если имеются в виду лица обоего пола – женщина в картине мира игнорируется [Кирилина 2003: 51]; 5) синтаксическое согласование по грамм. роду, а не биологическому полу референта (*Als Frau kann man schwer eine Arbeit finden*); 6) разграничение и противопоставление фемининности и маскулинности (положительная / отрицательная оценка), использование мужского в качестве общечеловеческого гиперонима: *Politiker* вместо *Politikerinnen und Politiker*; 7) приписывание женщине негативных качеств, ее восприятие как объекта мужского интереса, особенно во фразеологии [Горошко 1999: 101]: *Die Frauen sind die schlauen; Ohne Frauen und Wein kann niemand fröhlich sein; Altes Geld und junge Weiber sind gute Zeitvertreiber; Alte Weiber und Frösche quaken viel; dumme Gans; blöde Kuh*. К проявлениям андроцентризма относится употребление пейоративных единиц с «женской» семантикой для номинации мужчин: *wie ein Weib heulen, sich wie ein altes Weib benehmen*, (ср.: *маменькин сынок, базарная баба*), а также мелиоративных «мужских» номинаций по отношению к женщинам: *guter Kerl* (ср.: *свой парень*).

Идеи немецких лингвофеминисток не остались без результатов. В языковую норму внесены некоторые изменения. Называть мужчин и женщин обязательно, если речь идет о группе или паре лиц, титулах, должностях, функциях. Названия ВСЕХ профессий должны иметь два варианта – мужской и женский (*Pilot / Pilotin, Forstwirt/ Forstwirtin*), даже, если появление женщин в данной профессии маловероятно (*Betonbauerin, Dachdeckerin, Fallschirmjägerin*). Немецкий язык обладает несколькими техническими возможностями для реализации этого требования: суффикс *-in*: *Managerin, Amtsmännin, Obmännin* (сегодня и *Obfrau*), композиты со вторыми компонентами *-kraft, -frau, -helferin, -angestellte*, которые из-за серийного использования с/о модели, можно считать полусуффиксами (*Fachkraft für ..., Aufräumekraft, Bankkauffrau, zahnmedizinische Fachangestellte*,

Bewährungshelferin). В перечне профессий нет женских вариантов лишь у нескольких ЛЕ: *Zimmerer, Feuerwehrmann*, у заимствований *Bodyguard, Coach, Diskjockey, Fundraiser, Call-Center-Agent* [Jobs...]. «Мужские» варианты названий профессий, производные от «женских», не приживаются (исключение: *Hausfrau* → *Hausmann*), требуется новое осмысление сути профессии (*Kindergärtnerin* ≠ *Kindergärtner* → *Erzieher, Krankenschwester* ≠ *Krankenbruder* → *Krankenpfleger*). Следующий шаг – появление ЛЕ жен. р.: *Erzieherin, Krankenpflegerin*. Реноминацией достигается повышение престижа обозначаемой профессии: *Putzfrau* → *Raum-, Bodenpflegerin, Reinemachefrau; Hausmädchen* → *Hausassistentin*. Здесь видна еще одна тенденция современного словообразования: престижная «упаковка» номинации создает позитивный имидж профессии, а внутренняя форма становится минимальным контекстом, описывающим содержание профессии (*Patentprüfer/in, Raumausstatter/in, Glasveredler/in, Porzellanmaler/in*).

Популярны графические средства преодоления гендерной несправедливости языка: *UnternehmerIn, jedeR, keineR, AngestellteR, Lehrer_innen, Fahrer*innen*, в школах прижилось сокращение *Sus* (*Schüler und Schülerinnen*), в правилах дорожного движения – *zu Fuß Gehende, Fahrzeugführende*, в объявлениях о вакансиях – (*m/w*).

Параллельное упоминание мужчин и женщин в профессиональной сфере, политическом дискурсе и юридических документах („*Sichtbarmachung der Frau*“: женщина должна быть *mitgenannt*, а не *mitgemeint* [Elsner-Petri 2015: 71]) сделало тексты слишком длинными, сложными для восприятия, нарушило грамматические нормы. Правило отчетности школьников за прогулы выглядит так: „*Der/die Schüler/in holt sich, wenn er/sie wieder in der Schule ist, einen Entschuldigungszettel von seinem/seiner Beratungslehrer/in, füllt diese aus und lässt ihn von dem/r Beratungslehrer/in unterzeichnen. Er/sie geht zu jedem/r Fachlehrer/in, in dessen/deren Stunden er/sie gefehlt hat...*“ О языковой экономии здесь говорить не приходится. Предпочтение отдается формам множ. ч.: *Stellvertretende, Gasterbeiter/Innen, die Lehrenden*.

Рекомендуются трансформации: *Jeder ist herzlich willkommen* → *Alle sind herzlich willkommen; jeder Zweite...* → *jede zweite Person*. Противникам местоимения *frau*, дебютировавшего в 1976 г. и уже учтенного словарями, помогает грамматическая синонимия: *Man muss das lösen* → *Das muss gelöst werden; Den Text kann man übersetzen* → *Der Text lässt sich übersetzen*. Предлагаются разные модели нейтрализации и специализации рода / пола: *der Lehrer / die Lehrer / das Lehrer / männliche Lehrer / weibliche Lehrer / die Lehrers*.

С 1980 года в Германии есть лишь одно официальное обращение к лицам женского пола – *Frau*. ЛЕ *Fräulein* полностью изменила семантику и сферу употребления. Личное местоимение *sie* может относиться к существительному среднего рода *das Mädchen*. Язык и общество отвергли многие лексические фантазии феминисток: *jefraud, niefraud, wihr, Efrauzipation, Frausarde, befrauschen, herstory, Frauschafft, Gebärvater, frauche, Mutterland, Liebes Gott, BürgerInnensteig, vertöchtern, Mitfrau*, восприняв их как перегибы ультрафеминизма и гиперполиткорректности. Некоторые ЛЕ, считавшиеся 20 лет назад окказиональными или узкоспециальными, стали узуальными и употребляются без коннотации: *Matrosin, Kapitänin, Soldatin*. На удивление, хорошо прижились *Witzboldin, Starin* и грамматические абсурды *Mitgliederin* и *Erstsemesterin* (*Mitglied* и *Semester* – слова ср. р.). До начала 20 в. не было слов *Studentin, Ärztin, Pastorin, Richterin, Meisterin, Professorin, Gesellin*, т.к. в соответствующие сферы деятельности допускались лишь мужчины. Сама жизнь и принятые законы поставили точку в дискуссии об уместности и корректности слов *Stammhalterin, Ministerin, Dozentin, Staatssekretärin, Präsidentin, Kanzlerin* (а ведь еще в 1983 г. Л. Ф. Пуш по поводу потенциальных *Bundeskanzlerin* и *Bundespräsidentin* восклицала: „*Nie doch!*“). Семантика зависимости от мужчины, «принадлежности» ему (его жена или дочь) была исторически присуща словам *Gräfin, Kaiserin, Königin, Wirtin, Kaufmännin, Glaserin*. После смерти мужчины его вдова могла выполнять соответствующие функции (графские, княжеские) или заниматься тем же ремеслом. Нет попыток образовать женские варианты к *Guckindiewelt*,

Tunichtgut, Springinsfeld, Taugenichts, Dunkelmann, Walkman, Schneemann, Blaumann, Henkelmann, хотя окказиональное употребление *Hampelfrau, Buhfrau* и *Walkperson* уже отмечено.

Гендерная лингвистика предлагает способы визуализации женщины: образование «женских» дериватов от «мужских» ЛЕ (немецкие лингвисты пользуются термином *Movierung*): *Kauffrau, Straftäterin*; морфологические и графические вставки: *Binnen-I, -innen, Gender-Gup, Gender-Star*; парные формы: *Kolleginnen und Kollegen*, нейтрализация пола: *Studentenschaft*, модели описания: *Steuerpflichtige*.

Показателем эффективности любых усилий по реформированию лексического состава языка является реакция лексикографии. С. Эльснер-Петри проанализировала 11 ПК-тем, в т.ч. **феминизм**, на базе 7 изданий словаря „Duden – Deutsches Universalwörterbuch“ – DUW (1983, 1989, 1996, 2001, 2003, 2006, 2010) с целью выявить степень влияния ПК-усилий на лексикографическую практику. В сфере **феминизм** выделено 97 заглавий словарных статей, в т.ч. потенциальных, которые стали / могли бы стать объектом лексикографической модификации (в т.ч. *Altweibersommer, Mutterunser, Walkperson, Zitatinnen, Heilige Geistin, Jesa Christa, Magistra, Vormündin*). Реальные изменения в словарях коснулись 18 ЛЕ (напр., *frau, Herrin, Kauffrau, Millionärin, Kauffrau, Altweibersommer*). ПК может проявиться в изменении оценочного комментария: так, в 3-х первых изданиях DUW статья *Altweibersommer* сопровождалась комментарием [*viell. nach einem Vergleich mit der späten Liebe älterer Frauen*], позднее оценка исчезла.

Интересна ПК-история статьи *Frau* в DUW. В изданиях 1983-96 гг. первое значение этой ЛЕ ‘*erwachsene Person weiblichen Geschlechts*’ сопровождалось примерами сочетаемости *junge, kluge, berufstätige, verheiratete, schwangere F.; eine F. lieben, heiraten*. В издании 2006 г. добавились атрибуты *emanzipierte F., die F. seiner Träume, die F. von heute, eine F. von Welt*. В 2010 г. атрибутов еще больше: *starke, reife, faszinierende, gebildete*, появились примеры употребления: *eine Russin war die erste F. im Weltall; sie war die Chefin und damit die wichtigste F. in der Firma; sie hat sich als einzige F. der Freiheitsbewegung angeschlossen; die Rolle der F. in der*

Gesellschaft hat sich gewandelt. В статью включены новые устойчивые выражения *selbst ist die F.!*; *die F. sein, etw. zu tun*; *ihre F. stehen, von F. zu F.* Изменения коснулись и фразеологизма *die weise Frau* (1983-2001 гг.: '1. veraltet, *Hebamme*. 2. verhüll. *Frau, die illegale Abtreibungen vornimmt*'); в издании 2010 г. ФЕ отсутствует [Там же: 155-156]. Такой подход представляется неверным, т.к. архаизмы встречаются в литературе и должны объясняться. Динамика изменений наблюдаются в словарных статьях *Fräulein, Herrin, Studentenschaft, Studierende, Kauffrau*. Т.о. словари отражают не все способы языковой визуализации женщины, предлагаемые гендерной лингвистикой. Но это, видимо, дело времени.

Итак, гендерная лингвистика старается создать новую языковую гармонию, отражающую равноценность обоих полов, а, значит, и соответствующий ей гармоничный мир. Равнодушного отношения к этой тематике нет: оценка варьирует от полного восторга до полного неприятия (так, Б. Карстенсен озаглавил свои статьи: „*Weibliches und Kindliches*“, „*Emanzinnen*“, „*Dämliche Fräuleins*“). Думается, потребность в гендерно корректном избавлении от языковой дискриминации испытывают лишь те, кто эту дискриминацию ощущает, т.е. далеко не все члены общества, которых активисты ПК стремятся спасти от языковой и социальной несправедливости.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Горошко Е.И. Пол, гендер, язык // Женщина. Гендер. Культура. – М.: МЦГИ, 1999. – С. 98-111.
- Гусейнова И.А., Томская М.В. Гендерный аспект в текстах современной рекламы (на материалах журнальной прессы ФРГ) // Филологические науки, 2000. – № 3. – С. 81-92.
- Иванова О. Ф. Политкорректность в России // Вестник Евразии, 2002. – № 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eavest.ru/archive/2002/ivanova.html> (дата обращения: 28.08.2015).
- Кирилина А.В. Категория «гендер» в языкознании // Женщина в российском обществе, 1997. – № 2. – С. 15-20.
- Кирилина А.В. Развитие гендерных исследований в лингвистике // Филологические науки, 2003. № 5. – С. 51-58.

- Панин В.В. Политическая корректность как культурно-поведенческая и языковая категория: автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. филол. наук. – Тюмень, 2004. – 19 с.
- Elsner-Petri S. ‘Political Correctness’ im Duden-Universalwörterbuch. Eine diskurslinguistische Analyse // Greifswalder Beiträge zur Linguistik.– Bremen: Hempen Verlag, 2015. – Bd. 9. – 351 S.
- Groth K. Die Diktatur der Guten. München: Herbig, 1996. – 118 S.
- Krewerth A., Tschöpe T., Ulrich J.G., Witzki A. Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen: Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse. – Bielefeldt: W. Bertelsmann Verlag, 2004. – 148 S.
- Pusch F.L. Das Deutsche als Männersprache. – 13. Auflage. – Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag, 2013. – 206 S.
- Jobs und Gehälter: Berufe von A bis Z. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.sueddeutsche.de/app/jobkarriere/jobatlas/?action=abisz&buchstabe> (дата обращения: 28.12.2015).

УДК 821.112.2 (Мюллер Р)

Мальцева И.Г.

Екатеринбург, Россия

ВНЕ РАМОК:

**РОБЕРТ МЮЛЛЕР VS.
ЭКСПРЕССИОНИЗМ И
АКТИВИЗМ**

Аннотация. Статья посвящена австрийскому писателю, журналисту и издателю Роберту Мюллеру и его осмыслению течений экспрессионизма и активизма, не укладывающемуся в рамки существующих теорий экспрессионизма. Это требует от исследователей разработки комплексного контекстуального подхода для анализа его творчества.

Ключевые слова: экспрессионизм, активизм, Роберт Мюллер, новое мировосприятие, политика.

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.

Код ВАК 10.01.03

Maltseva I.G.

Ekaterinburg, Russia

LIMITLESS:

**ROBERT MULLER VS.
EXPRESSIONISM AND
ACTIVISM**

Abstract. The article deals with how Austrian writer, journalist and publisher Robert Muller comprehends the expressionism and the activism. His conception goes beyond the existing theories of expressionism. It demands from the researchers to develop the complex contextual approach for the analysis of his creations.

Keywords: expressionism, activism, Robert Muller, new world perception, policy.

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

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Традиционная парадигма исследований экспрессионизма до сих пор не уделяла должного внимания австрийскому писателю, журналисту и издателю Роберту Мюллеру (1887-1924). В трудах известных исследователей экспрессионизма С. Виетты и Х.-Г. Кемпера, Г. П. Кнаппа, В. Паульсена и В. Круля имя Мюллера либо не упоминается вообще, либо просто указывается среди имен других авторов в комментариях [Ср.

Vietta, Kemper 1997; Knapp 1979; Paulsen 1983; Krull 1984].

В 1924 и 1925 гг. в свет вышли два исследования, посвященные экспрессионистской прозе и ставшие основой традиции ее исследования. В изданной Л. Маркузе истории «Современной мировой литературы» («Weltliteratur der Gegenwart») Макс Крель написал об «Экспрессионизме прозы» («Expressionismus der Prosa») [Krell 1924: 3-59]. Альберт Зёргель опубликовал новый выпуск под названием «Во власти экспрессионизма» («Im Banne des Expressionismus») в серии «Поэзия и поэты этого времени» («Dichtung und Dichter der Zeit») [Soergel 1925]. Наибольшее влияние на дальнейшее исследование экспрессионизма оказала именно книга Зёргеля, тезис которого о незначительной роли прозы в экспрессионизме стал основополагающим для следующих поколений исследователей.

Тем не менее, именно Макс Крель, посвятивший в своем сочинении целую главу Мюллеру, указывал на то, что Роберт Мюллер понимал экспрессионизм «в его особой абсолютности, очищенным от шаблонов и в его глубочайших связях» (Здесь и далее перевод наш) [Krell 1924: 52].

С 1930 по 1970 Мюллер как экспрессионист упоминается в комментариях в некоторых книгах по истории литературы и исследованиях, посвященных специфике австрийской литературы. Лишь в начале 70-х годов Х. Х. Ханль вновь открывает в Мюллере «возможно (...) чистейшего австрийского экспрессиониста» [Hahnl 1981: 35].

Включение в антологию венского экспрессионизма «Мерцание мозговых миров» («Hirnwelten funkeln», 1988) отрывков из двух произведений Мюллера, к сожалению, также не изменило к лучшему ситуацию отсутствия интереса к Мюллеру со стороны экспрессионизмоведения.

Возможно, это не в последнюю очередь связано с тем, что отдельные существующие теории экспрессионизма применимы к Мюллеру лишь отчасти. Однако если рассматривать феномен экспрессионизма как «общее культурное явление» [Rothe 1969: 10-11], как новое мировосприятие, проявляющееся в связи духовных, мировоззренческих, религиозных, социальных и политических аспектов экспрессионистской литературы с

развитием философии, теологии и психологии, то именно это понимание экспрессионизма Мюллер разделяет со своими современниками.

Экспрессионизм как новое мировосприятие принципиально соответствует понятию искусства у Мюллера. «Искусство», заявляет Мюллер, «возможно, развивается не с техникой, а с человеческой психикой» [Müller 2011: 251]. «Периоды развития искусства располагаются параллельно серии человеческих характеров» [Müller 1995: 22]. Таким образом, искусство изменяет свои формы совместно с изменением сознания «Я» и его отношения к миру. «Интенсивность человеческого выражается в искусстве, так возникают соответствующие ему новые формы» [Rutra 1918: 19]. Аналогичное понимание искусства отстаивает также и В. Воррингер, который в своем исследовании от 1908 г. «Абстракция и вчувствование» («Abstraktion und Einfühlung») подчеркивает, что все искусство возникло «из психических потребностей» и призвано их удовлетворить [Worringer 1911: 60].

Для того чтобы описать экспрессионизм, как его видел и понимал Мюллер, необходимо учитывать современное ему состояние сознания. Для этого недостаточно рассмотрения дат и фактов. Более взаимосвязанное впечатление о существовавших в то время жизненных принципах дают формулируемые в литературе позитивные или негативные представления о счастье. Для начала 20-го века характерны были представления о счастье, связанные с силой воли, интенсивностью жизни, активностью, направленной вовне, и новой образностью опыта. Сознание времени первого десятилетия 20-го века ярко проявляется в публицистических произведениях Мюллера.

Мюллер высказывается о своем времени, в соответствии с экспрессионистским топосом «преобразования», в категориях «происхождение» («Herkunft»), «настоящее» («Gegenwart») и «будущее» («Zukunft»).

«Происхождение» экспрессионистского десятилетия Мюллер видит в типе эстета, еще существующем в его «настоящем», в котором частично уже представлено «будущее». С эстетизмом, реликтом «происхождения» в «настоящем»,

Мюллер связывает и тенденции экзотизма своего времен: общепринятая любовь к чужеземному, берущая свое начало в скуке от своего собственного, использует экзотическое как стимулятор и закулисное волшебство. Тяга к экзотическому, по мнению Мюллера, должна быть преодолена в экспрессионизме.

Мировосприятие экспрессионизма Мюллер также определяет через дисциплину в объективности, новую интенсивность жизни, силу воли и нервную бдительность. Экспрессионистские жизненные притязания на мобильность он связывает со ставшей известной к началу 1905 теорией относительности А. Эйнштейна. Именно в теории Эйнштейна Мюллер видит ядро нового мироосознания.

В связи с экспрессионистским мировосприятием можно также рассматривать полемику Мюллера с психофизическим монизмом Эрнста Маха, «Я, которое нельзя спасти» [Мах 2005: 65] Мюллер противопоставляет Я ответственное.

Экспрессионизм как мировосприятие отличает от импрессионизма и эстетизма именно тот факт, что он устанавливает Я и отвергает его растворение в моментах настроений. Для экспрессионизма характерен принцип, сформулированный М. Крелем в 1924: «Это тезис и императив: Я существует. Я должно существовать» [Krell 1924: 25].

Экспрессионистское мировосприятие и его виталистическую, деятельно-оптимистическую жизненную позицию в первом и втором десятилетии 20-го века подтверждает и использование такого ключевого понятия, как «американизм». На фоне своего собственного американского опыта Мюллер критически относится к американизму. Он различает «американизм» как «увлечение» («Schwärmerei») и как «метод». При этом он высказывается против американизма как увлечения. Он защищает американизм как метод, однако, само обозначение считает неподходящим, т.к. настоящая Америка не соответствует определяемому таким образом методу. Америка, пишет Мюллер в 1913, «как понятие как раз является противоположностью точности. За этим именем можно услышать хамелеона» [Müller 2011: 75].

Экспрессионизм, как его определяет Мюллер, обнаруживает параллели с футуризмом Маринетти. Страстью в

жизни и в искусстве для футуристов была скорость. А существенным общим критерием экспрессионизма и футуризма является подчеркнутое единство теории искусства и мировосприятия. Таким образом, идеалом экспрессионистского мировосприятия для Мюллера является «управление пространством и временем» в «измерении движения» [Müller 2011: 117], начиная с собственного тела и заканчивая динамически организованным окружающим миром. В этой связи логичным становится увлечение Мюллера техникой. Машина становится для Мюллера символом управления материей с помощью духа.

Экспрессионистское мировосприятие Мюллера в своем жизненном притязании объединяет два полюса: рационального и иррационального. Для Мюллера важно их обоюдное взаимопроникновение. Таким образом, Мюллер слабо связан как с чистым рационализмом Хиллера, отрицавшим иррациональное, так и с футуризмом Маринетти, возводившим иррациональное в Абсолют и осуждавшим интеллект.

Это наглядно проявляется в понимании Мюллером литературного экспрессионизма, целью которого, с его точки зрения, является придание формы в области человеческого бытия, в которую еще не проник Логос. Это можно также трактовать как своего рода реализацию экспрессионистской идеи о создании нового языка. Литературное придание формы здесь происходит с помощью симультанного восприятия, организующего психическое в языке.

Экспрессионистское изображение представляет собой выражение в смысле выделения психического в языковом рельефе. Как и в импрессионизме, речь все еще идет о мимесисе, однако, в экспрессионизме больше не отображается первично зримое, здесь зримо устанавливается незримое, которое в потоке предложений должно выражаться в собственной подвижности. Литературный экспрессионизм занимается выявлением того, что должно стать впечатлением. Он выражает внутреннее в представлении, для облегчения его восприятия читателем.

Там, где экспрессионистское мировосприятие провоцирует общественную ответственность человека, оно переходит у

Мюллера в активизм, при котором мировоззренческое «осознание» обостряется в теории действия. Р. Музиль подчеркивал, что активизм Мюллера является его «потребностью обеспечить духовному притязанию право и господство в подлой жизни» [Musil 1978: 1133].

До сих пор исследованию активизма не уделялось должного внимания. Единственная антология, посвященная этому течению, вышла под редакцией Вольфганга Роте в 1969 г. и включала в себя, к сожалению, лишь незначительное количество текстов. Австрийский вариант активизма в ней вообще не упоминался.

Как литературно-политическое течение активизм проявился наряду с экспрессионизмом и в противостоянии с ним, однако, при рассмотрении в контексте того времени тесная связь между экспрессионизмом и активизмом становится очевидной.

Интересы активизма в первую очередь проявлялись в связи литературы и политики. В 1918 г. Мюллер пишет, что активизм является в «обострении формулировок последним следствием экспрессионизма» [Müller 1995: 191]. В общественной теории активизма конкретизируется то, что слышалось в экспрессионизме: теоретическое жизненное притязание человека на подвижный, изменчивый мир.

Активистская общественная теория Мюллера включает критику существующих отношений и утопический проект возможного улучшения этих отношений. В своих публицистических произведениях Мюллер критикует все более квантифицирующее материалистическое мышление западного мира, которое больше ориентируется на прогресс, а не на потребности людей.

О дистанции между духом и политикой, обсуждаемой как в немецком, так и в австрийском активизме, речь идет в единственной пьесе Мюллера «Политики духа» («Die Politiker des Geistes», 1917). Стоит отметить, что понятие «духа» является центральным для активизма, оно встречается во всех программных текстах, однако, остается наименее определенным.

Также как в своей экспрессионистской, так и в своей

активистской поэтической теории Мюллер объединяет литературу и общество под одним поэтическим принципом мироопределения. Утопия идентичности мышления и действия функционирует у Мюллера как обострение притязания на активность духовного, на необходимость для писателя-активиста вмешиваться в общественную жизнь.

Мюллер выступает за внутреннее и внешнее преобразование общества. Необходимо, по мнению Мюллера, в соответствии с заданными активистскими целями улучшить внешние общественные обстоятельства, условия работы и жизни, а также провести обновление внутренней организации человека: подготовку и преобразование сознания, перевод бессознательного в сознание.

Таким образом, экспрессионизм и активизм у Мюллера на общественно-теоретическом уровне ориентированы на понятие поэзии. А переход от одного движения к другому представлен на литературно-теоретическом уровне. Экспрессионистская культурно-историческая теория переходит у него в культурную и общественно-политическую теорию действия активизма. Подобная мобильность и выход за рамки традиционных теорий экспрессионизмоведения требует от исследователей разработки комплексного контекстуального подхода для анализа творчества Мюллера.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Мах Э. Анализ ощущений и отношение физического к психическому. – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2005. – 304 с.

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

Knapp G.-P. Die Literatur des deutschen Expressionismus. Einführung – Bestandsaufnahme – Kritik. – München: C. H. Beck, 1979. – 230 S.

Krell M. Expressionismus der Prosa // Weltliteratur der Gegenwart. Band: Deutschland / L. Marcuse (Hrsg.). – Teil 2. – Berlin; Leipzig; Wien; Bern: Franz Schneider, 1924. – S. 3-59.

- Krull W. Prosa des Expressionismus. – Stuttgart: Metzler, 1984. – 135 S.
- Müller R. Der Roman des Amerikanismus. 1913 // Kritische Schriften I / G. Helmes (Hrsg.). – Hamburg: Igel, 2011. – S. 73-76.
- Müller R. Die Zukunft einer universellen Politik. 1918 // Kritische Schriften II / E. Fischer (Hrsg.). – Paderborn: Igel, 1995. – S. 188-192.
- Müller R. Expressionismus. 1916 // Kritische Schriften I / G. Helmes (Hrsg.). – Hamburg: Igel, 2011. – S. 251-252.
- Müller R. Veranstaltung Jacques Dalcroze. 1914 // Kritische Schriften I / G. Helmes (Hrsg.). – Hamburg: Igel, 2011. – S. 117-118.
- Müller R. Zeitrassé. 1917 // Kritische Schriften II / E. Fischer (Hrsg.). – Paderborn: Igel, 1995. – S. 21-25.
- Musil R. Robert Müller // Gesammelte Werke in neun Bänden / A. Frisé (Hrsg.). – Bd. 8. Essays und Reden. – Hamburg: Rowohlt, 1978. – S. 1131-1137.
- Paulsen W. Deutsche Literatur des Expressionismus. – Bern; Frankfurt am Main; New York: Peter Lang, 1983. – 234 S.
- Rothe W. Vorwort des Herausgebers // Expressionismus als Literatur / W. Rothe (Hrsg.). – Bern: Francke, 1969. – S. 7-12.
- Rutra A. E. Golgatha: ein Spiel in neun Bildern. – München: G. Müller, 1918. – 99 S.
- Soergel A. Dichtung und Dichter der Zeit. Eine Schilderung der deutschen Literatur der letzten Jahrhunderte. Neue Folge. Im Banne des Expressionismus. – Leipzig: R. Voigtländer, 1925. – 904 S.
- Vietta S., Kemper H.-G. Expressionismus. – München: Wilhelm Fink, 1997. – 464 S.
- Worringer W. Abstraktion und Einfühlung: ein Beitrag zur Stilpsychologie. – München: Piper, 1911. – VII, – 150 S.

УДК 81'42

Марова Н.Д.

Екатеринбург, Россия
«ЛИЦО-В-СЕБЕ» КАК
ПРОТО-УРОВЕНЬ ТОЧКИ
ЗРЕНИЯ В ТЕКСТЕ

Аннотация. В статье выдвигается гипотеза о категории «лицо-в-себе», которая, будучи синкретической триалоговостью личностных ипостасей «Я-Ты-Он [она, оно]», определяется как прото-уровень точки зрения в тексте, являя собой «Голос Логоса».

Ключевые слова: «лицо-в-себе», прото-уровень точки зрения, личностный голос Логоса, синкретическая триалоговость точки зрения.

Сведения об авторе: Марова Нина Дмитриевна, кандидат филологических наук, доцент. Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

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

e-mail: nina.marova@yandex.ru.

В данной статье высказывается предположение о необходимости введения категории «Лицо-в-себе», как проявления в тексте исходного синкретического уровня существования точки зрения, обосновывая наличие этого уровня выдвинутым нами онтологическим принципом триалоговости перспективы видения [Марова 2010], что, на наш взгляд, значимо для уяснения сущностной природы категории точки зрения в аспекте её субъектного носителя. При этом мы исходим из объективированных в языке трёх основных показателей системы отношений носителей точки зрения к миру («я-ты-он, она, оно»), которые органически присущи каждому субъекту и отражаются в

Код ВАК 10.02.01

Marova N.D.

Ekaterinburg, Russia
«PERSON-IN-HERSELF» AS
PROTO-LEVEL OF THE POINT
OF VIEW IN THE TEXT

Abstract. The paper presents author's hypothesis of category "person-in-herself". As a syncretic trialologicability of personal hypostasis "I-You-He, Shi, It" it exists on the transcendent proto-level of the point of view in the text and is "the Voice of the Logos".

Keywords: person-in-herself, the proto-level of the point of view, the personal Voice of Logos, trialologicability of the point of view,

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

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

лингвистическом сознании в виде универсальной парадигмы *категории лица*. Заметим, что это положение не противопоставляется нами устоявшейся концепции о «диалогости» точки зрения («я-ты»), выявляемой в тексте в условиях определённой системы рассмотрения. Так, *М.М. Бахтин* утверждает, что любое событие жизни текста, то есть его подлинная сущность, всегда развивается на рубеже двух сознаний, двух субъектов [*Бахтин* 1986: 298-302]. *М. Бубер* также постулирует двойственность отображаемого в тексте мира, отдавая предпочтение отношению *Я-Ты*, поскольку именно такая реальная двоичность, полагает он, обеспечивает человеку необходимую *взаимность* с миром [*Бубер* 1993: 6 сл.]. Однако, если стремиться учесть семасиологически *категориальную полноту точки зрения*, обусловленную исконной парадигматической связанностью в языке трёх субъектных начал («я-ты-он, она, оно»), не элиминируя, но и не гипостазируя ни одно из них, то в этой системе рассмотрения приходится руководствоваться *принципом триалогости перспективы видения*.

Согласно этому принципу, точка зрения в её субъектной ипостаси изначально и всегда трёхместна. Каждый из нас несёт в себе *первоначальную слитность* этих трёх ипостасей точки зрения как системы отношений субъекта к объектам и иным носителям точки зрения. Когда мы воспринимаем нечто, промысливаем или говорим что-то, создавая тексты, мы, сами того не осознавая, уже формируем свою самостоятельную платформу «Я, мы», т.е. выступаем как некое относительно независимое, отдельное существование, которое обретает свою определённую «телесность», превращая себя в объект. Но одновременно платформа заявляющего себя лица содержит в себе произвольное обращение к некоторому абстрактному или реальному *Визави* («Ты, вы»), который может выступать для него в роли потенциального со-участника общей с ним системы отношений, читателя или слушателя. Вместе с тем эта платформа неотъемлемо включает в себя также немой отсыл к существованию категории некоторого абстрактного *Третьего Лица* («Он, она, оно; они»), объективно отличного от нашего наличного бытия. Вследствие этого, мы, парадоксальным образом, вынуждены нести в себе «следы и теньевые сгустки» точки зрения,

интегрированной и детерминированной в нас с этой, «третьей стороны», создавая для нас *трансцендентные* источники нашего существования как отдельного Лица: генетические, родовые, архетипические, личностные, социальные, актуально-значимые и др.

В этом плане каждый из нас есть то, что на неосознаваемом уровне существования нашего разума, мы называем «*Лицо-в-себе*» (нем. *Person-an-sich*), по аналогии с общеизвестной кантовской категорией «вещи-в-себе» (*Ding-an-sich*), исходной точкой которой являются антиномии чистого разума. В соответствии с нашей моделью, «Лицо-в-себе», будучи носителем разума и, следовательно, внутренней точки зрения, проецируется «во-вне» самоосуществлением, т.е. движением, словом, текстом, становясь, в конечном счёте, «овеществлённым», «телесным», внешним объектом для себя и для других. Однако проявление «лица-в-себе» спонтанно и непостижимо, и его трудно увидеть мысленным взором, как и *трансцендентное* вообще. Но, всё же, каждый из нас, так или иначе, ощущает существование в себе некоего «незнакомого Я», точки зрения которого порождаются произвольными и независимыми от нас истоками. Вспомним знаменитое изречение древнегреческих мудрецов, запечатлённое на фронтоне храма Аполлона в Дельфах: «Познай самого себя» (*Γνώθι σεαυτόν* [*gnothi seauton*]). В этом призыве подспудно содержится указание не только на непознанность, но и на бесконечную незавершаемость категории Лица-в-себе, т.е. на особую силу этой категории выступать и в качестве носителя, и в качестве творца, *перводвигателя* точки зрения. Такой глубинный уровень бытия А.Ф. Лосев назвал «самое самó», определяя его так: «Самое самó, как абсолютная индивидуальность и определённость бытия, или вещи, может быть только при том условии, что оно есть ещё и сплошно-слитная неразличимость и неопределённость становления» [Лосев 1994: 347]. Сказанное выше даёт основание считать состояние «триалоговости» категории «Лица-в-себе» универсальным, синкретичным и трансцендентным *прото-уровнем*, т.е. первичным уровнем, существования точки зрения. Тогда этот внутренне нерасчленённый уровень точки зрения необходимо приобретает ещё один имманентный атрибут - *Прото-Лицо видения* (*proto-persona*). В свою очередь, это придаёт Лицу-в-

себе характер *телеологичности*, т.е. импульс первоначального и сквозного *целеполагания* в процессе осуществления наших точек зрения. Таким образом, точка зрения предъявляет в категории Лица-в-себе, прежде всего, прото-уровень своего существования в качестве *телеологической трансценденции*, спонтанной и бессознательной, но полагаемой гипотетически.

В этом отношении существенно обратить внимание и на то, что с введением триалоговой категории Лица-в-себе, или Прото-Лица, это понятие обнаруживает, по нашему мнению, специфическую энергию «оживления» в нём *«голоса Логоса»*. Это связано с субъектностью категории Лица, которая с особой явностью усматривается в его «притяжательной» ипостаси («Я → мой»). Будучи *субъектным* компонентом точки зрения как условным центром перспективы, категория Лица становится неотъемлемым взаимоусловием существования Логоса в Лице, а Лица в Логосе. Поясним эту, на первый взгляд, парадоксальную, по своей несоизмеримости (одна категория – личностная, другая – безличностная), взаимосвязь этих категорий. Сначала обратимся к понятию Логоса, которое восходит к древнегреческим мыслителям. Так, *Гераклит* (ок. 544-ок. 483 до н.э.) обозначил им всеобщую необходимость и изначальную устойчивую закономерность мирового бытия. Он «использовал внешнюю созвучность этого термина с житейским обозначением человеческого «слова», чтобы в духе иронического парадокса, подчеркнуть в этом понятии, пропасть между Логосом как законом бытия и неадекватными ему речами людей» [*Логос*: 323]. Кроме того, для *Гераклита* Логос является творящим началом Вселенной, осуществляющим гармонию вселенского огненного Слова, трансцендентного по своей сути: «Хотя этот Логос существует вечно, люди не понимают его – ни прежде, чем услышат о нём, ни услышав впервые. Ведь всё совершается по этому Логосу, а они [люди] уподобляются невеждам». Но при этом он призывает «признать разум как то, что управляет всем» [*Фрагменты Гераклита*: 1, 30-31, 41].

В настоящее время, когда наблюдается своего рода возрождение понятия «Логос», важно вспомнить, что греч. слово *λόγος* [*logos*] (лат. соответствия: *dictum, oratio, ratio*) имеет целый комплекс значений: «слово, высказывание; разум, разумное

основание, причина; понятие, смысл; учение; сущее; счёт, отчёт; соотношение, соразмерность». Учёные связывают это слово с глаголом *λέγω* [lego] «собирать, соб. собирать слова, выбирать, считать, рассказывать». Все эти значения, объединённые в философском понятии Логоса, необходимо сопрягается с категорией Лица-в-себе. Подчиняясь всеобщему принципу Логоса, категория Лица-в-себе, в развёртывании своей антиномической перспективы видения, обретает *сакраментальный смысл*, который должен быть нами освоен, в меру наших индивидуальных возможностей. Проявление «Лица-в-себе» необходимо мыслить как врождённую нам *причину*, которая независимо от нашей воли управляет нашими «точками зрения». Обыденный опыт учит нас *осознанию* того, что Логос нас «окликает», что мы не только несём в себе этот первоначальный «зов», но и, проецируясь в нём как индивидуальная сущность, как личностная Самость, мы осуществляем непреложность его закона как Всеобщего, сотворяющего одновременно субъектную множественность точек зрения. Так категория «Лицо-в-себе» - носитель и осуществитель перспективного феномена точки зрения – *синтезирует* имманентные параметры «Прото-Лица» и «Голоса Логоса», оставаясь одновременно реальным и неисчерпаемым источником процесса *осмысления* законосообразности логосного бытия человека в мире. Каждый субъект ощущает через свои и чужие тексты «дыхание» этого вечного голоса, непостижимого в своей сущностной полноте, но принимаемого как «дар свыше». И каждый силится, в меру субъективных возможностей своей точки зрения, воспринимать и осознать в тексте тот *душевный и духовный* смысл, который скрыт за явленностью текста, и угадывать в тексте черты «Прото-Лица». Тем более, что этот протообраз приобретает *своеобразие*, которое исходит от *языка*, на котором он выражен. Так, *М. Хайдеггер* искал в логосе существо языка, а в языке – существо бытия: «Язык есть дом бытия. В жилище языка обитает человек. Мыслители и поэты – хранители этого жилища» [*Хайдеггер* 1993: 192].

В связи с этим, следует добавить, что логосная сущность языка проявляет *принцип лингвостилистической панкратии* [*Марова* 2006: 53 сл.]. Этот принцип утверждает всевластие национально и индивидуально обусловленного «духа» текстового

продукта, который проявляется в процессе его *интерпретации* субъектом; при этом, с одной стороны, интерпретация необходимо определяет лингвостилистический облик текста; с другой стороны, облик самой интерпретации определяется лингвостилистическими средствами. Именно взаимодействие этих сторон детерминирует, в итоге, возникновение прото-уровня существования в тексте «Лица-в-себе» во всех его имманенциях. Важно отметить также, что сама интерпретация является способом осуществления самого загадочного «текстоментального» процесса, именуемого нами *театацией* (от греч. *θεα* [thea] «умственное зрелище»; отсюда - «театр», «теория», «теорема»). Театация обеспечивает изначальную тягу человека к осмыслению своеобразия перспективного видения действительности, которое оявляется в текстовых продуктах как ценностность её индивидуального статуса [Марова 2010; 2014]. Именно такая *театативная интерпретация* служит «индуктором» погружения в телеологический фундамент логосных первоначал, из резервуара которого мы черпаем *идеи* наших перспективирующих *тенденций и интенций видения*, оставляя в нём следы наших перспективированных *осуществлённостей* [Марова 2015]. Именно поэтому в тексте изначально есть некий ореол «Лица-в-себе» и «голос Логоса» в нём.

Классическое подтверждение этому феномену встречаем в «Фаусте» *Гёте*, - в пассаже, когда его мятущийся герой, который жаждет «научиться ценить взеземное» и ищет «мира внутреннюю связь» как проявление и своего Прото-Лица («Не Бог ли я?»), пытается нащупать значимую для себя истину Откровения (просвет «алетейи») в переводе с греческого на немецкий язык фрагмента, которым открывается Евангелие *от Иоанна*: «*Εν ἀρχῇ ἦν ὁ λόγος*» («В начале было Слово») [Ин 1:1]. Ход рассуждений Фауста таков: «Geschrieben steht: Im Anfang war *das Wort!* Hier stock ich schon! Wer hilft mir weiter fort? Ich kann das *Wort* so hoch unmöglich schätzen, Ich muss es anders übersetzen, Wenn ich vom Geiste recht erleuchtet bin [I, *Studierzimmer*]. («Написано: «В начале было *Слово*» - И вот уже одно препятствие готово: Я *Слово* не могу так высоко ценить. Да, в переводе текст я должен изменить, Когда мне верно чувство подсказало». – Пер. *Н. Холодковского*) И далее учёный Фауст пробует варианты перевода греческого слова *λόγος*,

которые он тут же отбрасывает: *der Sinn* («Смысл»; кстати, русскоязычный переводчик счёл адекватным вариант «Мысль»), затем - *die Kraft* («Сила»). Выход он находит в варианте: *Im Anfang war die Tat!* («В начале было *Дело*», т.е. действие, деяние). Ясно, что такое самовольное обращение с таким многослойным и ментально неизмеримо более масштабным греческим словом, как «Логос», не может дать полноценное «озарение» в трансцендентные дали. Не в этом ли заключается суть ошибок Фауста?! Недаром вслед за этим пассажем Мефистофель, представший перед ним, на вопрос Фауста «Как звать тебя?» иронически отвечает: «Вопрос довольно мелочной В устах того, кто *Слово* презирает И, чуждый внешности пустой, Лишь в суть вещей глубокий взор вперяет». Известный комментатор этого произведения *Гёте, Теодор Фридрих*, останавливаясь на пассаже с переводом слова «Логос», ссылается на *Гердера*, который жаловался, что немецкое слово «Wort» не передаёт то, что содержится в его исконном понятии (*Urbegriff*), и что, в своём стремлении более глубокого постижения его смысла, *Гёте* всё более отдаляется от него [*Friedrich* 1963: 195]. Но, размышляя о Фаусте, необходимо признать, что гений *Гёте* через него раскрыл своё неповторимое «Лицо-в-себе», с потрясающей мощью своей лингвостилистической панкратии, т.е. силой Слова, искусно сказанного, глубинно промысленного до уровня Логоса и возвысившегося до сокровенных источников духовных сущностей.

Обобщая всё сказанное, подчеркнём, что введённая нами категория Лица-в-себе, потаённая, по сути своей, в «дыхании» трансцендентности, приходит к нам только как личностный голос Логоса, давая нам знать недоступный для нашей эмпирики протоуровень своего бытия. Однако именно это делает этот уровень абсолютным телеологическим источником нашего самосознания. Поскольку эта категория метаглубинна, многолика и противоречива внутри своей Самости, она нуждается в том, чтобы обрести также *уровни презентности и репрезентности* своей «вещности», подчиняясь принципу лингвостилистической панкратии при выражении перспективы текста и проживая в этом своём «доме бытия». Однако путь к нему становится доступным только через интерпретацию, которая способна возбуждать его видение в своеобразных символах театативных идей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках / Эстетика словесного творчества. - М.: «Искусство», 1986. – С. 297-325.
- Бубер М. Я и Ты. – М.: «Высшая школа», 1993. – 174 с.
- Логос // Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия», 1983. – С. 323-324.
- Лосев А. Ф. Самое само / Миф. Число. Сущность. Составление А.А. Тахо-Годи. – М.: Издательство «Мысль», 1994. – С. 300-526.
- 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. Триалоговость интерпретации и театации текста // Интерпретация текста: ментальное зеркало видения: сб. науч. трудов – Вып 2. / Отв. ред. М. А. Шабаева. – Екатеринбург: ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2010. – С. 109-134.
- Марова Н. Д. Проблемы театации текста // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. Материалы и тезисы докладов ежегодной международной конференции / Под ред. Н. Н. Сергеевой. Науч. ред. Е.Е. Горшкова. - Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т. – 2014. – Ч. III. – С. 104-112.
- Марова Н. Д. Интерпретативное «зеркало видения» как телеологический «индуктор» в системе текстоменталий // Интерпретация текста: ментальное зеркало видения: сб. науч. тр. – Вып. 4 / Отв. ред. М. А. Шабаева. – Екатеринбург: ИздательствоУМЦ УПИ, 2015. – С. 120-132.
- Фрагменты Гераклита // Материалисты Древней Греции. Пер. с др.-греч. М.А. Дынника. – М.: Госиздат Полит. лит.-ры, 1955, – С. 39-52.
- Хайдеггер М. Письмо о гуманизме / Время и бытие: Статьи и выступления: Пер. с нем. В.В. Бибихина – М.: Республика, 1993. – С. 192-220.
- Friedrich, Th. Goethes Faust erläutert. – Leipzig: Verlag Philipp Reclam Jun. – 540 S.

УДК 37.016:811.1

Миков В.Ю.

Екатеринбург, Россия

**СТРУКТУРА ОПЫТНОГО
ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В
ВУЗЕ**

Аннотация. В статье рассматриваются знания, умения, навыки и способности как цель профессионально – ориентированного обучения иностранному языку.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение иностранному языку, социокультурная компетенция, коммуникативная компетенция, подходы.

Сведения об авторе: Миков Вениамин Юрьевич, аспирант института иностранных языков. Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

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

e-mail: venechka@mail.ru.

Код ВАК 13.00.08

Mikov V.U.

Ekaterinburg, Russia

**THE STRUCTURE OF
FOREIGN LANGUAGE
TEACHING AT UNIVERCITY**

Abstract. The article deals with knowledge, skills and abilities as a goal of professional – oriented foreign language teaching.

Keywords: proficiency – oriented language education, proficiency – oriented language learning, socio-cultural competence, communicative competence, approaches.

About the Author: Mikov Veniamin Urievich, Postgraduate student, Institute of Foreign Languages.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Качественное учебно-методическое обеспечение учебного процесса, адаптированное к современным требованиям государственной образовательной политики, представляет собой важнейший инструмент образования людей, модель реализации конкретной образовательной системы и ее подсистем [Григорьева, Трошкина 2009: 25].

В процессе построения модели обучения профессионально – ориентированному иностранному языку, вслед за П.И. Образцовым и О.Ю. Ивановой, мы отметили четыре вида задач обучения: практических, образовательных, воспитательных и развивающих. [Образцов, Иванова 2005: 16-17].

Практические задачи: обучение языку как средству

общения между специалистами, развитие коммуникативных способностей учащихся, обучение работе с информацией на различных языках.

Образовательные задачи: формирование у обучающихся представления о языке как общественном явлении, ознакомление с социокультурной картиной мира изучаемого языка, развитие логического мышления.

Воспитательные задачи: активная жизненная позиция; уважение к культуре, историческим и духовным ценностям, достижениям науки других народов; общая культура межличностного общения; познавательная активность; стремление к самообразованию; осознанное отношение к овладению иностранным языком как средством общения, познания и самосовершенствования.

Развивающие задачи: развитие творческих способностей личности студента, развитие мышления, совершенствование умений самостоятельно логически и критически мыслить, способность к самооценке.

Для конкретизации этих задач в рамках обучения профессионально – ориентированному английскому языку студентов социологических факультетов, мы проанализировали требования ФГОС ВПО по направлению подготовки 040100 «Социология» (как декларацию цели обучения с точки зрения профессионально – ориентированного подхода) и рассмотренные

Н.Н. Сергеевой знания, умения, навыки и способности как компоненты социокультурной компетенции [Сергеева 2011: 294-296] и коммуникативной компетенции, [Сергеева 2014: 149] как цель обучения с позиций социокультурного и коммуникативного подходов.

Знания – социокультурные знания (о культуре, обычаях, традициях стран изучаемого языка в сравнении с родной страной, реалий, фразеологизмов, основных фактов из истории и современности иной культуры,); языковые знания (фонетические, лексикон (тезаурус), правила сочетаемости слов и грамматического оформления предложения, адекватные возможности перевода, текстовые фреймы); профессиональные знания (специфика профессии, терминология, речевое

поведение зарубежных коллег, знания о сферах применения профессии знания об источниках информации, связанных с профессиональной деятельностью).

Умения – социокультурные умения (распознавать и воспринимать культурно-специфическую информацию, сопоставлять факты иноязычной и родной культур, находить в них различия и сходства, планировать и реализовывать свое вербальное и невербальное поведение с учетом межкультурных различий); речевые умения (порождение и понимание высказывания и текста в иноязычном общении); профессиональные умения (целепологание и планирование; идентификация проблем; оценка продукта и результата своей деятельности; поиск источников информации на иностранном языке, обработка информации и принятие решения на ее основе, предъявление информации; формирование стратегий студентов по самостоятельному овладению иноязычной речью).

Навыки - социокультурные навыки (корректного употребления социокультурно маркированных единиц в речи, прогнозирования восприятия и поведения носителей языка и культуры, корректного поведения в вербальной и невербальной коммуникации в различных сферах общения: профессиональной, личной, учебной, социальной); речевые навыки (оформление высказывания, понимание принимаемого сообщения); профессиональные навыки (использование технологий; поиск источников информации, адекватных задачам, извлечение и первичная обработка информации, проектирование).

Способности: социокультурные (обладать социокультурной толерантностью, представлять свою страну и ее культуру в процессе профессиональной коммуникации, готовности участвовать в диалоге культур, адаптироваться в иноязычной среде), речевые (включаться в иноязычное общение адекватно любой его ситуации) профессиональные (целепологание и прогнозирование, мотивация к самообучению).

Мы считаем, что приведенное выше видение знаний, умений, навыков и способностей выпускников факультетов социологии может быть использовано для формирования

целевого блока модели профессионально – ориентированного обучения английскому языку.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Гроигорьева В. Г., Трошкина В. И. Методическое обеспечение, как фактор повышения качества обучения иностранному языку. // Материалы к VI электронной Всероссийской научно-практической конференции «Вуз культуры и искусств в образовательной системе региона», декабрь 2008 г. - февраль 2009 г. [Электронный ресурс]. URL: www.acis.vis.ru/8/4/1_4/2.htm (дата обращения: 05.10.2014).

Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Уч. пособие / Под ред. П.И. Образцова. - Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.

Сергеева Н.Н. Иноязычная коммуникативная компетенция в сфере профессиональной деятельности: модель и методика // Педагогическое образование в России. - 2014. - №6. – С. 152-155.

Сергеева Н.Н. Структура социокультурной компетенции при обучении иностранному языку в вузе // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. - 2011. - № 2. – С. 291-296.

УДК 821.112.2:7.036.7

Пестова Н.В.

Екатеринбург, Россия

**АВСТРИЙСКИЙ И
НЕМЕЦКИЙ
ЛИТЕРАТУРНЫЙ
ЭКСПРЕССИОНИЗМ**

Аннотация. В статье обсуждается поэтика раннего австрийского экспрессионизма и обосновываются различия между немецким и австрийским вариантом феномена. Немецкая германистика последних десятилетий пересматривает роль австрийского экспрессионизма, т.к. именно австрийские поэты и писатели Г. Тракл, М. Брод, Ф. Верфель, А. Эренштейн оказались новаторами этой художественной и эстетической системы.

Ключевые слова: австрийский экспрессионизм, экспрессионистская поэтика, лирика, поэтика отчуждения, Г. Тракл, М. Брод, Ф. Верфель, А. Эренштейн.

Сведения об авторе: Пестова Наталья Васильевна, доктор филологических наук, профессор, директор института иностранных языков.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 372.

e-mail: nv_pestova@mail.ru.

Код ВАК 10.01.03

Pestova N.V.

Ekaterinburg, Russia
**THE GERMAN AND
AUSTRIAN LITERARY
EXPRESSIONISM**

Abstract. The article deals with the expressionistic poetic manner of early Austrian expressionism and with the difference of German expressionism from Austrian phenomenon. German studies of the last decades have reconsidered the role of Austrian expressionism. It was Austrian poets and writers G. Trakl, M. Brod, F. Werfel, A. Ehrenstein who introduced German-speaking expressionism as a breakthrough of artistic and aesthetic systems.

Keywords: Austrian expressionism, expressionistic poetic manner, lyrics, poetic of estrangement, G. Trakl, M. Brod, F. Werfel, A. Ehrenstein.

About the Author: Pestova Natalia Vasiliievna, Doctor of Philology, Professor, Director of Institute of Foreign Languages.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Современные истории русской и зарубежной литературы, работы по сравнительному литературоведению, освещающие основные литературные эпохи, направления, течения, школы

мировой литературы, построены по принципу уточнения национальной принадлежности этих направлений: французский классицизм, русский классицизм, немецкий романтизм, английский романтизм, русский символизм, французский символизм, французский экзистенциализм, русский авангард и т.п.

Национальная спецификация этих литературных феноменов – на фоне универсальных черт различных периодов литературного процесса и литературных течений – оказывается чрезвычайно существенной характерологической чертой их сущности. Однако этот принцип долгое время не был актуализирован для такого мощного направления XX века, как немецкоязычный экспрессионизм, который по сложившейся в экспрессионизмоведении традиции считался собственно немецким явлением, несмотря на солидное количество авторов, непосредственно связанных с Австрией, или тогдашней Австро-Венгрией. Достаточно назвать несколько наиболее известных имен авторов-австрийцев, чтобы понимать, что говорить об экспрессионизме как о немецком явлении по меньшей мере несправедливо: Г. Тракль, Ф. Верфель, М. Брод, О. Кокошка, А. Кубин, А. Эренштейн, П. Хатвани и еще десятки других [Пестова 2015: 20].

Как системное исследование интерес к австрийской версии литературного экспрессионизма начинает формироваться в литературоведении только к началу 1980-х гг., при этом сначала – как внимание к литературному окружению выдающихся литераторов и критиков и к особенностям литературного процесса, в котором участвовали более или менее выдающиеся прозаики эпохи, такие как Ф. Кафка, Р. Музиль, Й. Рот, Г. Брехт, С. Цвейг, А. Лернет-Холения, Ф. Херцмановски-Орландо и многие другие, и только потом – как к собственно австрийскому экспрессионизму. Но к началу 1990-х гг. в традиционном экспрессионизмоведении отчетливо проявилась потребность в национальной спецификации феномена.

Такая «австрийская специфика» экспрессионизма была со всей определенностью установлена сначала для изобразительного искусства [Fleck 1994]. Так, по сравнению с маститыми французами Матиссом, Руо или немцами и русскими Кандинским, Нольде, Кирхнером, Марком, Явленским, наиболее ярко выразившими

характерные черты довоенного живописного экспрессионизма, абсолютно молодые в 1908–1914 гг. Шиле, Кокошка, Кальвах, Герстль, которые и воплощают «собственно австрийский экспрессионизм», были уже совершенно другим поколением художников с другими эстетическими и творческими приоритетами. «Если те прошупывали в основном общество, то венцы просвечивали самих себя» [Там же: 119]. Характерно, что все они были, по существу, одиночками, несмотря на краткие периоды принадлежности к тем или иным объединениям. Но эти формальные объединения были несопоставимы по мощи и продуктивности программной и творческой деятельности, а также по влиянию на развитие европейского искусства с такими столпами экспрессионизма, как французские фовисты, немецкие художественные группы «Мост» («Die Brücke») или «Синий всадник» («Der Blaue Reiter»). Вообще особенностью венского экспрессионизма О. М. Фонтана (1889–1969), австрийский писатель, биограф этого художественного течения, считал то, что он «никак не группировался, не присоединялся ни к какой школе, течению, мнению, а противостоял только традиционализму» [Fontana 1961: 207]. Относительная изолированность и отсутствие коллективных форм выражения венских художников стали одной из причин их скепсиса относительно «коммуникативной способности тех выразительных средств изобразительного искусства, по поводу которых все основные течения европейского модернизма пребывали в эйфории» [Fleck 1994: 119], и вследствие этого – причиной формирования оригинальной и узнаваемой творческой манеры.

Немало открытий в области поэтики и эстетики, которые традиционно приписываются экспрессионизму, сделаны на богатой почве австрийской культуры, будь то «каллиграммизм» в кино [Пестова 2015: 7] или «симультианный стиль» в поэзии. Так, еще в 1910 г. австриец Г. Тракль впервые активно использует особый прием калейдоскопичности, названный позже «симультианным стилем», или «техникой монтажа» («Reihungsstil»). Это особая эмблематичная экспрессионистская техника, в которой были написаны сотни стихотворений и пародий на них. Одним из первых стихотворений, написанных в таком стиле, стало стихотворение Г. Тракля «Ненастный вечер» («Der Gewitterabend»). Уже тогда поэт хорошо понимает, что в этом – его особая «образная манера: в четырех

отдельных стихах объединять четыре отдельных фрагмента образа в единое цельное впечатление» – и болезненно воспринимает попытки коллег копировать эту образную манеру, «добытую столь великим трудом» [Траклъ 2000: 507]. Только годом позже, с 1911 г., признанными мастерами этого стиля в Германии становятся поэты А. Лихтенштейн, Я. ван Годдис и др., но пальма первенства в его открытии без сомнения принадлежит Г. Траклю.

Небольшое творческое наследие Г. Тракля считается сегодня не только важнейшим свидетельством лирики экспрессионизма, но и одним из наиболее значительных немецкоязычных вкладов в лирику XX века» [Vietta 1996: 229]. Его поэтика особенно ярко воплощает основной признак экспрессионистской эстетики, которую в общих чертах можно определить, как «тенденцию к дереализации». Она включает в себя различного рода «прогибы бытия»: искажения, остранения и перевертыши в категориях времени, пространства, лица, качества; она проявляется в «демонизации» и «динамизации» фрагментов действительности; в нарушении причинно-следственных связей и прочих алогизмах. С одной стороны, полнейшее уважение к поэтической традиции, строго контролируемая техника стиха, филигранная выверенность взаимодействия всех языковых уровней стихотворения: фонетического, морфологического, синтаксического, лексического, стилистического, семантического. С другой – абсолютно новаторская индивидуальная ассоциативная образность, базирующаяся на гениальном «вчувствовании» во внутренние семантические и системно-структурные резервы немецкого языка, образность, предельно очуждающая поэтическое пространство. В поэтическом тексте с таким типом образности царствует «абсолютная метафора» и знаменитая траклевская синтетосемия – неоднозначность, или «одновременная многозначность». Синтетосемия воплощает такую характерную особенность экспрессионизма, как предельное ослабление референциальности его языка. Но если у других поэтов экспрессионистского десятилетия, с которыми Г. Траклъ, как правило, ставят в один ряд (Г. Бенн, Г. Гейм), это явление более или менее широко представлено, то в поэтике Г. Тракля синтетосемия – абсолютная доминанта поэтического мышления и семантико-

синтаксического строя, и в этом аспекте в экспрессионистской поэзии ему нет равных.

Важнейший элемент поэтики экспрессионизма – чувство «экзистенциальной бездомности», воплотившееся в разнообразных мотивных и образных структурах, – в австрийской поэзии становится формой поэтического существования. Самое значимое для всего экспрессионистского поколения мироощущение – «На земле ведь чужеземцы все мы» – «Fremde sind wir auf der Erde alle» [Werfel 1920a: 72] наиболее трагично проговорено австрийским поэтом Ф. Верфелем. Составитель антологии австрийской экспрессионистской лирики «Послание» («Die Botschaft», 1920) Э. А. Рейнгардт считал его «первым поэтом нашего времени», чутко среагировавшим на катастрофический сдвиг бытия и сознания: «И на вибрирующем нерве, последнем, | подвешен мир – я узнаю его» («Ich erkannte die Welt. Sie hing an einem letzten zuckenden Nerv») [Werfel 1920: 217]. Доминирующее умонастроение всего немецкоязычного экспрессионизма 1910-х годов, выражающее глобальное отчуждение человека от мира, Бога, от человека и от самого себя, нашло в поэзии Ф. Верфеля пронзительно точные формулировки – «Wer zum Sein noch Mein sagt, ist betrogen» («Тот, кто мир своим считал, обманут») [Werfel 1920: 72]. Именно австриец Ф. Верфель – автор знаковых для всей немецкоязычной лирики экспрессионизма поэтических сборников «Друг мира» («Der Weltfreund», 1911), «Мы есть» («Wir sind, 1913»), «Einander» (1915), в которых в ярких поэтических образах отразились все болевые точки этого поколения.

Другая крупная фигура австрийского экспрессионизма – поэт, прозаик, драматург, критик, издатель и феноменальный литературный посредник М. Брод. Его вклад в формирование особой национальной конфигурации австрийского экспрессионизма так же значителен, как и вклад Ф. Верфеля. Оба остро воспринимали и понимали особую ситуацию в Австро-Венгрии на закате этой многонациональной монархии Франца Иосифа. Его первый роман «Замок Норнепюгге. Роман постороннего» («Schloß Nornepygge. Roman eines Indifferenten», 1908) за несколько лет до оформления экспрессионизма в некое официальное течение стал ярким выражением всеобщего настроения ненужности и невостребованности целого поколения, которое вскоре выльется в

сотнях стихотворений и прозаических произведений. Чувство одиночества, бессилия, обреченности наполняет и его поэзию: «Весь мир – ничто, | В нем каждый одинок, | Ничто мне не принадлежит, | И даже Я мне чуждо, смыто, как песок» («Die Welt ist nichts, | Jeder allein und wie Sand weggeschwemmt | Und Nichts ist mein, mein Ich sogar mir fremd») [Brod 1927: 69].

Небывалым трагизмом, в котором слышны экзистенциальная тоска и безысходность, окрашена и поэзия австрийца А. Эренштейна. Парадигматичным в выражении этих чувств и эмоций стало стихотворение «Странник» («Der Wanderer»), которое включено во многие антологии экспрессионистской лирики: «Мне зубы собак довелось испытать, | Я в-ветер-в-лицо-переулке живу, | Мой кров – решето и дыра в пустоту, | чтоб сырость и плесень в каморку впускать. | «Убей себя», – нож мой упорно твердит; | В грязи пресмыкаюсь, а там в высоте | В каретах враги разъезжают мои | По радуге лунной дуге» («Ich kenne die Zähne der Hunde, | In der Wind-ins-Gesicht-Gasse wohne ich, | Ein Sieb-Dach ist über meinem Haupte, | Schimmel freut sich an den Wänden, | Gute Ritzen sind für den Regen da. | „Töte dich!“ spricht mein Messer zu mir. | Im Kote liege ich; | Hoch über mich, in Karossen befahren | Meine Feinde den Mondregenbogen») [Ehrenstein 1920: 71]. Человек, по мнению австрийских экспрессионистов, везде и всем является Посторонним – ein Fremder. Я может чувствовать себя в мире только случайным и временным гостем – «В гостях везде, мир одолжил меня на время... Ты гость, ничем здесь не владеешь...» [Rheinhardt 1919: 17] – или вечным путником-чужестранцем – «Я путник, отторгнутый из всех племен, свободен я, дикарь я и чужак извечный, парящий в воздухе, свободный, как созвездья над пустыней» [Ehrenstein 1997: 180]. |

Одним из лучших теоретиков немецкоязычного экспрессионизма, автором его каноничных документов, вошедших практически во все важнейшие собрания программных сочинений этого движения, стал венец П. Хатвани. Многие из австрийских литераторов и литературных политиков в 1910-х–1920-х гг. неоднократно высказывались об эстетических и этических принципах экспрессионистского искусства, но «тайным классиком его теории» [Haefs 1994: 455-456] признан все же П. Хатвани, которому принадлежит важнейшее для определения сущности

явления утверждение «экспрессионизм открыл движение» и которому удалось значительно расширить программный дискурс экспрессионизма за счет соединения его завоеваний с достижениями современных ему теорий познания, прежде всего, теории относительности А. Эйнштейна.

Особый профиль австрийскому экспрессионизму придают бережно сохраняемые традиции венского модерна, которые удерживают даже самые авангардные устремления в русле эстетического. Именно такая тенденция отличает ранний австрийский экспрессионизм, который в поисках *Я* отправляется в иные, фантастические и сказочные, миры, от «нового пафоса» раннего берлинского экспрессионизма с его энтузиазмом разрушения старого и отжившего. Самым важным «паролем» молодых берлинских бунтарей был «*der Aufbruch*» – «порыв», «разрыв». Безусловный радикализм молодых представителей этого поколения Австро-Венгрии все же не покидает сферу эстетического и даже безумствует на особый «готический лад», как это предвещал еще в 1912 г. другой австрийский теоретик экспрессионизма, Р. Мюллер, на страницах первого номера венского журнала «*Der Ruf*» («*Der Ruf*», «Глас»): «Все будет происходить «на готический лад» [Müller 1912: 4]. Эта эффектная фраза формирует метафорический образ явления: экспрессионизм – это «отсутствие уважения» [Muhr 1919: 15] ... «на готический лад». В ней формулируется амбивалентность явления в отношении к традиции, диалектика разрушения и созидания, почитания предшественников и их критического осмысления в процессе освобождения от «Духа тяжести» (Ф. Ницше). Р. Мюллер, автор важной для понимания сущности явления статьи «*Раса времени*», развивая новые для естественно-научной и философской картин мира идеи, оперирует в ней понятиями и метафорами, которые навсегда закрепляются в экспрессионистском дискурсе и продолжают обсуждаться до сегодняшнего дня: «человек относительный», «эластичные, гибкие системы» «все масштабы относительны, они пружинят» («*Relativitätsmensch*», «*elastische Systeme*», «*Die Maßstäbe sind relativ, sie federn*») [Müller 1920: 7, 9].

Яркую индивидуальность австрийскому экспрессионизму придает творческая деятельность его «двойных дарований», поэтов, художников, графиков, свободно чувствующих себя в разных

жанрах искусства, воспитанных в венской ауре на филигранных образцах искусства Сецессиона, Венских мастерских и югендстиля. Непосредственная близость к истокам психоанализа (З. Фрейд), исследователям глубин Я, «не подлежащего спасению» (Э. Мах), и ярким выразителям языкового скепсиса (Л. Витгенштейн) обогащает их творческий продукт новыми глубинными измерениями, делает его остро актуальным и интересным для будущего. Многонациональность представителей этого поколения позволяет услышать в нем специфические нотки славянской, еврейской, германской тревоги за настоящее, надежды на будущее и обеспечивает этому многоголосому хору богатство и своеобразие звучания.

Итак, поэзия и проза Г. Тракля, Ф. Верфеля, А. Эренштейна, М. Брода, а также других представителей многонациональной Австро-Венгрии восстанавливают свою национальную идентичность, а австрийский экспрессионизм перестает быть terra ignota литературоведения. Более того, как показала серия исследований конца 1980-х – начала 1990-х гг., именно интерес к австрийскому экспрессионизму дал основания для более дифференцированного взгляда на европейскую культуру рубежа веков и собственно австрийскую литературу первых десятилетий XX века [Falk 1990]. Австрийский экспрессионизм предстает не просто как культурно-исторический фон и литературное окружение таких грандиозных фигур австрийской и мировой литературы, как Ф. Кафка или Р. Музиль, но как неотъемлемая и оригинальная составляющая общеевропейского экспрессионистского движения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Пестова Н.В. Австрийский литературный экспрессионизм /Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2015. – 273 с.
- Тракль Г. Письмо Эрхарду Бушбеку, июль 1910 // Georg Trakl. Gedichte. Prosa. Briefe. St. Petersburg: SYMPOSIUM, 2000.
- Brod M. Absage // Verse der Lebenden. Deutsche Lyrik seit 1910 /Hg. Н. Е. Jacob. 2. Aufl. Berlin: im Propiläen-Verlag, 1927.
- Ehrenstein A. Der Wanderer // Menschheitsdämmerung. Ein Dokument des Expressionismus / Hg. K. Pinthus. Berlin: Ernst Rowohlt Verlag, 1920.

- Ehrenstein A. Briefe an Gott // Ehrenstein A. Werke: Gedichte. Klauser Boer Verlag, o. O., 1997.
- Falk W. Franz Kafka und die Expressionisten im Ende der Neuzeit: Beiträge zur neuen Epochenforschung. Frankfurt/Main; Bern; New York; Paris: Peter Lang, 1990. Bd. 10. – 424 S.
- Fleck R. Gibt es einen österreichischen Expressionismus in der bildenden Kunst? // Expressionismus in Österreich: die Literatur und die Künste /Hg. K. Amman, A.A. Wallas. Wien; Köln; Weimar: Böhlau Verlag, 1994. – S. 113–122.
- Fontana O. M. Der Expressionismus in Wien: Erinnerungen // Imprimatur: ein Jahrbuch für Bücherfreunde /Gesellschaft der Bibliophilen /Hg. von H. Sarkowski. Bd 3 (1961/62). – S. 207–210.
- Haefs W. «Der Expressionismus ist tot... Es lebe der Expressionismus»: Paul Hatvani als Literaturkritiker und Literaturtheoretiker des Expressionismus // Expressionismus in Österreich, 1994. – S. 450–465.
- Müller R. Das Kompliment der Neuen // Der Ruf (1912) H. 1. – S. 2–4.
- Müller R. Die Zeitrasse // Der Anbruch: Ein Jahrbuch neuer Jugend /Hg. O. Schneider; A. E. Ruthra. München: Roland Verlag, 1920. – S. 5–12.
- Muhr A. Expressionismus als Zeitform // Die neue Wirtschaft 2 (1919). – S. 15–16.
- Rheinhardt E. A. Tiefer als Liebe. Berlin: S. Fischer Verlag, 1919.
- Vietta S., Kemper H.-G. Expressionismus. 5. Aufl. München: Wilhelm Fink Verlag, 1994. – 464 S.
- Werfel F. Aus meiner Tiefe; Fremde sind wir auf der Erde alle // Menschheitsdämmerung, 1920.

УДК 81'255.2:811.111'42

Плотников И.В.

Екатеринбург, Россия

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ
КОГНИТИВНЫХ МЕТАФОР В
ПЕРЕВОДАХ
АНГЛИЙСКИХ СТИХОВ
ИОСИФА БРОДСКОГО НА
РУССКИЙ ЯЗЫК.**

Код ВАК 10.02.01

Plotnikov I.V.

Ekaterinburg, Russia

**COMPARATIVE ANALYSIS OF
COGNITIVE METAPHORS IN
TRANSLATIONS OF JOSEPH
BRODSKY'S ENGLISH
POEMS INTO RUSSIAN.**

Аннотация. В статье рассматривается личность Иосифа Бродского как англоязычного поэта, а так же проводится сравнительный анализ переводов его английских стихов на русский язык.

Ключевые слова: когнитивная метафора, сравнительный анализ, перевод поэтического текста, метафорическое проецирование.

Abstract. In this article the personality of Joseph Brodsky as an English poet is reviewed. Also the comparative analysis of translations of Brodsky's English poems into Russian is conducted.

Keywords: cognitive metaphor, comparative analysis, translation of poetic text, metaphorical projection.

Сведения об авторе: Плотников Иван Викторович, аспирант 1 курса УрГПУ.

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

e-mail: plotnikk93@rambler.ru.

About the Author: Plotnikov Ivan Viktorovich, A 1st year post-graduate student, USPU.

Иосиф Бродский – один из немногих русских поэтов, чьи стихи часто звучат на английском не как переводы, а как поэзия, изначально увидившая свет на языке Донна и Одена. Англоязычный период творчества Иосифа Бродского является одновременно самым малоисследованным и самым неоднозначным этапом на пути поэта. Некоторые литературоведы считают английские стихи Бродского не самыми удачными его произведениями [Бондаренко 2015: 396]. Даже Корней Чуковский отмечал: «Его любовь к английской поэзии напускная, ибо язык он знает еле-еле» [Бродский].

Тем не менее, нельзя отрицать того, что англоязычная поэзия, английский язык значительно повлияли на творчество Бродского. Александр Вейцман отмечает: «Стилистически

многие стихотворения Бродского обильно черпают из англоязычной поэзии двадцатого века. Эту мысль можно также инвертировать: если бы Оден, Лоуэлл, Бишоп писали по-русски, то их строфика во многом бы походила на произведения Бродского» [Вейцман 2007].

С 1972 года Иосиф Бродский жил в англоязычной среде, поэт активно участвовал в переводе собственных русских стихов на английский язык. К концу своего творческого пути, когда и были сочинены его англоязычные стихи, Бродский написал несколько эссе и статей на английском языке. Все это говорит о том, что едва ли поэт мог испытывать трудности с английским языком. Хотя Бенгт Янгфельдт отмечает, что еще в школе Бродский по английскому имел твердую двойку [Янгфельдт 2012: 143].

Прошло совсем немного времени с тех пор, как англоязычные стихи Иосифа Бродского увидели свет. Не так много переводчиков дерзнуло перевести эти тексты на русский язык. Некоторые переводили отдельные поэтические тексты, что усложняет задачу анализа переводов. Виктор Куллэ замечает: «Попытка перевода Бродского на русский выглядит едва ли не безумием. Но вспомним его знаменитые слова о “величии замысла” - они объединяют представленных здесь переводчиков, которых воодушевляла именно дерзость подобной задачи. Пусть любая попытка перевода заведомо обречена, но потребность пишущего в зеркалах еще никто не отменял. В конечном счете, сам Бродский со временем превратился в гигантское зеркало, глядеться в которое отечественной поэзии предстоит долго» [Бродский 2013].

Нами был проведен анализ метафор в переводных текстах трех английских стихотворений Иосифа Бродского: «Blues», «A song», «To my daughter». Были рассмотрены переводы Виктора Куллэ и Марины Бородицкой. Всего в оригинальных текстах было выявлено двадцать метафорических единиц.

В рассмотренных переводах наблюдается значительное преобладание сценария SMC (сценарий аналогичного метафорического проецирования), это объясняется тем, что образная сторона поэтических текстов имеет большое значение для передачи смысла, поэтому переводчикам крайне важно как

можно точнее передать авторский сценарий.

Дословный перевод используется в рассматриваемых примерах в 7,5% случаев, что объясняется свойствами поэтического текста (ритм, рифма, строфика), усложняющими процесс дословного перевода. Рассмотрим пример:

Оригинал:

Or standing there, as furniture in the corner,
in case that life is a bit less generous than the former
[Бродский 2013].

(из «To my daughter»)

Перевод Марины Бородинской:

... либо стоять в углу в виде шкафа или буфета,
если другая жизнь не настолько щедра, как эта
[Бродский 2013].

В переводах английских стихов И. Бродского сценарий аналогичного метафорического проецирования (сценарий SMC) применяется в 67,5% случаев, т. е. сохранение внутренней формы образа, которая эксплицируется метафорической единицей, наблюдается несколько реже, чем существенная трансформация метафоры. Рассмотрим основные варианты использования названного сценария.

Наиболее распространенной переводческой трансформацией в переводах английских стихов И. Бродского является Конкретизация, она используется в 22,5% случаев.

Оригинал:

when the moon skims the water
that sighs and shifts in its slumber.
I wish it were still a quarter
to dial your number [Бродский 2013].

(из «A song»)

Перевод Марины Бородинской:

Луна — серебряный четвертак
для автомата,

чтоб позвонить тебе просто так
после заката [Бродский 2013].

Использование данной трансформации может быть связано с таким свойством поэтического текста, как рифма. Переводчику необходимо сохранить принцип рифмовки оригинала, для этого вводятся дополнительные детали.

Генерализация. Частотность этого приема составляет 7,5%. Обычно примером генерализации служит использование при переводе слова с более общим значением. Ср:

Оригинал:

A body on the whole knows where it's going
[Бродский 2013].

(из «Blues»)

Перевод Виктора Куллэ:

С телом О. К., но шепнуть «О Боже!»... [Бродский 2013]

Очевидно, что автору было необходимо сократить мысль автора ради введения следующей мысли, на этой же строке, что опять-таки может быть связано с рифмовкой или ритмом.

Антонимическое преобразование. Перевод метафоры с использованием в переводящем языке слов, имеющих противоположный смысл, встречается достаточно редко, в 5% случаев. Рассмотрим уже знакомую метафору в другом варианте перевода.

Оригинал:

A body on the whole knows where it's going [Бродский 2013].

(из «Blues»)

Перевод Марины Бородицкой:

Тело, в общем, не ропщет, маршрут освоен [Бродский 2013].

Перевод метафоры сравнением или перевод сравнения метафорой. Как отмечает А.С. Назин, в традиционной теории перевода данная трансформация рассматривается как одна из наиболее существенных и типичных. В когнитивной теории различие между метафорой и сравнением, основанное на

формальных показателей (как, подобно, as, like), воспринимается как периферийное, поскольку оба приема находятся в рамках концептуальной метафоры. Чаще всего перевод метафоры сравнением является просто стилистическим вариантом [Назин 2007: 145].

По нашим подсчетам, при переводе английских стихов И. Бродского данная трансформация используется в 10% случаев. Пример:

Оригинал:

But what should I do with my windows' view?

I feel like I've been married to it, or something [Бродский 2013].

(из «Blues»)

Перевод Виктора Куллэ:

но как предать свой вид из окна?

Чую, что я обручен с ним по жизни [Бродский 2013].

Перевод Марины Бородицкой:

но как я оставлю вид из окна?

Мы с ним уже почти что женаты [Бродский 2013].

Лексико-грамматические замены. В 15% случаев при переводе происходит замена части речи, изменение числа и подобные трансформации. Ср.:

Оригинал:

The handkerchief could be yours,

the tear could be mine, chin-bound [Бродский 2013].

(из «A song»)

Перевод Марины Бородицкой:

Слеза, бегущая по щеке —

моя, а то, чем

ее смахнут, — у тебя в руке [Бродский 2013].

Таким образом, доминантным для сценария SMC является конкретизация, на втором месте по частотности оказались

лексико-грамматические преобразования.

В анализируемых переводах к сценарию DMC (сценарий иного метафорического проецирования) относятся 32,5% переведенных метафор. Рассмотрим его основные варианты.

Эквиваленция. Как отмечает А. С. Назин, при переводе в результате данной трансформации появляется несколько иной образ, иногда метафора может исчезнуть (при отсутствии аналогичной конвенциональной метафоры на языке перевода) [Назин 2007: 148].

В переводах стихов И. Бродского данный прием был использован в 7,5% случаев. Ср.:

Оригинал:

...Or rather,
that an inanimate object might be your father,
especially if the objects are older than you, or larger.
So keep an eye on them always,
for they no doubt will judge you.

[Бродский 2013]

(из «To my daughter»)

Перевод Виктора Куллэ:

... Запомни: в жизни новейшей
отец твой, вполне вероятно, вернется в образе вещи —
особенно, если вещи старше тебя и больше.
Держи в голове — они приглядывают за тобою.

[Бродский 2013]

Перевод Марины Бородицкой:

... Держи в головке,
что любой шифоньер постарше да покрупнее
может с неодобреньем взглянуть на твои затеи.

[Бродский 2013]

Очевидно, что оба переводчика не смогли найти точный эквивалент слову *judge* в русском языке, но общий смысл был передан правильно.

Метафорическая дифференциация. Прием связан с изменением образной основы метафоры при переводе. Данная трансформация была реализована в 10% случаев. Ср.:

Оригинал:

Money is green, but it makes you blue [Бродский 2013].

(из «Blues»)

Перевод Виктора Куллэ:

Вечность, как тоска, зелена [Бродский 2013].

Перевод Марины Бородицкой:

Эх, доллар зелен — тоска черна [Бродский 2013].

Стилистическая нейтрализация. Данная переводческая трансформация является разновидностью эквиваленции, которая затрагивает прагматический уровень перевода. В случае применения стилистической нейтрализации метафоры оригинала исчезают при переводе. Данная трансформация была реализована в 12,5% случаев.

Оригинал:

I guess I've got to move across the river.

New Jersey beckons with its sulphur glow [Бродский 2013].

Перевод Марины Бородицкой:

Придется перебираться в Нью-Джерси:

с этого берега — прямо на тот [Бродский 2013].

В результате статистического анализа выявлены следующие закономерности трансформаций метафорических единиц в поэтических текстах русскоязычных переводов романа англоязычных стихов И. Бродского: а) наблюдается значительное преобладание сценария SMC над DMC; б) доминантными приемами являются конкретизация для сценария SMC и стилистическая нейтрализация для сценария DMC; в) наибольшее количество вариантов перевода, совпадающих у нескольких переводчиков, наблюдается при замене сравнения

метафорой.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Бродский И. А. Blues. Törnfalllet. A Song. To My Daughter. Переводы с английского. Вступление Виктора Куллэ. Иностранная литература №1, 2013. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/inostran/2013/1/b10.html> (дата обращения: 21.01.2016)

Бродский И.А. Век перевода. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vekperevoda.com/1930/brodsky.htm> (дата обращения: 20.01.2016)

Бондаренко В.Г. Бродский. Русский поэт. Серия: ЖЗЛ. – М.: Молодая гвардия, 2015. – 448 с.

Вейцман. А. Бродский в переводе. Беглые комментарии. Слово\Word №56, 2007. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/slovo/2007/56/ve36.html> (дата обращения: 20.01.2016)

Назин А.С. Сопоставительное исследование метафор в романе Дж.Р.Р. Толкина Хоббит, или туда и обратно и его переводах на русский язык. УрГПУ, Екатеринбург, 2007. – 202 с.

Янгфельдт Б. Язык есть Бог. Заметки об Иосифе Бродском. Пер. со шведского Бенгта Янгфельдта. – М.: Астрель. CORPUS, 2012. – 368 с.

УДК 811.111'366

Код ВАК 10.02.04

Пономарева А.А.

Ponomaryova A.A.

Екатеринбург, Россия
**ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО-
ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ
ВОЗМОЖНОСТИ
НЕОПРЕДЕЛЕННЫХ
МЕСТОИМЕНИЙ В
СОВРЕМЕННОЙ**

Ekaterinburg, Russia
**EXPRESSIVE POSSIBILITIES
OF INDEFINITE PRONOUNS
IN THE MODERN ENGLISH
POETRY**

АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПОЭЗИИ

Аннотация. В статье проанализированы и проиллюстрированы изобразительно-выразительные возможности неопределенных местоимений: рассмотрены основные стилистические функции данного класса местоимений, а также фигуры речи, построенные на базе неопределенных местоимений.

Abstract. Expressive possibilities of indefinite pronouns are analysed and illustrated in this article: the main stylistic functions of this class of pronouns and figures of speech that are built on the basis of indefinite pronouns.

Ключевые слова: неопределенные местоимения, изобразительно-выразительные возможности, стилистическая функция, фигуры речи.

Keywords: indefinite pronouns, expressive possibilities, stylistic function, figures of speech.

Сведения об авторе: Пономарева Алина Александровна, ассистент кафедры английской филологии и сопоставительного языкознания.

About the Author: Ponomaryova Alina Alexandrovna, Assistant of the Chair of English Philology and Contrastive Linguistics.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 369.

e-mail: lina-ponomarewa@yandex.ru.

Неопределенные местоимения являются конститuentами категории определенности-неопределенности и реализуют богатые изобразительно-выразительные возможности в современном английском языке.

Неопределенные местоимения широко используются в поэтическом тексте и выполняют особые эстетические функции. А.Л. Беглярова отмечает, что неопределенность значения возникает из-за «обобщающей» природы неопределенных местоимений, взволнованного, эмоционального тона изложения, отсутствия референтной отнесенности. Эти факторы обуславливают введение в текст неопределенных местоимений. У неопределенных местоимений инвариантное значение неопределенности, но, несмотря на это, они не способны к субституции, так как замена одного местоимения другим приведет к появлению новых оттенков смысла. Эти местоимения выступают в роли аппроксиматоров, то есть речевых средств, закрепляющих приблизительное значение денотатов и денотативных состояний и ситуаций в тексте [Беглярова 2011: 66-67].

Изобразительно-выразительные возможности данного класса местоимений реализуются главным образом в двух своих проявлениях: во-первых, непосредственно неопределенные местоимения могут использоваться авторами в тексте в определенной стилистической функции, что будет создавать в стихотворении некий образ. А во-вторых, авторы могут строить различные фигуры речи на базе неопределенных местоимений, что также будет создавать стилистический эффект.

Неопределенные местоимения являются центральным средством передачи семантики неопределенности в поэзии. Т.В. Цивьян выделяет функцию создания атмосферы незавершенности и амбивалентности [Цивьян 1979: 157]. Эта функция находит свое отражение в контексте из стихотворения Рандала Мэна «Ничего»: (1). *there's so much I can't know. An hour ago, -/marking time with/someone I would like to like,/we passed some trees and there were crickets/(crickets!) chirping right off Divisadero/* [Mann 2013]. В данном отрывке местоимение *someone* употребляется в значении относительной неопределенности, так как автор знает человека, о котором он говорит, но он не может назвать его читателю в силу тех или иных причин.

В.В. Виноградов выделяет функции обобщения и ослабления понятия у неопределенного местоимения, благодаря

которым категоричность текста снижается или появляется пренебрежительная модальная окраска. Примером может служить отрывок из стихотворения Саймона Армитаджа: (2). *Compiling this landmark anthology of poetry in English /about dogs and musical instruments is like swimming through bricks. /To date, I have only, "On the Death of Mrs. McTuesday's Pug, /Killed by a Falling Piano," a somewhat obvious choice.* [Armitage 2013] В данном контексте неопределенное местоимение *somewhat* появляется в функции ослабления понятия. Автор намеренно понижает важность этого выбора, а также важность очевидности этого выбора. Создается атмосфера пренебрежения, а также впечатление иронии или даже сарказма автора над этим «очевидным выбором». Местоимение *somewhat* в данном контексте имеет вновь значение относительной неопределенности, так как ощущение неопределенности возникает только у читателя, в то время как автор знает, о чем он говорит. Кроме того, В.В. Виноградов выделяет функцию мистификации, которая связана с отсылкой к смысловой загадке, разрешимой только в условиях широкого поэтического контекста [Виноградов 1976: 446–447]. В стихотворении Джона Бетчмана мы встречаем употребление неопределенного местоимения *somewhere* в этой функции, то есть мы не знаем, где находится это *somewhere*, но, прочитав стихотворение до конца, нам становится это понятно: (3). *With breastplate of self-righteousness/And shoes of smugness on my feet,/Before the urge in me grows less/I hurry off to make retreat./For somewhere, somewhere, burns a light/To lead me out into the night.* [Betjeman 2011]. Кроме того, неопределенное местоимение повторяется дважды. Автор использует градацию, чтобы показать нарастание своих эмоций, приподнятого состояния.

Фигуры речи на базе категории определенности-неопределенности – распространенное явление в современной англоязычной поэзии. Они являются средством усиления, интенсификации содержания, а также способствуют созданию целостного образа, придают ритм поэтическому тексту, способствуют активизации внимания и мышления читателя. Наиболее частотными являются анафорический и дистантный повтор, а также антитеза.

В отрывке из стихотворения Тома Гуна «В движении» мы можем проследить анафорический повтор неопределенного местоимения *one*: (4). *It is a part solution, after all /One is not necessarily discord /On earth; or damned because, half animal, /One lacks direct instinct, because one wakes/ Afloat on movement that divides and breaks./One joins the movement in a valueless world, /Choosing it, till, both hurler and the hurled,/One moves as well, always toward, toward.* [Gunn 1994]. Посредством неопределенного местоимения создается значение абсолютной неопределенности, так как автор просто рассуждает о разных людях и их образе жизни, но не имеет в виду никого конкретного. Местоимение в данном контексте служит средством организации повествования и выступает в функции обобщения.

Что касается дистантного повтора, то примером его реализации может служить стихотворение Элен Дюнмор: (5). *Tonight there's a crowd in my head: /all the things you are not yet./You are words without paper, pages/ sighing in summer forests, gardens /where builders stub out their rubble /and plastic oozes its sweat./ All the things you are, you are not yet./* [Dunmore 1997]. В стихотворении выделенная фраза повторяется несколько раз, а также несколько раз повторяется фраза “not yet”. Обобщающее местоимение *all* придает значение относительной определенности, так как автор знает, кем или чем его герой (герой в данном стихотворении – это каждый читатель, который выражается местоимением *you*, создающим также значение относительной определенности) не стал, но не хочет вдаваться в подробности. Повторение данной фразы показывает, что автор разочарован и хочет обратить внимание каждого читателя к тому, что нужно менять себя.

Антитеза на базе неопределенных местоимений может служить средством обобщения и избегания конкретики. Кроме того, контексты с антитезой обладают размеренностью, когда автор стремится создать атмосферу рассуждения и неторопливости. С помощью антитезы авторы показывают разнообразие точек зрения, поведения.

Джоанна Лимбург в своем стихотворении делает противопоставление «некоторые – другие»: (6). *Some let pity*

overwhelm them/ Others are stirred to practical love/ [Limburg 2007]. Данный вид противопоставления – такая разновидность противопоставления в современной англоязычной поэзии, когда автор сопоставляет не себя и конкретного человека, чье имя он не хочет называть, а людей в целом, он делит их на группы. Считаем, что неопределенное местоимение *some* имеет значение относительной неопределенности, так как, несмотря на то, что автор и читатели не знают конкретных людей, они осознают, что это определенная группа людей, которую можно выделить по определенным критериям. Обобщающее местоимение *others* тоже имеет значение относительной неопределенности, так как этих «других» людей также можно выделить по определенным параметрам. Автор использует противопоставление такого рода с целью обобщения, чтобы избежать названия имен. Что касается стилистического эффекта антитезы, она создает ощущение размеренности текста, рассуждения, спокойствия. В стихотворении Розмари Тонкс делает противопоставление «один-другой»: (7). *No, this is not my life, thank God ... /... worn out like this, and crippled by brain-fag; /Obsessed first by one person, and then/ (Almost at once) most horribly besotted by another;/These Februaries, full of draughts and cracks, / They belong to the people in the streets, the others /Out there – haberdashers, writers of menus./* [Tonks 2014]. В данном контексте неопределенные местоимения *one* и *another* имеют значение абсолютной неопределенности, так как ни говорящему, ни читающему не ясно, о ком идет речь. Автор использует эти местоимения, как и в предыдущем контексте, для обобщения и избегания конкретики.

В заключение важно отметить, что, несмотря на то, что фигуры речи на базе неопределенных местоимений менее распространены, нежели местоимения, которые употребляются в поэтическом тексте в изоляции, их стилистический потенциал и изобразительно-выразительные возможности являются наиболее высокими, так как фигуры речи представляют собой некий комплекс элементов, который работает на целостный образ произведения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Беглярова А.Л. Неопределенное местоимение как компонент образной структуры художественного текста. – Вестник Адыгейского Государственного Университета. – 2011. – №2. – С. 66 – 71.

Виноградов В.В. О поэзии Анны Ахматовой. Поэтика русской литературы. – М.: Просвещение, 1976. – С. 444 – 447.

Цивьян Т.В. Наблюдения над категорией определенности / неопределенности в поэтическом тексте. Категория определенности / неопределенности в славянских и балканских языках. – М.: Наука, 1979. – С. 140 –169.

Электронные ресурсы

Armitage. S. Поэзия. [Электронный ресурс] URL: <http://www.poetryfoundation.org/poetrymagazine/poem/245798> (дата обращения: 28.12.2015)

Betjemen J. Поэзия. [Электронный ресурс] URL: http://famouspoetsandpoems.com/poets/john_betjeman/poems/812 (дата обращения: 19.12.2015)

Dunmore H. Поэзия. [Электронный ресурс] URL: <http://www.poetrycat.com/helen-dunmore/all-the-things-you-are-not-yet> (дата обращения: 15.11.2015)

Gunn T. Поэзия. [Электронный ресурс] URL: <http://www.poetryfoundation.org/poem/247806> (дата обращения: 15.12.2015)

Limburg J. Поэзия. [Электронный ресурс] URL: <http://www.joannelimburg.net/> (дата обращения: 15.12.2015)

Mann R. Поэзия. [Электронный ресурс] URL: <http://www.poetryfoundation.org/poetrymagazine/poem/245618> (дата обращения: 15.12.2015)

Tonks. R. Поэзия. [Электронный ресурс] URL: <http://www.poetryfoundation.org/poem/249282> (дата обращения 14.12.2015)

УДК 81'42637.016:811.1

Походзей Г.В.

Екатеринбург, Россия

**ПОЭТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ КАК
КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ
КОМПОНЕНТ ПРИ
ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В
НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

Код ВАК 10.02.01

Pokhodzey G.V.

Ekaterinburg, Russia

**THE POETIC TEXT AS A
CULTURAL COMPONENT IN
TEACHING FOREIGN
LANGUAGES AT A NON-
LINGUISTIC HIGHER
EDUCATIONAL
INSTITUTION**

Аннотация.

Статья рассматривает поэзию в качестве аутентичной литературной речи для достижения ведущих целей обучения иностранному языку и развития творческих способностей обучающихся.

Ключевые слова: поэзия, диалог культур, мотивация, культурный компонент, лингвострановедческий подход, коммуникативная компетенция.

Abstract.

The article considers poetry as an authentic modern colloquial and literary speech to achieve leading goals of foreign language teaching and the development of creative abilities of students.

Keywords: poetry, dialogue of cultures, motivation, cultural component, culture-oriented linguistics approach, communicative competence.

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

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

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

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

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

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Знание иностранного языка приобретает огромное значение в жизни современного общества в связи с расширением межкультурных связей почти во всех сферах деятельности человека. В этом случае предмету “иностраннный

язык” отводится особая роль, которая заключается не только в знакомстве с культурой стран изучаемого языка, но и с общечеловеческими ценностями, оттеняя особенности своей национальной культуры путем сравнения. Все это способствует воспитанию обучающихся в контексте “диалога культур”.

Применение стихов может служить одним из наиболее эффективных средств при организации занятий иностранным языком с целью его овладения. Читая стихотворение, обучаемый осознанно знакомится с лексикой и с различными функциями языка в общении, чтобы передать мысли автора.

Как и родному, иностранному языку присущи четыре функции, а именно: являясь хранителем национальной культуры, служит средством познания, выступая в качестве инструмента развития и воспитания, является средством общения и выражения отношения к миру.

Поэзию в качестве современной аутентичной разговорно-литературной речи следует использовать, чтобы достичь ведущих целей обучения и развить творческие способности обучающихся. Правильно организованная последовательность работы с образцами поэзии и выбора упражнений с ними повышает эффективность их применения, стимулируя мыслительную деятельность обучаемых и способствующих развитию у них мотивации. Цель обучения иностранному языку определяет содержание обучения, при котором, несомненно, поднимается вопрос о культурном компоненте. Поскольку при овладении иностранным языком происходит не только приобретение знаний, формирование у обучающихся навыков и умений, но происходит и усвоение ими сведений страноведческого и культурно — эстетического характера, познание ценностей другой для них национальной культуры. Определенные знания (языковые и культурологические), а также навыки и умения (речевого и неречевого поведения) являются ключевыми элементами культурного компонента. Существует многообразие лингвострановедческого материала, из которого возможен отбор содержания национально-культурного компонента, принимая во внимание педагогическую ценность, способную содействовать не только обучению общению на иностранном языке, но и приобщению к

культуре страны этого языка [Зеленина 2011: 67].

Мотивация учения резко возрастает при привлечении материалов культуры. Общеизвестно, что обучение без мотивации неэффективно. Исследования психологов А.К. Марковой и А.Б. Орлова подтвердили, что мотивационная сфера состоит из нескольких аспектов - ряда побуждений: идеалов и ценностных ориентаций, потребностей и познавательных интересов [Маркова 1983: 28]. При освоении программного материала обучаемые приобщаются к материалам культур, которые содействуют пробуждению познавательной мотивации, одновременно знакомясь с неизвестными фактами культуры, вызывая у них несомненный интерес. Следовательно, процесс обучения может быть эффективным, если при этом будут учтены интересы обучаемых.

Знакомство с английской поэзией, культурой и обычаями страны изучаемого языка происходит на занятиях английского языка с использованием стихотворений, что всегда является привлекательным моментом для обучающихся. В этом проявляется реализация страноведческого подхода. Расширение контактов русских студентов с их зарубежными сверстниками тесно связано с развитием межнациональных связей во всех странах мира. В этом случае одним из приоритетных направлений в обучении иностранному языку является передача страноведческих знаний. Именно овладение определенными сведениями об особенностях жизни и быта англичан во время знакомства в общих чертах с жизнью людей в Англии обеспечивает адекватность общения обучающихся с иностранцами.

Расширение словарного запаса обучаемых, закрепление и введение лексических и грамматических материалов, решение воспитательных задач и развитие языковой памяти и слуха обучаемых происходит при работе со стихотворениями помимо страноведческой информации.

Таким образом, следует развивать интерес к языку как носителю своеобразной культуры при поддержке интереса к нему как средству общения. Использование культурного и духовного наследия страны изучаемого языка играют значительную роль в этом отношении.

Процессу изучения поэзии присущи следующие характеристики: личностная направленность, заключающаяся в том, что все содержание должно способствовать созданию возможностей для выявления индивидуальных склонностей и творческой уникальности обучаемого; открытость обозначает тот факт, что обучение иностранной поэзии не самодостаточная замкнутая система. Обучаемым должна быть предоставлена перспектива более глубокого познания литературы изучаемого языка на всех уровнях (содержательном, стилистическом и т.д); под нерегламентированностью понимается возможность внесения в курс необходимых изменений, в зависимости от уровня компетентности студентов, а также пристрастий, художественного вкуса, и методических воззрений самого преподавателя.

Важное культуроведческое значение заключается во время знакомства с иностранной поэзией не только в простом накоплении знаний, а в постижении духа, культуры, психологии, образа мышления народа.

Следует заметить, что изучение иностранной поэзии содействует формированию у обучающихся способности участвовать в диалоге культур, которая предполагает определенный уровень сформированности всех видов компетенции: коммуникативной, лингвострановедческой, общеучебной.

Способность понимать и порождать иноязычные высказывания именно на основе и в связи с содержанием и формой стихотворения в разных ситуациях общения (беседа, дискуссия, обмен мнениями и т.д) составляют суть формирования коммуникативной компетенции.

Соответствующие фоновые знания, (то есть знания, потенциально присутствующие в сознании народа, без которых знакомство с художественной культурой страны изучаемого языка было бы невозможно, а также владение соответствующими языковыми единицами с национально-культурной семантикой, свойственными данной национальной культуре,) составляют основу для лингвострановедческой направленности [Гузикова 2015: 182].

Общеучебная компетенция направлена на владение

обучающимся навыками интеллектуального сотрудничества с книгой, другим человеком, группой, коллективом, а также владение умственными операциями по анализу, синтезу и творческому переосмыслению художественной информации.

Процесс изучения содержания аутентичных иноязычных стихотворений способствует не только знакомству обучающихся с определенной проблемой в контексте заданной тематики, но и приобщению к самостоятельной творческой деятельности. Обучаемые учатся извлекать имплицитную информацию, проводят сравнения авторского стиля и литературной эпохи по аналогии и противопоставлению. В ходе изучения такого рода иноязычных произведений и на их основе они делают вывод об особенностях национального характера и общечеловеческом направлении произведения и создают оригинальные творческие работы.

Таким образом, овладение социокультурными знаниями и умениями помогает практическому овладению языком в процессе обучения общению на иностранном языке.

Согласно определению академика Л.В. Щербы об общеобразовательном значении обучения иностранным языкам изучение иностранного языка позволяет обучаемому осознать свое мышление [Щерба 1942: 58]. Задолго до этого времени данное положение понимали как осознание того, что те или иные мысли могут быть оформлены по-разному. Сегодня это положение может быть дополнено без отрицания его сути. Дополнение выражается в том, что языковая и когнитивная стороны языкового сознания, представляющие особенности восприятия мира представителями родного и изучаемого языков, осознаются обучаемым. Навыки и умения аналитического подхода к изучению зарубежной культуры в сопоставлении с культурой своей страны составляют сущность страноведческой компетенции, для формирования которой используют лингвострановедческий подход. Иноязычная культура воспринимается всегда через призму собственной культуры. Обладание слушателем знаниями традиций, истории, культуры и социальной системы страны изучаемого языка способствует его правильной интерпретации речевого и неречевого поведения носителя языка. С помощью фоновых

знаний в условиях межкультурной коммуникации происходит процесс овладения умениями воспринимать и понимать устный текст обучающимся.

Преподаватель обязан предоставлять обучаемым необходимую информацию о стране изучаемого языка и ее народе с целью приобретения фоновых знаний и формирования у них на этой основе социолингвистической и социокультурной компетенции [Походзей 2010: 74]. Данная информация может содержаться в текстах для чтения и слушания, примером которых могут являться зарубежные стихотворения.

Примером фоновых знаний в процессе работы над чтением и слушанием английских стихотворений может явиться информация о стране, язык которой изучается, географическое положение, климатические условия, достопримечательности и так далее. Правильное произношение названия островов, городов, стран, взятых из отдельных эпизодов стихотворения, могут составить основу обучения фоновым знаниям, способствуя тренировке памяти обучаемых. Чтобы достигнуть положительных результатов в работе над аутентичными иноязычными стихотворениями, преподавателю следует заранее отобрать перед прочтением стихотворение; разработать по его содержанию требуемые упражнения; снять языковые трудности, объяснить незнакомую лексику, отработать произношение новых слов. Можно с уверенностью утверждать, что использование зарубежной поэзии эффективно повышает социолингвистическую и социокультурную компетенцию студентов, расширяя их фоновые знания, прививая уважение и любовь к культуре изучаемого языка.

Работа над стихотворным и песенным материалом требует соблюдения ряда указаний: отбор доступных по содержанию произведений, языковой материал которых должен отвечать программным требованиям и учебным целям.

Самоцелью не является заучивание стихов. Важно полное понимание и осмысление обучаемым содержания и языкового воплощения этого содержания в стихах. Преподавателю следует добиваться того, чтобы студенты в своем межличностном общении использовали речевой материал из стихов. В этом случае стихи должны гармонично быть включены в общий

сюжет занятий, соотносясь с темами и ситуациями общения, как в аудиторное, так и внеаудиторное время.

Итак, стихотворения, являясь стимулом обучающимся к монологическим и диалогическим высказываниям, могут служить основой развития их речемыслительной деятельности, способствуя развитию как подготовительной, так и не подготовительной речи [Карпиченкова 2000: 6].

Более того студенты в процессе изучения зарубежной поэзии при обучении иностранным языкам как на занятии, так и во внеаудиторной работе имеют возможность по-другому взглянуть на проблемы своих сверстников в стране изучаемого языка [Походзей 2012: 229]. В фокус их внимания попадают национально-специфические особенности культуры, национально-специфические особенности менталитета народа. Все это ведет к более глубокому пониманию данных особенностей при сравнении стиля жизни, нравов и обычаев собственной страны и страны изучаемого языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Гузикова В.В. Формирование лингвострановедческой компетенции в процессе преподавания иностранного языка / Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями: материалы тринадцатой международной научно-практической конференции: в 2 ч. – Барнаул: Барнаульский юридический институт МВД России, 2015 – Ч. 2. – С. 181-183.

Зеленина Л.Е. Праздник «Halloween» как средство развития лингвистических компетенций / Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам: сб. материалов IV междунар.науч.-практ. конф. /под ред. О.П. Казаковой ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», –Екатеринбург, 2011. – 245 – С. 66-72.

Карпиченкова Е.П. Роль стихотворений и песен в изучении английского языка. – 2000. – [Электронный ресурс] URL: <http://www.twirpx.com/file/658923/> (дата обращения 10.01.2016).

Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М: Просвещение, 1983. – 96 с.

Методика работы со стихотворениями на уроках английского

языка. – 2011. – [Электронный ресурс] URL: <http://2dip.ru/рефераты/726208/> (дата обращения 10.01.2016).

Походзей Г.В. Формирование способности к межкультурной коммуникации на английском языке через социокультурный компонент в обучении / Актуальные проблемы методики преподавания ИЯ и языкознания в свете межкульт. коммуникации: сб. материалов межвуз. науч.-практ. конф. [Текст] / Уфа: УЮИ МВД России, 2010. – С. 70-77.

Походзей Г.В. Формирование социокультурной компетенции специалиста в рамках социокультурного подхода в процессе внеаудиторной работы на ИЯ / Педагогическое образование в России 2012 № 1 Научное издание ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», Екатеринбург, 2012. – С. 228-230.

Щерба Л.В. Общеобразовательное значение иностранных языков и место их в системе школьных предметов // Сов. педагогика. – 1942. – № 5-6. – 235 с.

УДК 378.147:81'271.2

Руденко Н.С.

Екатеринбург, Россия

**МЕТОДИЧЕСКИЙ
ПОТЕНЦИАЛ
«КУЛЬТУРНОГО
АССИМИЛЯТОРА» В
ОБУЧЕНИИ**

**МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОН-
ЛАЙН ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ**

Аннотация. В статье рассматриваются преимущества использования культурного ассимилятора как метода обучения межкультурному взаимодействию. Описываются требования к содержанию и структуре культурного ассимилятора и этапам его разработки.

Ключевые слова: культурный ассимилятор, межкультурная коммуникация, межкультурное он-лайн взаимодействие.

Сведения об авторе: Руденко Надежда Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, методики и переводоведения.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

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

e-mail: nadezhda.s.rudenko@gmail.com.

Код ВАК 10.02.01

Rudenko N.S.

Ekaterinburg, Russia

**METHODOLOGICAL
POTENTIAL OF THE
“CULTURE ASSIMILATOR” IN
TEACHING INTERCULTURAL
ONLINE INTERACTION**

Abstract. The article highlights the advantages of Culture Assimilator as a method of teaching intercultural interaction. Requirements for the content and structure of the Culture Assimilator as well as the stages of its design are described.

Keywords: the Culture Assimilator, intercultural communication, intercultural on-line interaction.

About the Author: Rudenko Nadezhda Sergeevna, Candidate of Pedagogics, Assistant Professor of Department of English Language, Teaching Methods and Translation.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

На современном этапе развития мирового образования наблюдается тенденция расширения сотрудничества между университетами разных стран в сфере профессиональной подготовки студентов. Благодаря современным информационно-коммуникационным технологиям осуществление такого рода совместной образовательной деятельности становится возможным

на базе платформ дистанционного обучения и площадок общения в режиме «он-лайн». Так, например, в УрГПУ международное сотрудничество с рядом зарубежных университетов-партнеров реализуется в форме сетевого взаимодействия (см. сайт культурно-образовательного проекта «Глобальные партнеры в образовании» www.gobalunderstan.ucoz.ru).

К преимуществам сетевой формы реализации образовательных программ можно отнести доступ обучающихся к современным образовательным технологиям и средствам обучения; предоставление обучающимся возможности формирования актуальных компетенций (информационных, проектных, межкультурных), изучения и освоения опыта ведущих образовательных организаций, более эффективного использования имеющихся образовательных ресурсов; повышение конкурентоспособности выпускников образовательной организации на российском и международном рынках образовательных услуг и труда [Положение 2015: 3].

Как показывает наш опыт, наиболее эффективной формой организации сетевого межкультурного учебного взаимодействия с точки зрения использования его преимуществ для изучения иностранного языка и другой культуры являются он-лайн видеоконференции. Именно такая организационная форма обучения в наибольшей степени приближает учебное взаимодействие к реальному и обеспечивает обучающихся наибольшим количеством информации об особенностях коммуникации в другой культуре. Эффективность межкультурного учебного взаимодействия, в том числе в режиме он-лайн, во многом определяется способностью и готовностью коммуниканта адекватно воспринимать партнера по общению и корректно интерпретировать его коммуникативное поведение, что в свою очередь требует специально-организованного пропедевтического обучения.

Для подготовки к межкультурному взаимодействию широкое распространение в практике кросс-культурного обучения получили так называемые культурные ассимиляторы. Культурный ассимилятор (Culture Assimilator) как метод обучения межкультурному взаимодействию был разработан группой психологов университета штата Иллинойс под руководством Г.К.

Триандиса в начале 1960-х гг. и преследовал цель повышения эффективности коммуникации в культурно разнородных группах работников.

Культурный ассимилятор представляет собой серию из не менее, чем 20 критических инцидентов — описаний ситуации часто встречающегося случая взаимодействия представителей двух культур. При этом ситуация должна расцениваться как потенциально конфликтная в отношении достижения коммуникантами взаимопонимания или должна сообщать важные сведения о ключевых различиях между культурами. Каждый критический инцидент должен сопровождаться как минимум одним вопросом о мыслях, чувствах и/или поведении члена группы «гостей», четырьмя-пятью альтернативными объяснениями, или атрибуциями, ситуации взаимодействия представителей двух культур, а также интерпретацией, соответствующей точке зрения чужой для коммуниканта группы [Albert 1995: 158-159; 163-164].

Для разработки культурного ассимилятора ключевое значение имеет понятие «атрибуция». Под атрибуцией в социальной психологии понимают акт приписывания какого-либо непосредственно не воспринимаемого свойства некоторому предмету, человеку или явлению [Алтунина 2010: 338]. В случае, если приписывание причин событиям и действиям, наблюдаемым и переживаемым индивидом, характеризуется как некорректное и необоснованное, особенно в ситуациях, когда эти действия кажутся необычными или отличаются от ожидаемого, речь идет о так называемых «ошибках атрибуции» [Ross 1977]. В межкультурной коммуникации ошибки атрибуции, как правило, ассоциируются с неверным истолкованием мотивов поведения коммуникативных партнёров. Ошибочно могут интерпретироваться личные качества партнеров по общению (например, темперамент, эмоциональное состояние), взаимоотношения коммуникантов (например, предпочитаемый тип отношений с партнером, желаемый уровень общения), а также отношение партнеров по коммуникации к ситуации общения (например, намерение продолжать общение, стремление выйти из коммуникации). При этом причины поведения видятся исключительно в личностных факторах, во внутренних

диспозициях (настроении, интересах, склонностях, отношении), а влияние общекультурных норм, свойственных конкретной лингвокультуре, ситуативных и групповых факторов недооценивается. Культурный ассимилятор ставит своей задачей формирование у коммуникантов изоморфных атрибуций, т. е. умений принимать во внимание социальный контекст и культурные различия в ходе анализа ситуаций межкультурного взаимодействия [Korhonen 2002: 59].

К бесспорным достоинствам данного метода обучения межкультурному взаимодействию можно отнести гибкость в использовании с точки зрения количественного состава учебных групп, круга учебных ситуаций, а также уровня подготовки слушателей. Обладая богатым диагностическим, коррекционным и обучающим потенциалом, он может выступать как эффективное средство формирования изоморфных атрибуций, передачи информации о различиях между культурами, а также облегчения межличностных контактов в инокультурном окружении [Стефаненко 2007].

К настоящему времени в теории и практике обучения межкультурной коммуникации накоплен большой опыт по разработке культурных ассимиляторов, однако они не могут получить широкого распространения, поскольку предназначены для узкого круга лиц и отвечают конкретным исследовательским задачам. Обучение межкультурному он-лайн взаимодействию требует разработки специального культурного ассимилятора, который бы учитывал кросс-культурный контекст академического взаимодействия, осуществляемого именно в режиме видеоконференцсвязи. При этом специфика организационной формы реализации сетевого культурно-образовательного проекта «Глобальные партнеры в образовании» обуславливает необходимость включения в содержание ассимилятора двух частей – универсальной и культурно-специфичной [Cushner, Brislin 1996]. Здесь важно пояснить, что в течение семестра студенты взаимодействуют с вузами-партнерами из 3-4 стран. Отбор университетов из более чем 30 стран осуществляется согласно возможностям встраивания совместных занятий в учебный процесс каждого из вузов-партнеров. Логично предположить, что, с точки зрения доступности исследовательских ресурсов, реально

осуществима разработка культурно-специфического раздела ассимилятора только для стран, культурная специфика коммуникации с представителями которых хорошо освещена в научной литературе. С нашей точки зрения, следует в первую очередь включить в данный культурно-специфичный раздел ситуации взаимодействия с представителями стран, полярно расположенных в системе параметров культуры, предложенных Э. Холлом (монохронность/полихронность, широкий/узкий контекст) [Hall 1959; Hall 1966; Hall 1976], и культурных измерений Г. Хофштеде (индивидуализм/коллективизм, дистанция власти, терпимость/нетерпимость к неопределенности, мужское/женское начало, стратегическое мышление) [Hofstede 1984; Hofstede 1991]. Согласно нашим наблюдениям, именно в ходе коммуникации между русскими студентами и студентами-представителями полярно расположенных культур имеет место наибольшее количество ошибок атрибуции. Будучи нацеленной на помощь студентам в адаптации к любой чужой для них культуре, универсальная часть культурного ассимилятора может быть использована для подготовки студентов к взаимодействию с представителями стран, сведения о культурных особенностях коммуникации в которых недостаточно представлены в научной литературе.

С точки зрения содержания, ситуации в составе культурного ассимилятора должны учитывать взаимные стереотипы, различия в ролевых ожиданиях, обычаи, особенности коммуникативного поведения, обусловленные принадлежностью коммуникантов к разным типам лингвокультур. Примеры потенциально конфликтных ситуаций могут быть взяты из этнографической и исторической литературы, прессы, наблюдений самих разработчиков, а также могут быть получены в ходе интервью, в которых респондентов просят вспомнить события, резко позитивно или негативно изменившие их мнение о представителях другой культуры [Стефаненко 2007]. Отбор данных ситуаций обуславливается потенциально ошибочными прогнозированием причин поведения партнера по межкультурному взаимодействию.

В качестве примера рассмотрим ситуацию культурного ассимилятора «Отношение ко времени»:

Русский студент Александр решил принять участие в

проекте «Глобальное понимание». На первом занятии-знакомстве с Университетом Восточной Каролины Александр был представлен своему партнёру Джону, с которым ему предстояло выполнять совместный проект. Во время второго занятия по теме «Студенческая жизнь» Александр и Джон активно участвовали в общей дискуссии. Александр задал Джону несколько вопросов о системе высшего образования США, о правилах сдачи экзаменов в университете и жизни в студенческом общежитии. Джон спросил Александра о студенческих клубах в УрГПУ, о спортивных мероприятиях, проводимых для студентов. В конце занятия, когда Александр отвечал на вопрос о своих спортивных увлечениях, Джон прервал его ответ, не дослушав до конца: — «К сожалению, наше время истекло, до встречи». Почему Джон так поступил?

Объяснения:

1. Джону ответ Александра показался неинтересным.
2. Джону нужно было куда-то срочно идти.
3. Джону нужно было идти на следующее занятие.
4. Джон посчитал, что рассказ Александра о личных спортивных увлечениях не относится к теме занятия.

Интерпретации ситуации:

I. Вы выбрали объяснение №1. Это неверный выбор. В американской лингвокультуре не принято открыто демонстрировать неуважение к словам собеседника. Кроме того, в ситуации нет указаний на то, что Джона не заинтересовал ответ Александра. Вернитесь к ситуации и поищите более точное объяснение.

II. Вы выбрали объяснение №2. Данное объяснение ситуации могло бы быть возможным, но в описании нет указаний на необходимость спешки. Поищите другое объяснение.

III. Вы выбрали объяснение №3. Это лучший вариант ответа. Американская культура относится к странам с монохронным восприятием времени. В таких культурах принято четкое планирование, опоздания считаются неприемлемыми. В описанной ситуации Джон не хотел, с одной стороны, задерживать преподавателя и следующую группу студентов, с другой стороны, хотел во время прийти на

следующее занятие (перерыв между занятиями в Университете Восточной Каролины составляет 10 минут).

IV. Вы выбрали объяснение №4. Это неверный выбор. В американской лингвокультуре считается невежливым перебивать собеседника. Кроме того, в ситуации нет указаний на то, что ответ Александра показался Джону неуместным. Вернитесь к ситуации и поищите более точное объяснение.

Разработка культурного ассимилятора предполагает соблюдение ряда последовательных этапов [Стефаненко 2007]. Рассмотрим содержание соответствующих этапов применительно к целям нашего исследования:

1. Подбор ситуаций, отражающих значимые для межкультурного учебного он-лайн взаимодействия различия между культурами. Источником таких ситуаций в нашем случае могут выступать интервью респондентов-участников проектов «Глобальные партнеры в образовании», имеющих опыт совместного обучения со студентами из вузов-партнеров соответствующих стран.

2. Построение эпизодов на основе экспертного анализа с учетом актуальности описываемых ситуаций. В нашем случае, в качестве экспертов могут выступать преподаватели из соответствующих университетов-партнеров.

3. Выявление возможных причин поведения персонажей ситуации. Для создания банка объяснений представляется целесообразным проведение группового обсуждения готовых эпизодов со студентами из соответствующих университетов-партнеров.

4. Отбор интерпретаций для включения в культурный ассимилятор на основе анализа ответов респондентов и экспертов и комплектация готового эпизода.

Комплектация культурного ассимилятора должна быть ориентирована на способ его использования: для индивидуальной работы эпизод делится на структурные элементы и располагается текстом на 5-6 страницах, в то время как в групповой работе ассимилятор используется как сценарий драматизации, как иллюстрация проблемы для последующего обсуждения, и даже как средство измерения компетентности в межкультурном взаимодействии [Панич 2011: 59-60].

При соблюдении обозначенных выше требований к

содержанию и структуре культурного ассимилятора, а также этапам его разработки данный метод может использоваться в качестве эффективной технологии сопровождения межкультурного он-лайн обучения студентов в вузе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Немов Р.С., Алтунина И.Р. Социальная психология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2010. – 432 с.

Панич О.Е. Этнопсихологические методы сопровождения процесса адаптации иностранных студентов в вузе // Вестник ДВГСГА. Гуманитарные науки. – 2011. – № 1/2(8). – С. 54-62.

Положение о сетевой форме реализации образовательных программ / ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» – Екатеринбург, 2015. – 15 с.

Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.: АспектПресс, 2014. – 352 с.

Albert R.D. The Intercultural Sensitizer/Culture Assimilator as a Cross-Cultural Training Method. In Fowler, S. M. & Mumford, M. G. (Eds.) Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods, Vol. 1. Yarmouth, Maine: Intercultural Press. – 1995. – Pp. 157-167.

Cushner K., Brislin R.W. Intercultural Interactions. A Practical Guide. (2nd ed.) Thousands Oaks, CA: Sage Publications, 1996.

Hall E. Beyond Culture. New York: Random House, 1976.

Hall E. The Hidden Dimension. New York: Doubleday, 1966.

Hall E. The Silent Language. New York: Doubleday, 1959.

Hofstede G.H. Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values. Beverly Hills CA: Sage Publications, 1984.

Hofstede G.H. Cultures and Organizations: Software of the Mind. L.: McGraw-Hill Book Company (UK) Limited, 1991.

Korhonen K.E. Intercultural Competence as Part of Professional Qualifications. A Training Experiment with Bachelor of Engineering Students. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2002. – 226 p.

Ross L. The Intuitive Psychologist and His Shortcomings: Distortions in the Attribution Process. In L. Berkowitz (Ed.), Advances in Experimental Social Psychology (vol. 10). New York: Academic Press, 1977. – Pp. 173-220.

УДК 81'42:659.1

Самут А.В.

Екатеринбург, Россия

**ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К
ОПРЕДЕЛЕНИЮ
КРЕОЛИЗОВАННОГО
РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА**

Аннотация. В данной статье выявлены основные подходы к определению понятия креолизованный текст, описаны функции креолизованных текстов и особенности восприятия вербальной и невербальной информации.

Ключевые слова: креолизованный текст, функции креолизованного текста, рекламный текст, особенности восприятия информации.

Код ВАК 10.02.20

Samut A.V.

Ekaterinburg, Russia

**MAIN APPROACHES TO
DEFINITION OF CREOLIZED
ADVERTISING TEXT**

Abstract. The article deals with the main approaches to the definition of creolized text, the description of functions of creolized texts and the peculiarities of perception of verbal and non-verbal information.

Keywords: creolized text, functions of creolized text, advertising text, peculiarities of perception of information.

Сведения об авторе: Самут Александра Валерьевна, магистрант.

Место работы: МАОУ СОШ №77 г. Екатеринбург

Контактная информация: 620035, г.Екатеринбург, ул. Стачек 70-83.
e-mail: alexsamut@yandex.ru.

About the Author: Samut Aleksandra Valer'evna, undergraduate student.

Place of employment: school №77 Ekaterinburg

В современной коммуникативной среде естественный язык является важнейшим и универсальным средством общения, но совсем не единственным. Именно во взаимодействии со знаками иной природы вербальные знаки наиболее успешно реализуют свои коммуникативные функции. Основная задача текста заключается в том, чтобы обеспечить читателю или зрителю оптимальные условия для понимания и интерпретации. Поэтому, учитывая характер и назначение текста, автор может обращаться к тем или иным средствам выражения – языковым и неязыковым. Сочетание вербальных и невербальных, изобразительных средств передачи информации образует креолизованный текст. Ю.А.Сорокин и Е.Ф.Тарасов впервые дали определение понятия «креолизованный текст – это текст, фактура которого состоит из

двух разнородных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [Сорокин, Тарасов 1990: 180-181]. Сегодня креолизованный текст определяется как «сложное текстовое образование, в котором вербальные и иконические элементы образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое, нацеленное на комплексное прагматическое воздействие на адресата» [Анисимова 2003: 17]. По мнению Е.Е.Анисимовой, креолизованный текст принципиально не отличается от гомогенного вербального текста, ему присущи те же текстовые категории целостности, связности, модальности, темпоральности, локативности [Анисимова 2003: 17].

Согласно Е.Е. Анисимовой, к креолизованным текстам следует отнести газетно-публицистические, научно-технические, тексты-инструкции, иллюстрированные художественные тексты, тексты рекламы, афиши, комиксы, плакаты [Анисимова 2003: 17].

Для каждого из приведенных выше типов креолизованных текстов характерно разное сочетание и соотношение вербальных и невербальных компонентов. Каждому типу свойственны свои функции. Например, в газетно-публицистическом стиле реализуется языковая функция воздействия (агитации и пропаганды) в комбинации с информативной функцией (сообщение новостей). В публицистических текстах затрагиваются проблемы широкой тематики, политические, экономические, моральные, философские, вопросы культуры, воспитания, бытовые темы.

Научно-технические тексты часто требуют изображения для выполнения познавательной функции. Основная задача научно-технического текста состоит в предельно ясном и точном доведении до читателя фактического материала без эксплицитно выраженной эмоциональности. Огромную помощь в этом оказывает визуальный компонент таких текстов (графики, формулы, таблицы, рисунки). Они выполняют только когнитивную функцию и характеризуются безэмоциональностью.

С лингвистической точки зрения, классификация креолизованных текстов зависит от сферы их применения и типов корреляции, существующих между вербальными и невербальными (иконическими, звуковыми, видеокadroвыми и пр.)

составляющими [Анисимова 2003: 18].

Факт повсеместного распространения рекламы в современном мире бесспорен. «Реклама становится одним из самых распространенных типов текста современной культуры, в связи с чем увеличивается потребность в наиболее продуктивных подходах к ее интерпретации» [Веревкина 2010: 3].

При этом важно, что роль визуальных, аудиальных элементов в их соотношении и взаимозависимости с языковыми знаками в рекламной коммуникации рассматривается в самых различных направлениях современной науки: психологии, психолингвистике, лингвистике, философии, маркетинге, экономике, социологии и других.

Такое внимание именно к креолизованным рекламным сообщениям обусловлено самим предметом исследования, ведь реклама представляет собой «одну из главных сфер, где с помощью функционирующих в едином графическом пространстве изображения и слова решаются прагматические задачи» [Махнин 2005: 76]. Действительно, наличие невербальных текстовых элементов делает креолизованный текст более действенным инструментом рекламы.

Рекламное сообщение правомерно также рассматривать как социально и эстетически значимый текст с его цельностью, связностью его элементов и формально-содержательным единством. Кроме того, рекламное сообщение представляет собой семиотически неоднородный текст, включающий вербальную и визуальную информацию, что отражается в представлении рекламного сообщения как креолизованного текста. [Березин 2003: 23]. Структура рекламного текста складывается из вербальных и невербальных компонентов. К невербальным компонентам относятся изобразительно-графические: размер, цвет, звук, композиция и т. д. Они выполняют информативно-экспрессивную функцию, выступают в тесной взаимосвязи с вербальными компонентами – слоганом, названием предмета рекламы, коммуникативно-адресным сообщением, аргументами, рекламным образом, тоном рекламного объявления. Примерами креолизованных текстов могут служить тексты радиовещания и телевидения, средства наглядной агитации и пропаганды, плакаты, ориентированные на аудиторию – от узкопрофессиональной до

широкой, и прежде всего – рекламные тексты.

Специфика объекта рекламы заключается в том, что он представляет собой как вербальную информацию (текст) о рекламируемом, так и собственно рекламируемое, то есть тот товар или услугу, которые актуализируются при помощи визуальных средств (рисунков, фотографий, иллюстраций, схем).

Привлечение визуальных элементов позволяет создать более четкое представление о рекламируемом. Получатель информации с большей готовностью позволяет увлечь себя эмоционально, если на иллюстрации будут изображены знакомые и понятные персонажи и ситуации, с которыми он может себя идентифицировать, чьи чувства и поступки ему близки [Елина 2010: 39]. Все это обусловлено особенностью человеческого восприятия: люди подсознательно значительно больше доверяют визуальной информации: ведь «лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать».

Исследования психологов показывают, что люди воспринимают рекламное сообщение следующим образом:

- 1) сначала они смотрят на иллюстрацию;
- 2) затем читают заголовок;
- 3) и, наконец, читают текст рекламного сообщения.

Креолизованный характер рекламы проявляется и в принципах классификации рекламных сообщений в зависимости от социально-нравственных критериев. Человек стремится идентифицировать себя с определенной социальной группой, общностью, поддерживать определенный социальный статус. Средством такой идентификации может являться обращение человека к определенной группе товаров, соответствующих его социальному статусу как потребителя. Создатели рекламных сообщений используют это стремление в удовлетворении потребностей, доминирующих в определенной социальной группе, направляя внимание потребителя на товары, поддерживающие его социальный статус, и апеллируя к ценностям, актуальным в данной социальной группе.

Известно, что человек значительную долю знаний о мире получает именно благодаря зрению: «Наибольшая часть социально значимых, богатых и существенных для общества знаковых систем ориентирована на восприятие посредством зрения и слуха»

[Якобсон, 1985: 323].

К аналогичному заключению приходят и исследователи в области психо- и нейролингвистики: рекламный креолизованный текст, по их мнению, отдает главенствующую роль именно визуальным изображениям, потому что «они обрабатываются иным полушарием головного мозга, не допуская той меры рационализации при восприятии вербального текста» [Почепцов 2002: 296], что существенно облегчает восприятие.

Визуально воспринимаемая информация вызывает у адресата большее доверие. Это мнение разделяет Д.Огилви, указывая, что зрительные символы вызывают меньше сопротивления у людей и они потенциально более убедительны, чем словесные [Огилви 1994: 38]. По мнению автора, в отличие от слова, точно фиксирующего мысль, изображение выражает мысль иносказательно, часто завуалированно, что допускает относительную свободу ее интерпретации адресатом, создание имиджа, создание временного, территориального, социального, национального колорита.

Единой удовлетворительной типологии креолизованных текстов не существует. Из всех изученных нами работ, наиболее полное описание креолизованных текстов дается Е.Е. Анисимовой, другие же исследователи останавливаются на рассмотрении какой-то одной разновидности креолизованного текста и ее особенностях. Особые возможности для порождения и функционирования креолизованных текстов представляет Интернет-коммуникация как специфическая форма информационно-коммуникативного пространства, многогранная природа которого предполагает разнообразие подходов к его изучению. Базовыми признаются такие свойства Интернет-пространства, как глобализация, заключающаяся в «бесконечном расширении круга участников коммуникации» [Горошко 2008: 48], гипертекстуальность с эффектом «дрейфа целей», практически до бесконечности расширяющая любую тему в киберпространстве, и анонимность участников электронной коммуникации, позволяющая пользователям максимально проявлять свободу слова и самопрезентации.

Исследователи отмечают, что Интернет превращается в своеобразную жанропорождающую среду. При этом важно

отметить, что «виртуальная языковая личность крайне креативна в выборе и использовании лингвистических средств общения» [Горошко 2008: 37]. Нестандартность и «креативность» в использовании языка чаще всего проявляется в направленности на достижение комического эффекта.

Мир креолизованных текстов чрезвычайно многообразен. Он охватывает тексты газетно-публицистические, научно-технические, тексты-инструкции, иллюстрированные художественные тексты, тексты рекламы, афиши, комиксы, плакаты, листовки и др. Креолизованные тексты присутствуют практически во всех сферах жизни, являясь при этом как средством коммуникации, так и носителем культуры того или иного народа, социальной группы и т.д. Креолизованные тексты отражают мировоззрение, ценности, эстетические идеалы, изучение которых в совокупности представляет собой социокультурный аспект изучения иностранного языка. В психолингвистических исследованиях исходным считается положение, о том, что информация, воспринимаемая по разным каналам, – вербальный текст и изображение – «интегрируется и перерабатывается человеком в едином универсально-предметном коде мышления» [Ворошилова 2007 : 28]. В связи с этим в произведениях с конкретным содержанием специалисты считают не только уместным иллюстрирование, но и желательным. Целесообразность использования поликодовых текстов подтверждается тезисом М.Б.Ворошиловой об усвоении информации: «информация, содержащаяся непосредственно в текстовом сообщении, усваивается лишь на 7%, голосовые характеристики способствуют усвоению 38% информации, тогда как наличие визуального образа заметно повышает восприятие – до 55%. При этом важно отметить, что если вербально представленная информация влияет на сознание индивида рациональным путём, то использование различных паралингвистических средств автоматически переводит восприятие на подсознательный уровень» [Ворошилова 2007: 29].

Итак, подводя итог, отметим, что креолизованный текст прочно вошёл в жизнь современного общества и окружает нас повсюду. Схема проезда или таблица с правилами русского языка, рекламное объявление или афиша нового блокбастера, примеры поликодового текста можно встретить в любой сфере

общественной жизни. Неудивительно, что он стал объектом исследования многих видных учёных во всём мире. Таким образом, мы можем отметить, что изучение рекламного креолизованного текста развивается в русле уже существующих научных направлений, а его специфика проявляется зачастую на уровне материала. Нами представляется необходимым дальнейшее детальное изучение креолизованных текстов и их функционирования в коммуникативном пространстве.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 128с.
- Березин В. М. Массовая коммуникации: сущность, каналы, действия. – М.: РИП – холдинг, 2003. – 174с.
- Веревкина Ю.О. Немецкие рекламные поликодовые тексты: герменевтический подход: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – Самара, 2010. – 22 с.
- Ворошилова М.Б. Креолизованный текст в политическом дискурсе // Политическая лингвистика. – Вып. 3(23). – Екатеринбург, 2007. – С. 73-78.
- Горошко Е.И. Educational Technology & Society. – 2008. – № 11(2). – С. 370.
- Елина Е.А. Семиотика рекламы. – М.: Дашков и К, 2010. – 136с.
- Махнин П.Н. Психолингвистические аспекты воздействия рекламных текстов: диссертация ... кандидата филологических наук. – М., 2005. – 204 с.
- Огилви Д. Тайны рекламного двора. Советы старого рекламиста. М.: Финстатинформ, 1994. – 189 с.
- Почепцов Г.Г. Коммуникативные технологии XX века. – М.: Рефл-бук, 2002. – 352 с.
- Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция. – М.: Высшая школа, 1990. – С. 180-186.
- Якобсон Р.О. Язык в отношении к другим системам коммуникации // Избранные работы. – М.: Прогресс, 1985. – С. 306-330.

УДК 37.013.83:37.016:811.134.2'36

Старкова Д.А., Гузева А.И

Екатеринбург, Россия

**КОММУНИКАТИВНО-
ОРИЕНТИРОВАННОЕ
ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ**

Аннотация. В данной статье рассматривается коммуникативно-ориентированный подход к обучению взрослых грамматике испанского языка, основанный на современной классификации приемов обучения иностранным языкам. Представлен примерный план формирования грамматического навыка – употребление структуры *Presente de Subjuntivo*.

Ключевые слова: трудности в обучении взрослых грамматике, приемы обучения грамматике, коммуникативно-ориентированные грамматические упражнения

Код ВАК 10.02.05

Starkova D.A., Guzeva A.I.

Ekaterinburg, Russia

**COMMUNICATION-
ORIENTED PROCESS OF
TEACHING GRAMMAR**

Abstract. The article deals with communication-oriented approach to teaching adults grammar of the Spanish language. The approach is based on the modern classification of Foreign language teaching techniques. The lesson plan blueprint is presented on the topic – the use of *Presente de Subjuntivo*.

Keywords: difficulties in teaching adults grammar, grammar teaching techniques, communication-oriented grammar exercises

Сведения об авторах: Старкова Дарья Александровна, к.п.н., доцент, заведующий кафедрой английской филологии и сопоставительного языкознания.

Гузева Анна Игоревна, ассистент кафедры английской филологии и сопоставительного языкознания.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

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

e-mail: dasha.stark@gmail.com; anna.guzeva2012@mail.ru

About the Author: Starkova Daria Aleksandrovna, PhD, the Associate Professor, the Head of the English Philology and Contrastive Linguistics Department.

Guzeva Anna Igorevna, the Assistant Lecturer of the English Philology and Contrastive Linguistics Department.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Грамматика всегда представляет трудности для процесса обучения иностранному языку, т.к. чтобы отработать до автоматизма нужное правило или структуру необходимо выполнить довольно большое количество упражнений, начиная

от полностью контролируемых учителем, заканчивая свободным применением. Но поскольку процесс обучения всегда ограничен временными рамками, то выполнить достаточное кол-во упражнений получается не всегда. Кроме того, к самим грамматическим упражнениям есть ряд претензий: 1) механический характер грамматических упражнений вызывает скуку и демотивирует обучающихся, т.к. обучающимся после этого сложно увидеть связь теории с практическим применением языковых правил в реальных коммуникативных ситуациях; 2) грамматические упражнения очень часто основываются на переводе, что отвлекает от научения понимать и формулировать мысли сразу на изучаемом языке. Ситуация усугубляется, если речь идет об обучении взрослых иностранному языку, т.к. временная составляющая становится еще более сжатым в виду работы, семейных и домашних дел и прочих отвлекающих моментов.

В связи с этим мы решили проанализировать, как можно обучать грамматике, например, испанского языка, взрослых обучающихся, чтобы при малом количестве времени, тем не менее, в их сознании складывалась система, которая позволяла бы им использовать изученное грамматическое правило в учебной, а затем и в реальной коммуникации.

Разрабатывая упражнения для формирования грамматических навыков, следует соблюдать ряд условий, влияющих на успешность изучения грамматических явлений [Гальскова 2009: 315]:

- упражнения должны быть одноцелевыми, т.е. содержать одно новое грамматическое явление и проводиться на знакомом лексическом материале;
- содержать наглядные, максимально простые образцы, показывающие учащимся, что и как нужно делать при выполнении задания;
- исключать механические приемы усвоения, предпочитая им творческие упражнения с коммуникативными и проблемными задачами. Постановка проблемы может осуществляться учителем, а ее решение – учащимися.

Таким образом, грамматические упражнения должны быть коммуникативно-ориентированными, чтобы сразу создавать в сознании обучающихся образ ситуации, в которой та или иная конструкция может быть употреблена. Для взрослых обучающихся это более всего необходимо, поскольку они изучают язык не для общего развития, а целенаправленно, движимые инструментальной или интегративной мотивацией.

Для начала в учебном пособии *Techpack collection of up-to-date classroom techniques* мы выбрали приемы, которые подходят для формирования грамматических навыков на разных этапах [Ощепкова 2005: 15] и представили свой вариант таблицы приемов обучения грамматике:

Таблица 1

Таблица приемов обучения грамматике

Презентация	Тренировка	Применение
Группирование	Группирование	Коммуникативные игры
Пропевание	Дополнение	Сочинение
Заполнение пропусков	Копирование	Дебаты
Нахождение сходств и различий	Исправление ошибок	Принятие решений
Называние	Описание	Описание
Сопоставление	Расширение	Дискуссия
Перефразирование	Нахождение сходств и различий	Нахождение сходств и различий
Перевод	Заполнение пропусков	Информационный перенос
Трансформация	Информационный дефицит	Интервью
	Языковые игры	Написание письма
	Нахождение связей между объектами	Карта диалога
	Сопоставление	Устная презентация
	Пантомима	Написание параграфа
	Множественный выбор	Дополнение картинки
	Перефразирование	Планирование
	Анкетирование	Сочинение
	Викторина	стихотворения
	Узнавание	Решение проблем
	Восстановление последовательности	Ролевая игра
	Повторение	Симуляция
	Замещение	Устный рассказ
	Заполнение таблицы	Письменный рассказ
		Краткое содержание

	Трансформация Перевод Подстановочные упражнения	Опрос исследования) (для
--	--	-----------------------------

Выше названное пособие было создано коллективом авторов на основе более 120 аутентичных учебных и учебно-методических пособий, представляющих коммуникативный метод в обучении иностранному языку. Как видно из таблицы 1 перевод является одним из 57 приемов обучения грамматике, не более того. В рамках коммуникативного подхода не принято злоупотреблять данным приемом. Хотя известно, что коммуникативный подход ругают именно за нехватку работы над формированием грамматических навыков. Положительным фактом предложенной выше таблицы 1 является и то, что механических приемов насчитывается не более 10. Значит можно разнообразить процесс обучения и избежать монотонности при обучении грамматике, а к тому же построить процесс обучения, отталкиваясь от тех коммуникативных ситуаций, которые диктуют сами грамматические навыки, поскольку именно они и используются носителями языка.

Приведем пример работы над формированием грамматического навыка использования *Presente de Subjuntivo* для выражения пожеланий и предположений.

Presente de Subjuntivo образуется от основы 1-го лица ед. числа путем прибавления к ней окончания *Presente de Indicativo* [Дышлева 2010: 182-183]. Для 1 спряжения – окончания 2 спряжения, для 2 и 3 – окончания 1 спряжения.

Есть также ряд неправильных глаголов, формы которых необходимо запоминать:

ser – sea, seas ver – vea, veas ir – vaya, vayas saber – sepa, sepas tener – tenga, tengas oir – oiga, oigas hacer – haga, haga	decir – diga, digas poner – ponga, pongas salir – salga, salgas traer – traiga, traigas dar – dé, des estar – esté, estes
---	--

Presente de Subjuntivo употребляется в самостоятельных предложениях:

а) для передачи пожелания, косвенного приказа, чаще всего используется с союзом *que*:

¡Que se vaya! – Пусть он уйдет!

¡Que descansen! – Пусть они отдохнут!

б) для выражения сомнения, возможности. Передаваемое действие, как правило, относится к настоящему или будущему. В этих случаях *modo subjuntivo* часто употребляется после наречий: *quizá(s), tal vez, puede (ser) que* – может быть, *acaso* – возможно, случайно, может быть.

Tal vez no quiera hablar de eso. – Может быть, она не хочет (захочет) говорить об этом.

в) для выражения пожелания. Используется с наречием:

¡Ojalá (que)! – Хоть бы, только бы

¡Ojalá lleguemos a tiempo! – Хоть бы мы вовремя пришли!

В методике обучения иностранным языкам описано несколько подходов к обучению грамматике: имплицитный, эксплицитный и дифференцированный [Соловова 2002: 110]. Имплицитный подход представляет собой процесс постижения грамматики без изучения правил, эксплицитный – наоборот, с объяснением правил. Причем он делится на дедуктивный и индуктивный методы обучения грамматике. Дедуктивный метод подразумевает движение от объяснения правил к примерам, а индуктивный – от примера к выведению правила. Для взрослых обучающихся наиболее экономным и востребованным является дедуктивный метод обучения, поскольку позволяет более точно спланировать время на занятия, и как раз соответствует парадигме *Презентация-Тренировка-Применение*, являющейся основой для классификации приемов обучения иностранному языку для формирования языковых навыков.

Выбор приемов обучения зависит от характера грамматического явления. При объяснении, например, сложных конструкций, когда соотношение между формой и функцией не совсем ясно, важно, чтобы учащиеся, опираясь на теорию, поняли коммуникативную значимость и формальные свойства грамматического явления [Гальскова 2009: 305].

Итак, представив грамматическую структуру, ее значение и функции в речи, на этапе презентации надо дать одно или два упражнения, чтобы проверить, понятно ли обучающимся правило:

Например, можно попросить обучающихся самим произвести формы субхунтива из известных им глаголов:

Ejercicio 1 (Трансформация) *Sustituya las formas de verbos con Presente de Indicativo a Presente de Subjuntivo/* Замените формы глаголов в *Presente de Indicativo* на *Presente de Subjuntivo* (делается, чтобы апробировать и увидеть самостоятельно, какие изменения происходят в глаголах):

Por ejemplo: *compra – compre*

<i>piensa –</i>	<i>teneis –</i>
<i>llueve –</i>	<i>vuelven –</i>
<i>trabajamos –</i>	...

Ejercicio 2 (Заполнение пропусков и перевод) *Use el verbo en el cuadro en situación necesaria/* Используйте глагол в рамке в нужной ситуации (делается, чтобы учитель проверил, поняли ли обучающиеся смысл употребляемой структуры)

Por ejemplo: *Me gusta mucho aquel equipo. Quiero tenerlo. ¡Ojalá lo 0) _____ mañana!*

<i>compre</i>	<i>venga</i>	<i>estudie</i>	<i>llueva</i>
--------------------------	--------------	----------------	---------------

¡Hoy hace mucha calor! ¡Ojalá 1) _____ !

¡Se acerca la Navidad! ¡Ojalá 2) _____ el padre Noel.

No veo a Pili. ¿Quizás 3) _____ todos los días.

На этапе тренировки дается больше упражнений, но все они должны быть коммуникативно оправданными, чтоб еще более укрепить идею использования данного времени в сознании обучающихся. Упражнения должны усложняться по мере выполнения.

Ejercicio 3 (Сопоставление) *Correlaciona estas oraciones como en el ejemplo/* Сопоставьте эти предложения, как в

примере (делается для определения правильного значения и привыкания к форме)

1. <i>Está nublado.</i>	a) <i>Tal vez no sea la persona que estás buscando.</i>
2. <i>¿En qué piensas?</i>	b) <i>¡Quizás llueva hoy!</i>
3. <i>¿Qué gritas en festival del toro?</i>	c) <i>¡Ojalá gane nuestra selección de fútbol!</i>
4. <i>¿Trabajas en la oficina?</i>	d) <i>¡Viva España!</i>

Ejercicio 4 (Дополнение) Complete las oraciones con los verbos irregulares/ Дополните предложения неправильными глаголами (тренируется самостоятельное употребление и понимание значения всей фразы)

Por ejemplo: *¡Que ___!* (*decir*) – *Пусть скажет!*

¡Que diga!

1. *¿Quizás ___ (saber)? – Может он знает?*
2. *¿Tal vez ___ eso (hacer)? – Может ты сделаешь это?*
3. *¡Ojalá nos ___ (oir)? – Может они услышат нас?*

Ejercicio 5 (Расширение) Continue la oraciones con *Presente de Subjuntivo*/ Продолжите предложения, используя *Presente de Subjuntivo* (тренируется умение самостоятельно выражать свои мысли с заданным грамматическим явлением)

Por ejemplo: *¡Que ___!*- *¡Que pongen todo en orden!* (*Пусть положат все на свои места*)

1. <i>¡Que ___!</i> -	3. <i>Acaso ___.</i>
2. <i>Tal Vez ___.</i>	4. <i>Puede que ___.</i>

Ejercicio 6 (Пантомима или описание) Refleje un acción para sus compañeros usando *Presente de Subjuntivo* / Изобразите действие, чтобы другие обучающиеся использовали *Presente de Subjuntivo*, описывая его (отрабатывается спонтанная реакция использованием нужной грамматической конструкции)

Por ejemplo:



¡Ojalá tenga muchas juguetes!

Ejercicio 7 (Перефразирование) Diga lo mismo con *Presente de Subjuntivo* / Скажите то же самое, используя *Presente de Subjuntivo* (это задание позволяет самостоятельно сформулировать нужное значение)

Por ejemplo: *Tendrás miedo.* – *Quizá tengas miedo?*

1. *¿Estará enfadado con su amigo?* – (*¿Quizá esté enfadado con su amigo?*)

2. *¿Tendrais frio?* – (*¿Tal vez tengas frío?*)

3. *¿Tendrás gripe, pobrecita?* – (*¿Puede que tengas gripe, pobrecita?*)

4. *¿Estarán de mal humor?* – (*¿Quizás estén de mal humor?*)

Ejercicio 8 (Языковая игра: крестики-нолики) Diga una oracion con *Presente de Subjuntivo*. Si la correcto, puede poner 0 o X en uno de cuadros / Скажи одно предложение в *Presente de Subjuntivo*. Если оно правильное, поставьте крестик или нолик в любой квадрат (упражнение позволяет уже придумывать собственные фразы с данным грамматическим явлением. В качестве коммуникативной ситуации можно предложить картинки, опираясь на которые, обучающиеся будут формулировать свои мысли. Или предложить им выразить пожелания друг другу или предположения).

Ejercicio 9 (Описание) Describa una debuja con la oración en *Presente de Subjuntivo*/ Опишите картинку, используя *Presente de Subjuntivo* (данное упражнение закрепляет предыдущее, давая возможность опять сформулировать уже самостоятельно свои предположения или пожелания на испанском языке)

Por ejemplo: *Puede ser necesite teñir el pelo para cambiar algo en su aspecto. ¿Qué piensas?*

На этапе тренировки обучающиеся, как правило, выполняют одно задание на свободное употребление в устной или письменной речи изученного правила.

Ejercicio 10 (Планирование) *Proyecte con su compañero una partida de campo: qué debe preparar cada miembro del grupo / Спланируйте с другом (подругой) пикник: за что каждый будет отвечать (в данном задании уже без всяких опор обучающиеся обосновывают свою коммуникативную ситуацию, используя изученное грамматическое явление)*

В данной статье приведено 10 примеров упражнений, но в реальном процессе обучения их может быть больше или меньше, в зависимости от подготовленности обучающихся и сложности конструкции. Учитель решает сам, сколько необходимо упражнений, как их расположить и наполнить, в зависимости от прогресса конкретных обучающихся. Главная идея, реализованная здесь, заключается в обеспечении мотивации к коммуникации, которая достигается за счет совместной отработки формы и запоминания значения структуры, что позволяет в дальнейшем быстро сориентироваться в ситуации, когда необходимо выразить пожелание или предположение.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ., обучающихся по специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». – 5-е издание, стер. – Москва: Академия, 2008. – 333 с.
- Дышлева И.А. Курс испанского языка для продолжающих. – СПб: Перспектива, 2010. – 448 с.
- Ощепкова, Т. В. Tech-Pack collection of up-to-date classroom techniques: учеб.-метод. пособие / Т. В. Ощепкова, М. М. Пролыгина, Д. А. Старкова. – М.: Дрофа, 2005. – 381 с.
- Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.

УДК 81'373

Тиллоева С.М.

Екатеринбург, Россия

ВНЕШНИЙ ОБЛИК

ЧЕЛОВЕКА:

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ

АСПЕКТ (НА МАТЕРИАЛЕ

РУССКОГО,

ТАДЖИКСКОГО И

ПЕРСИДСКОГО ЯЗЫКОВ)

Аннотация. В работе демонстрируется, что каждое слово любого языка входит в определенную лексико-семантическую парадигму, причем чаще всего, вследствие своей многозначности, не только в одну. Индивидуальная семантика слова раскрывается через его противопоставление другим членам парадигм, в которые оно входит, по определенным существенным признакам.

Ключевые слова: семантическая парадигма, персидский язык, инклюзивность, ингерентная характеристика

Сведения об авторе: Тиллоева Саодат Махмадкуловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры профессионально-ориентированного языкового образования.

Место работы: Уральский государственный

педагогический университет

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

e-mail: kafedralab@yandex.com

Код ВАК 10.02.20

Tilloeva S.M.

Ekaterinburg, Russia

THE EXTERNAL

APPEARANCE OF A MAN: A

COMPARATIVE ASPECT

(BASED ON RUSSIAN, TAJIK

AND PERSIAN)

Abstract. The work demonstrates that every word of any language included in the definition of lexical-semantic paradigm, most often due to its ambiguity, not just one. Individual word semantics is revealed through his opposition to the other members of paradigms to which it belongs, on certain essential features.

Keywords: semantic paradigm, the Persian language, semantic structure, paradigm, inclusiveness.

About the Author: Tilloeva Saodat Mahmadkulovna, Candidate of Philology, Associate Professor of Department Professionally Oriented Linguistic Education.

Place of employment: Ural State Pedagogical University

Языковая ментальность тесно связана с языковым мышлением. Более того, как следует из определения, языковая ментальность – это аспект языкового мышления. При этом языковая ментальность – это важнейший аспект языкового мышления. Согласно С.Г. Тер-Минасовой, язык отражает действительность не прямо, а через два зигзага: от реального мира к мышлению и от мышления к языку. Именно поэтому, проводя исследование в рамках лингвокультурологии, нельзя не коснуться вопросов триады «язык – культура – менталитет, так как лингвокультурология исследует, прежде всего, живые коммуникативные процессы и связь используемых в них языковых выражений с синхронно действующим менталитетом народа [Тер-Минасова 2000: 117].

Языковую ментальность можно изучать изолированно, т.е. анализируя некоторую отдельно взятую языковую ментальность, или сопоставительно, т.е. путем сравнения языковых ментальностей. Сравнительный анализ позволит выявить универсальные и индивидуальные свойства языковых ментальностей, которые естественно, не могут быть обнаружены путем изолированного рассмотрения.

В этом же русле проведено наше исследование в данной статье, в которой мы попытались выяснить, с помощью каких лексических средств носители русского, таджикского и персидского языков описывают человеческое тело, сравнить эти способы описания и понять, какие культурологические факторы являются причиной сходств и различий.

Нами были проанализированы следующие источники: художественные произведения, принадлежащие перу персоязычных и русскоязычных авторов; национальный корпус русского языка; толковый словарь таджикского и персидского языков. Из указанных источников выписаны определения, использующиеся при описании таких частей тела как *лицо*, *глаза*, *губы*, *рот*, *нос*.

В ходе анализа текстов в сопоставляемых языках, нами было замечено, что при описании внешности человека, используются главным образом цветные сравнения. Подобные сравнения используются, с одной стороны, для описания объективно воспринимаемого цвета *лица* человека, а с другой

стороны, для интерпретации (оценки) цвета *лица* как сигнала благоприятного / неблагоприятного физического или психологического состояния человека.

Таким образом, аналогия, установленная между лицом и объектом, с которым оно сравнивается, выходит за пределы цвета и охватывает другие объективные нецветовые признаки. Рассмотрим следующие примеры на материале русского языка: *Чистый купец! – радовалась Надежда, сама толстая и красная от кухонного жара, как медный самовар* [Андреев 2007: 67]. Сравнительная конструкция с основанием *красный* выражает отмеченное автором сходство лиц персонажей с самоваром по цветовому признаку. Под воздействием знаний о типичных признаках самовара (круглая форма, высокая температура, блеск) в содержании лексемы *лицо* происходит активация аналогичных им вероятных характеристик (*полнота, разгоряченность, лоск*). Эти выводимые из сравнения дополнительные признаки лица отражены в словарных толкованиях сравнения *красный как медный самовар*: о раскрасневшемся (от жара, сильных эмоций и т.п.) человеке (обычно толстом и круглолицем) [Мокиенко 2007: 45].

В следующем примере сравнительная конструкция выражает установленное наблюдателем сходство женского лица с жемчужиной не только по цветовому признаку. Следует заметить, что подобное сравнение характерно главным образом для таджикско-персидской поэзии: *Биемад аз он чойгох шодком, Рух аз хуррами гаши екутфом – лицо сияло подобно рубину* [Фарханг 1969 : 234], или *Баски аз мастист бар рухсори чун лаълаш арак, Хамчу марчоне, ки бинмояд рухаиш гулгун дар об – Лалы – хмель, что всегда неразлучен с нектаром, Весь твой лик – как огонь, коим я ослеплен* [Фарханг 1969: 106]. Здесь уместно заметить, что женская красота в таджикско-персидской поэзии сравнивается с такими драгоценными камнями как: *лаъл, екут – рубин; марчон – жемчуг*. Например, сравнение с *екут – рубином*

شبیهت الاوتای بی جنۃ النفس من الحور بالیاقوت لکون الیاقوت
مع حسنه وصفانه ورونقه و بهانه ذا لون احمر مناسب لون النفس

«... Гурии, находящиеся в раю души, сравниваются с рубином, так как он, кроме его красоты, его чистоты, его блеска и его прелести, красного цвета, соответствует цвету души»

[Бертельс 1965: 86]. Для сравнения с *маршон* – жемчугом мы находим следующее пояснение: «А [находящиеся] в раю сердца [гурии] сравниваются с жемчугом за их крайнюю белизну и светлость:

« شبيهت الاواتى فى جنة القلب بالمرجان لفضله بياضه وذوريته »

[Бертельс 1965: 89]

سر زلفى ز نلز و دليرى پر

– لب و دندانى از ياقوت و از در

از ان ياقوت و ان در شكر خند

مفرح ساخته سودانى چند

А жемчуга зубов, горящие лучом

Жемчужины морей им не равны ни в чем. [Ганчави 1984:

51]

При описании цвета лица и кожи на Востоке особенно ценится белизна, но не бледность. Однако в русском языке бледность может быть интересной и благородной: *И вот она осьмнадцати лет, но уже с постоянно задумчивым взором, с интересной бледностью, с воздушной талией, с маленькой ножкой, явилась в салонах напоказ свету* [Гончаров 1984: 78]. С другой стороны, в русском языке признаком красоты часто выступает румяный цвет лица, который ассоциируется со здоровьем (румяный (-ая) как (наливное) яблоко (яблочко), как персик, как ягодка (ягода): *Малаша, девушка лет шестнадцати, стройненькая, смазливенькая, белокуренькая резвушка, с личиком полным, белым и румяным, как свежий персик* [Сомов 1996: 23]. В приведенных сравнениях прослеживается гастрономическая метафора женщина – лакомый кусочек, характерная для русского языка в описаниях женщин и девушек. Особую красоту в сознании русского человека представляет сочетание белизны кожи и легкого румянца (как кровь с молоком): *Она была очень хороша собою. Высокий, статный рост и роскошно развитые формы, при белом, как кровь с молоком, цвете лица* [Крестовский 1990: 98].

Для описания свежего, здорового цвета лица с легким румянцем используются сравнения с цветами: по-русски скажут: цветет или свежа как [майская] роза, лилия, весенний / полевой цветок, фиалка, ландыш и т.п. Флористические

сравнения в таджикском и персидском языках встречаются чаще, чем в русском, и обладают более развитой системой образов:

Нигоре буд андар шабистони у, Зи гулбарг рух дошт в-аз мушк муи – Взгляд прикован к розоликой, Волны кудр темнее ночи! [Фарханг 1969: 234]

دو پستان چون دو سيمين نار نو خيز
– بر ان پستان گل بستان درم ريز

*А груди – серебро, два маленьких граната
Дирхемами двух роз украшены богато* [Ганчави 1984: 50].

В таджикско-персидском языковом сознании стойко закрепились метафора *женщина – хрупкий нежный цветок*. По-видимому, именно этой метафорой и широкой системой разнообразных флористических образов в таджикском и персидском языках объясняется возможность характеристики красоты губ сравнениями с цветами: *лаби гулгун, гулфом- губы подобно жасмину и розе* и др. В русском языке при описании губ такие сравнения встречаются крайне редко из-за неоднозначности ассоциаций, однако нередко используются следующие гастрономические сравнения: *губы как малина*; а также метафорические обороты: *коралловые губки, губки бантиком, сердечком*, содержащие в своих значениях указание на некоторую искусственность, нарочито деланный вид красоты, а также кокетливость их обладательницы: *Чарская кокетливо сложила губы бантиком* [Парнов 2015: 57].

В таджикско-персидской поэзии нами обнаружена интересная деталь красивого образа – блеск поверхности предмета. Это связано, по-видимому, с тем, что в таджикско-персидском языковом сознании признаком красоты объекта является гладкость его поверхности (сравнение с небесными светилами):

منم خال سياه روی ماهش * میان چین زلفین مسما

*Я – черная родинка на лице ее луны
посреди завитков двух локонов «наименованного*
[Бертельс 1965: 189]

خرد سرگشته بر روی چو ماهش
دل و جان فتنه بر زلف سياهش

Лик – месяц молодой, и взор прекрасен черный

Верь: черноокая – источник животворный [Ганчави 1984: 78];

Данное качество не является обязательным признаком красоты в русском языке. Русский язык преимущественно отмечает глубину и разнообразие оттенков цвета, не делая акцент на блеске поверхности: белые (светлые) как лен, как снег, пшеничные волосы; об иссиня-черных волосах скажут: *волосы (черные) как смоль, уголь, как вороново крыло, как агат, как антрацит, чернее ночи.*

Помимо выражения дополнительных объективно воспринимаемых признаков облика человека цветовые сравнения передают субъективную оценку его внешности (положительную или отрицательную). Следующие контексты иллюстрируют актуализацию отрицательной оценки облика персонажей под влиянием репрезентантов цвета, называющих негативно осмысляемые объекты и явления: *Сайидо, бо дардмандони диери маърифат Ашки сурху чехраи кохист роховарди мо – лицо цвета загара (дословно – лицо почернело от страдания за свой край)* [Фарханг 1969 : 45]; *Эй хамнафасон, маро зи май кут кунед, В-ин чехраи кахрабо чу екут кунед – Эй, друзья! Налейте вина! Верните рассудок полной чашею вина; чехраи кахрабо – дословно – темный лик превратите в рубин* [Фарханг 1969: 120].

Отрицательная оценка может актуализироваться в сравнении с объектом, не представляющим ни эстетической, ни утилитарной ценности, например в русском языке: *В феврале кончилась полярная ночь. ... Лица прохожих выглядели белыми, как картофельные ростки* [Куваев 1973: 150]. Сравнение с таким объектом подчеркивает непривлекательность незагорелых лиц.

Следующая особенность, которая была выявлена нами в описании женской красоты в таджикском и персидском языках – сравнение женщины с божеством (пери): *париандом, париваши, паривор – подобная пери. Паричехр гуфту сипахбад шунид, Зи сар шаъри шабгун хаме баркушуд – Периликая черные спустила косы, Услышав, что сказал седоволосый* [Фирдавси 2007: 279]; *Парируй бар зан дирам барфишонд, Бар курсии зарпайкараш барнишонд – Периликая, ей оказывая честь, Дирхемы ей дала,*

велела сесть [Фирдавси 2007: 296]; *Зи сузи дил дами гарме, ки ман дорам, чаро к раб, Ба хубони париваиш дар намегирад фусуни ман – Когда она душе моей прекрасной пери предстает, Я странного не нахожу в безумии моем* [Фирдавси 2007: 34]; *Гар ишки паривашон гунох аст, Ман пеширави гунохгорон – Если любовь к пери – грех, Я – предводитель греха* [Фирдавси 2007: 345].

Слово *пари* – *пери* доставляло много трудностей составителям словарей персидского языка. И. А. Вуллерс в своем сравнительно-этимологическом словаре дает такую весьма странную и противоречивую статью: «ангел, добрый дух, противоположность *див*» [Vullers 1943 : 43]. Б. В. Миллер слово *пари* переводит кратко «...*фея, пери*; перен. *красавица*» и затем приводит такие противоположные по смыслу сложные слова с составной частью *пари*: «...*париру* – *периподобная ... красавица*», «...*пари-хан*- вызывающий злых духов» [Бертельс 1965 : 133]. Ю.А. Рубинчик переводит слово *пари*: «1) *фея; гурия, пери...* 2) *красивая, изящная девушка...*» и дает еще такое сложное слово «...*париафсой*» уст. *заклинатель злых духов; ведьма*» [Рубинчик 1991 : 89]

Как мы увидим далее, толкование Б. Саркарати представляется более вероятным. Б. Саркарати старается найти историческое объяснение противоречиям в семантической структуре слова *пари*. Он полагает, что в религии древних иранцев до появления зороастризма, было женское божество исполнения желаний, разрешения трудностей, одновременно – несения плода, рождение ребенка. Несмотря на все усилия зороастрийского духовенства очернить *пери*, полагает Б. Саркарати, после падения этой религии со словом *пари* в народном сознании оказался связан лишь древний комплекс представлений «красота, привлекательность, исполнение желаний, принесение блага, разрешение трудностей, добро, отраженный в образе *пари* – *пери* персоязычной литературы. [Саркарати 1972 : 23].

Выражению сравнениями дополнительных смыслов способствует более сложная, чем кажется на первый взгляд, роль репрезентанта признака. Называя некоторый объект или явление, он способен активизировать в нашем сознании

целостное стоящее за этим названием представление – концепт с определенным набором концептуальных характеристик, а не только той, что выражена в основании.

Проведенный анализ показал, что значимым при оценке лица в русском, таджикском и персидском языках является цвет глаз, волос и кожи.

Межнациональная специфика оценки внешности обнаруживается в различной качественной характеристике женской красоты в сопоставляемых языках. Например, для русского языка релевантным является тот факт, что объектом высокой положительной оценки выступают внешние атрибуты, составляющие эталон «настоящей» русской красоты: синий или голубой цвет глаз, светлая кожа. На Востоке эталоном женской красоты традиционно считается девушка с черными волосами и черными глазами. Указанные атрибуты внешности выступают знаками «экзотического мира», символизируя Восток, страсть, знойный темперамент.

Таким образом, мы можем констатировать следующее. Каждый язык имеет особую картину мира, представляющую собой совокупность знаний человека о мире и о самом себе, которая отражает познавательный опыт человека в процессе осмысления им окружающей действительности. Язык формирует личность, национальный характер этнической общности народа, он способен отражать и сохранять культурный мир своего речевого коллектива. Особенности языка определяются общественно-историческим опытом, который и формирует в сознании носителей языка картину мира, отличную от картины мира других языков, придает действительности специфическую окраску.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Андреев Л.Н. Полное собрание сочинений и писем: в 23 т. / сост. В.Н. Быстров [и др.]. – М.: Наука, 2007. Т. 1: Рассказы. 1892-1899. – 805 с.

Бертельс Е.Э. Суфизм и суфийская литература. – М.: Восточная литература, 1965. Т.3. – 524 с

Ганчави Н. Хусрав ва Ширин. – Душанбе: Адиб, 1984. – 234 с.

Гончаров И.А. Обрыв. – М.: Худож. лит., 1984. – 448 с.

- Крестовский В.В. Собрание соч.: в 8т. / под ред. Ю.Л. Ельца. – М.: Худ. лит., 1990. Т.6: В дальних водах и странах. – 862 с.
- Куваев О.М. Тройной полярный сюжет. – М.: Современник, 1973. – 158 с.
- Мокиенко В.М. Образы русской речи: историко-этимологические очерки фразеологии. – М.: Наука: Флинта, 2007. – 464 с.
- Парнов Е. Ларец Марии Медичи: роман. – М.: Амфора, 2015. – 512 с.
- Рубинчик Ю.А. Лексикография персидского языка. – М.: Наука, 1991. – 224 с.
- Сомов О.М. Киевские ведьмы: фантаст. повести первой трети XIX века / сост. О. М. Медведева. – М., 1996. – 558 с.
- Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 624 с.
- Фарханги забони тоҷики: в 2т. – М.: Совет. энцикл, 1969. – 1245 с.
- Фирдавси А. Шохнома. Ч. 1-2. – Душанбе: Адиб, 2007. – 976 с.
- Саркарати Б. Пари. Тахкик-и дар хашия-йи устурашиноси-йи татбики. Табрез: Шумара-йи, 1972. – 876 с.
- Vullers J.A. Lexicon Persico-Latinum Etymologicum. – Bonn: Springer, 1943. – 234 p.

УДК 811.111\42:821.111(70)-31

Шехтман Н.Г.

Екатеринбург, Россия

**КОНЦЕПТ «MONEY» В
РОМАНЕ Т. ДРАЙЗЕРА
«ФИНАНСИСТ»**

Аннотация. Статья рассматривает структуру концепта ДЕНЬГИ (MONEY) в индивидуально-авторской картине мира Т. Драйзера. Приводятся лексические единицы и словосочетания, вербализующие рассматриваемый концепт в романе «Финансист».

Ключевые слова: концепт, когнитивная лингвистика, художественная литература, Т. Драйзер.

Код ВАК 10.02.01

Shekhtman N.G.

Ekaterinburg, Russia

**THE CONCEPT “MONEY” IN
TH. DREISER’S NOVEL “THE
FINANCIER”**

Abstract. The article discusses the structure of the concept MONEY in the individual world-image of Th. Dreiser. Lexical units and word-combinations representing the above-mentioned concept in the novel “The Financier” are studied.

Keywords: concept, cognitive linguistics, fiction, Th. Dreiser.

Сведения об авторе: Шехтман Наталия Георгиевна, кандидат филологических 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: natalia.sh2@gmail.com.

About the Author: Shekhtman Natalia Georgievna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair for the English Language, Methodology and Translation Studies.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Цель работы состоит в определении особенностей вербальных экспликаторов концепта MONEY в романе Т. Драйзера “Финансист” (“The Financier”), выявлении специфики их семантического содержания, а также оценочной составляющей исследуемого концепта, раскрытии доминантных признаков, структурирующих его ядерные и периферийные области.

В современной лингвистике термину *концепт*, его структуре и методам описания уделяется большое внимание. Являясь одним из

базовых терминов когнитивной лингвистики, концепт вызывает множество различных подходов к определению, классификации и изучению. Отсутствие единой точки зрения на данное понятие объясняется сложной, многомерной структурой концепта, включающей помимо понятийной основы социо-психо-культурную часть, которая не столько мыслится носителем языка, сколько переживается им, она включает ассоциации, эмоции, оценки, национальные образы и коннотации [Маслова 2008: 110].

Сопоставив различные трактовки понятия *концепт*, мы исходим из определения концепта как семантического образования, отмеченного лингвокультурной спецификой и тем или иным образом характеризующего носителей определенной этнокультуры. Он представляет собой некий квант знания, отражающий содержание всей человеческой деятельности. Концепт не непосредственно возникает из значения слова, а является результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека [Лихачев 1997: 4].

Следовательно, в таком многомерном образовании, как концепт, можно выделить как общенациональный, так и индивидуально-личностный компоненты, на этот факт обращал внимание еще С. А. Аскольдов, который выделял познавательные и художественные концепты [Аскольдов 1997]. Если концепты познания выделяют общности, то художественные концепты – индивидуальное. Фиксация индивидуальных концептов, составляющих концептосферу крупных писателей, становится все более актуальной, поскольку такая концептосфера чрезвычайно богата и, по сути, представляет собой концептосферу национальной культуры.

Концепт MONEY, о котором пойдет речь в данной статье, является одним из ключевых концептов американской культуры. С одной стороны, он универсален, но с другой – включает в себя национальную и индивидуально-авторскую специфику.

Существует множество различных способов анализа и изучения концептов. В нашей работе мы придерживаемся оттекстового подхода концептуального анализа.

Роман Т. Драйзера «Финансист» является первой частью «Трилогии желания», посвященной судьбе богатого дельца Фрэнка Алджернона Каупервуда. Концепт MONEY является центральным

во всей трилогии. В романе «Финансист» лексический репрезентант данного концепта вынесен в «сильную позицию» заголовка, создавая перспекцию при прочтении этого произведения.

В ходе исследования текста данного романа нами были выделены следующие достаточно объемные группы лексических единиц и словосочетаний, которыми вербализуется рассматриваемый концепт:

- денежные единицы, знаки и суммы денег: *money, means, dollar, cent, pound, bill, gold coin, national currency, pocket change, purse, ten-dollar gold piece, paper, note, bank-note, cash, ready money, amount, consideration, salary, pay (n.), remuneration, fine (n.), tips, capital, fortune, extravagance, property, resources, assets, liabilities, largess, free gratis for nothing, deposit (n.), [a fat] commission (n.), overdraft;*

- финансовые операции и оборот денежных средств: *buy, purchase, sell, pay, earn, exchange, make money, trade (v., n.), pocket, hypothecate, embezzle, cost, value, price, business, disbursement, transaction, investment, bid (v.), (good/bad) credit, wholesale, calculation, wholesale, discount, profit, loss, debt, borrow, loan (v., n), call-loan, receipt, account, ledger, per cent., rate of interest, misapplication of public money, costs mounting up, for a song, graft (n.), transfer (v., n.), favoritism, pro rata payment, wealth to be reaped, to vend one's wares, to depress the market, to strike balance, mortgage (n.), tax (n.), reimburse.*

- ценные бумаги и операции с ними: *bond, certificate, I.O.U., securities, over-inflation of securities, face value, pin mark, collateral, check, stock, to par, quotations;*

- участники финансовых операций: *financier, bussiness man, banker, bank teller, broker, city treasurer, bookkeeper, creditor, auctioneer, millionaire, retailer, partner, consumer, embezzler, treasury-looter, student of finance, financial aspirant, money-changer, speculator, eighth chaser, bull, bear (n.), sterling boy;*

- финансовые сферы и учреждения: *bank, brokerage house, treasury, 'change, 'change seat, sinking-fund, market, trading agency, venture (n.), financial enterprise, financial world, money world;*

- богатство / бедность: *rich, poor, prosperous, wealthy, prosperity, welfare, a not too robust existence, reduced circumstances, financial glory, financially distressed, excellent middle-class residence,*

sufficient money to sustain oneself, independent means, bonanza, magnificence, in a tight place financially, personal well-being;

- ситуации на финансовом рынке: *crash, panic, bankruptcy, failure, slump, storm, financial tragedy, financial scrape, crisis, disaster, a great hour, Black Friday, hard-times.*

В отдельную группу мы вынесли лексические репрезентанты, содержащие ценностную составляющую рассматриваемого концепта. В большинстве случаев при его вербализации возникают положительные коннотации: деньги ассоциируются со стабильностью, роскошью, независимостью, приключениями, щедростью, ср.: *stable [currency], good [paper], luxury, adventure, munificent [salary], independent [means], fine prospective profits.*

Деньги притягивают к себе привилегиями и процветанием, которые они дают, ср.: *...these facts of wealth and advantage gripped her; Where money was going trade was—a thriving, developing life.*

Уже в детстве Фрэнк Каупервуд восхищается деньгами и всем, что с ними связано, ср.: *From seeing his father count money, he was sure that he would like banking; and Third Street, where his father's office was, seemed to him the cleanest, most fascinating street in the world.*

Восхищение деньгами доходит у главного героя до того, что он начинает смотреть весь мир, на жизнь в целом только с точки зрения денег, измеряет все в золотом эквиваленте. Работа финансиста для него – великое искусство, и финансист метафорически уподобляется поэту, ср.: *He began to see clearly what was meant by money as a medium of exchange, and how all values were calculated according to one primary value, that of gold. He was a financier by instinct, and all the knowledge that pertained to that great art was as natural to him as the emotions and subtleties of life are to a poet.*

Отрицательные ассоциации, связанные с рассматриваемым концептом, также имеют место в романе. Часто они возникают, когда речь идет о казнокрадстве, ср.: *The condition of the finances of the state and city was most reprehensible. Both State and city were rich enough; but there were so many schemes for looting the treasury. Финансовая система Филадельфии, города, где разворачиваются события романа, характеризуется как чрезвычайно порочная, ср.: *the city of Philadelphia was still hobbling along under perhaps as evil a financial system, or lack of it, as any city ever endured...**

Негативные коннотации, ассоциирующиеся с деньгами, имплицируются и в характеристике, которую автор дает молодому поколению семьи Батлеров, являющихся одними из главных героев романа. По мнению этих людей, богатство способно компенсировать любые недостатки и пороки, ср.: *She had already learned that the Butlers were rather showy—the younger generation—that they were sensitive as to their lineage, and that money in their estimation was supposed to make up for any deficiency in any other respect.*

Концепт MONEY также вербализован в романе с помощью паремиологических единиц: «человек человеку волк» - *It's a case of dog eat dog in this game*, «пан или пропал» - *It's a case of sink or swim for just us two*, «отдать долги, сделав новые» - *It is obvious that this was merely a case of robbing Peter to pay Paul. There was no real clearing up of the oustanding debt*; «семь бед – один ответ» - *You can't be hung any more for a sheep than you can for a lamb*. Отметим, что первом примере также присутствует ценностная составляющая – негативная оценка финансового мира.

Отдельного внимания заслуживают множественные метафорические (а также метонимические) репрезентанты концепта MONEY в романе. Высокой частотностью характеризуется метафорическая концептуализация волнений на финансовом рынке в терминах погодных явлений (шторм, буря, ураган), ср.: *It looks like black weather to me; Over there banks and trust companies were falling like trees in a hurricane*. Соответственно, участники финансовых операции метафорически репрезентируются как хищные морские птицы, высматривающие добычу, ср.: [some of the stock-brokers were] *like a lot of gulls or stormy petrels, hanging on the lee of the wind, hungry and anxious to snap up any unwary fish.*

Близкое по смыслу семантическое поле задействовано еще в одной метафорической вербализации исследуемого концепта – здесь делец, совершающий сомнительные финансовые операции, представляется кораблем, который идет опасным курсом, ср.: *...he was sailing rather close to the wind financially, these days*. Когда же становится ясно, что Каупервуд скоро станет банкротом, актуализируется метафора тонущего корабля, ср.: *His best friends in the financial world were by now convinced that his was a sinking ship.*

Метафора бури может сочетаться в романе с метафорически

употребленными лексемами из других тематических групп, ср.: *In a storm like this I'm entitled to move my pawns as best I can.* В данном примере также актуализируется репрезентация финансовых агентов как «пешек» - данная метафора традиционно используется для именованя человека, являющегося орудием в чьих-либо руках.

Метафоры, эксплицирующие рассматриваемый концепт, зачастую несут ярко выраженный агрессивный прагматический потенциал. Помимо примера с концептуализацией финансовых дельцов как хищных птиц, рассмотренного выше, подобный потенциал прослеживается, когда делец предстает как волк в поисках добычи, ср.: *Like a wolf prowling under glittering, bitter stars in the night, he was looking down into the humble folds of simple men and seeing what their ignorance and their unsophistication would cost them.* Ожесточенное противостояние между финансистами подчеркивается военной метафорой, ср.: *Life was war—particularly financial life.*

Агрессивные смыслы также несет следующий пример, в котором городскую казну стремятся «обескровить»: *...using political and commercial stool-pigeons to bleed the city treasury...*

В тех случаях, когда автор повествует о финансовых потерях героя, эксплицируется стертая метафора «выбить почву из-под ног», «выбить дно», ср.: *They're cutting the ground from under you. The bottom's out.* Соответственно, когда герой снова разбогател, используется стертая метафора «встать на ноги»: *I am on my feet again.*

Иногда в романе прослеживается полное отождествление героем себя со своим капиталом, ср.: *This money made him worth nearly twenty-five thousand dollars in his own right; ... he was spreading himself out too thin.* Отметим, что подобные словоупотребления не являются индивидуально-авторскими творениями, они традиционны для английского языка, но можно привести еще один контекст из романа, в котором человека меряют в денежном эквиваленте: здесь Каупервуд с нежностью говорит своей дочери, что ручки у нее такие маленькие, как будто «стоят всего пять центов», ср.: *He used to tell her that she had ... hands that were "just five cents' worth," they were so little.*

Приведем еще один яркий пример метафорической вербализации концепта MONEY. В нем городская казна

уподобляется пчелиному улью, полному меда, вокруг которого в поисках наживы кружат политики-трутни, ср.: *The city treasury and the city treasurer were like a honey-laden hive and a queen bee around which the drones—the politicians—swarmed in the hope of profit.*

Помимо метафорических словоупотреблений, исследуемый концепт может быть вербализован при помощи метонимии, как, например, в следующем примере, содержащем метонимическое олицетворение: *Capital, frightened by uncertain trade and money conditions, everywhere, retired to its hiding-places in banks, vaults, tea-kettles, and stockings.*

Подводя итог, подчеркнем, что на протяжении всего романа «Финансист» прослеживается большое количество различных репрезентантов концепта MONEY, которые передают особое, эмоционально насыщенное мироощущение автора.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность. Антология. – М., 1997. – С. 269-273.

Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. Антология. – М., 1997. – С. 280-287.

Маслова В.А. Современные направления в лингвистике: учеб. пособие для студ. ВУЗов. – М.: Академия, 2008. – 272 с.

Dreiser Th. The Financier. [Электронный ресурс]. URL: <http://onlinebooks.library.upenn.edu/webbin/gutbook/lookup?num=1840> (Дата обращения: 09.01.2016)

УДК 81'27:811.111

Шустрова Е.В.

Екатеринбург, Россия
**КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ
МЕТАФОРА ДОРОГИ В
АМЕРИКАНСКОЙ
КАРИКАТУРЕ
ПЕРИОДА ВЕЛИКОЙ
ДЕПРЕССИИ⁵**

Аннотация. В статье представлен анализ графических метафор пути, появившихся в американской карикатуре в течение периода, начавшегося после биржевого краха на Уолл-стрит в «черный вторник» 29 октября 1929 г. В исследовании использована методология, берущее начало из работ по метафорическому моделированию, мультимодальной метафоре, и доработанная нами с точки зрения возможности более точного анализа языковых данных.

Ключевые слова: *графическая метафора; политический дискурс; политическая карикатура; гастрономическая концептуальная метафора; Великая Депрессия.*

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

Код ВАК 10.02.20

Shustrova E.V.

Ekaterinburg, Russia
**THE METAPHORIC IMAGE
OF WAY IN THE GREAT
DEPRESSION CARTOON**

Abstract. The paper investigates mental models which form a basis for graphic (multimodal) metaphors that were connected with the representation of food in American editions in the time that is traditionally called the Great Depression. This period began when the Stock Market crashed on October 29, 1929. The methods of investigation are formed on the basis of conceptual metaphor theory, multimodal metaphor approach. These methods of study have been further changed in the process of our own research so that linguistic data could be analyzed in a more detailed way.

Keywords: *graphic metaphor; political discourse; political cartoon; food and eating; the Great Depression.*

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

⁵ Материалы подготовлены в рамках государственного задания МинОиН №2014/392 № 1900 «Политическая лингвистика: метафоричность, прецедентность и креолистичность».

Место работы: Уральский государственный педагогический университет. Place of employment: Ural State Pedagogical University.

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

e-mail: shustrovaev@mail.ru.

Наша статья посвящена анализу одного из ключевых образов, доминировавших в американской карикатуре периода Великой Депрессии. Образ дороги и транспортных средств типичен для американской культуры в целом, входя в модель «Жизнь – это путь» и оформляя оппозицию «вперед – назад». В период кризиса 1930-х дорога в карикатуре стала ухабистой и тряской, поезда перестали ходить, но вот образа крушения поезда зафиксировано не было (в отличие от массово сошедших с рельсов поездов американской экономики карикатуры 2008 г.). Рис.1 появился в «Los Angeles Times» 24 ноября 1928 г. под названием «Getting Ahead of the Band Wagon!» – «Обгоняя оркестр!». Впереди по совершенно ровной дороге несется брокер-барабанщик. На инструменте надпись «Бум на бирже Уолл-Стрит». Лексема *boom*, вместе со значением «подъем, бум», имитирует звук барабана. Позади в повозке «Национальное благосостояние» во всю прыть несется остальной американский «оркестр» с криками: «Подожди нас!», но до барабанщика им явно не докричаться.

В карикатуре обыграны следующие устойчивые единицы: *beat the drum of beat (or bang) the drum of (or for)* – яро поддерживать что-либо или кого-либо; интересно, что словарь в качестве частотного иллюстративного примера дает экономический контекст *he bangs the drum of the free market* – «он ярый сторонник свободной торговли». Это значит, что такое сочетание даже в бытовом контексте будет подспудно соотнесено с экономической ситуацией. Вторая единица *jump (or climb) on the bandwagon* – присоединиться к другим, начать заниматься чем-то, что модно или предположительно принесет успех. Само существительное *bandwagon*, помимо первого значения «повозка для оркестра на параде или в иной процессии», обладает и производным «вид деятельности или дело, которые внезапно обрели популярность, стали

ультрамодами». Предупреждения карикатура в те дни эйфории не несла никакого. Она просто иллюстрировала желание всей остальной Америки получить баснословные прибыли. То, что дорога идет под уклон, продиктовано просто пропорциями рисунка, правильным расположением объектов с точки зрения художника. Очередная ирония судьбы и ненамеренное предсказание.



Рис.1



Рис.2

Рис.2 критикует действия правительства Ф. Д. Рузвельта (хотя самого президента на карикатуре нет). В повозку демократов запряжен уже успевший покрыться пеной осел, которого нахлестывает глава «мозгового треста» Рэксфорд Тагуэлл. На щеке осла пластырь. В повозке опьяненные властью другие члены «мозгового треста» и Г. Уоллес, занимавший на тот момент пост министра сельского хозяйства, а в 1941 г. ставший вице-президентом. Термин «мозговой трест» появился благодаря журналистам Нью-Йорка, описавших так советников Ф. Д. Рузвельта. Эта группа появилась в 1932 г. во время президентской кампании. В нее вошли профессора и ученые Колумбийского университета Раймонд Моули, Адольф Берль, Самуэль Розенман, Бейзил О'Коннор и Рэксфорд Тагуэлл. В их задачу входило разработать программу «Нового курса» для преодоления Великой Депрессии. Одной из мер стало создание и финансирование государственных программ в разных секторах экономики. Второй мерой стал призыв к

американскому обществу тратить деньги, помогая восстановить оборот. Одной из причин падения рынка стало массовое нежелание приобретать новые товары при том, что производство только увеличивалось. Призыв «Тратьте! Тратьте! Тратьте!» слышался в 1933 г. отовсюду, его выкрикивали торговцы на улицах, он смотрел со страниц газет и рекламных объявлений, звучал по радио. Специалисты по рекламе Великой Депрессии [см., например, Marchand 1997: 285–335] отмечают, что создатели рекламы в этот период изображали американцев не как людей, просто не имеющих денег для трат, а как нацию, крепко сжавшую свой кулак, полный долларов, нацию крайне бережливых и экономных людей, которым все же стоит потратить свои накопления ради своего же блага. В рекламе периода бума часто считалось неприличным указывать цену, уж тем более сниженную, перечеркнутую, радио вообще не смело говорить о ценах, рекламируя товар, потому что его роль сводилась к роли «гостя в доме». «Новый курс» Ф. Д. Рузвельта способствовал радикальному изменению рекламной политики. Именно это высмеивает карикатурист консервативного издания «Chicago Tribune». Помимо иронии такая политика трат вызывала серьезные опасения, что США встали на путь, ведущий к коммунизму. Этим продиктовано появление на рисунке двух русских персонажей. На первом плане русский персонаж (по уверениям издательства), явно с точки зрения американца, впечатленного Л. Троцким, который, кстати, уже покинул Страну Советов. Он пишет план для Америки, приговаривая, что это сработало в России. План называется «Тратьте! Тратьте! Тратьте!» и включает арест правительства, перекладывание всей вины на капиталистов, упразднение конституции и введение диктатуры. Ф. Д. Рузвельта действительно нередко упрекали в «неконституционном» поведении и политике. Его беспрецедентно долгое пребывание на посту тоже сравнивалось с неограниченной властью. Но на момент создания рисунка в 1934 г. Ф. Д. Рузвельт еще только пришел к власти, хотя в его программе уже были намечены те положения, которые критикует карикатурист. На заднем плане Кремль и И. В. Сталин в буденовке, который задумчиво изрекает: «Какой красный восход!» Подразумевается, что

Ф. Д. Рузвельт разбазаривает казну, чтобы привести США к коммунизму. Карикатура называется «Planned Economy or Planned Destruction?» – «Плановая экономика или плановое разрушение?»; это предполагает выбор для США по принципу «Направо пойдешь – коня потеряешь, налево пойдешь – сам сгинешь».

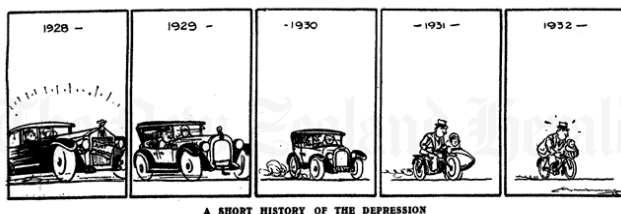


Рис.3

Безусловно, автомобиль – это часть американской мечты и успеха, особенно в 1920-е. Трансформации этого объекта желаний показаны на рис.3 «Краткая история Депрессии» – от большой роскошной машины 1928 г к маленькому велосипеду в 1932 г. как результату президентской политики К. Кулиджа и Г. Гувера. Начало этих изменений в связи с образом железной дороги показано на рис.4. Карикатура «This Way Out!» – «Выход здесь!», появившаяся 31 декабря 1929 г. в «Los Angeles Times», наивно изображает близкие перемены к лучшему. Поводом для этого стали новые торги на бирже, закончившиеся индексом 241,06. Старина 1929 г, не имеющих ничего кроме бочки, что должно напомнить о Диогене и отказе от земных благ, а также стереотипном изображении бедноты, покидает вокзал. На перроне стоит щеголеватый, уверенный в себе, улыбающийся мальш 1930. Рядом с ним здание вокзала, напоминающее земной шар, с надписью *vacancy*. Художник явно имел в виду позитивные смыслы «рабочие места», «каникулы» (ребенок вернулся с каникул), «отдых», «беспечность». На деле все обернулось зияющей пустотой, отсутствием необходимого, бездеятельностью, глупостью – вторым блоком переносных значений с противоположной прагматикой, совершенно не приходившим на ум Эдмонду Гейлу, создавшему этот образ.



Рис.4



Рис.5

Последствия медлительности президента Г. Гувера показаны на рис.5 «An Unfortunate Wait» – «Печальное ожидание», опубликованном 24 января 1933 г в «Plainfield New Jersey News». На маленькой разбитой явно провинциальной станции в ожидании экспресса «Рузвельт» в тоске дремлют Налогообложение, Изменения Кабинета, Пересмотр банковский политики. На чемоданах у них значится «Сбалансированный бюджет», «Доверие бизнеса», «Экономическая стабильность». Станция называется *Lameduckville*. В этом названии обыгрываются единицы *lame duck* и *Hooverville*.

Что касается хромой (или подбитой) утки, то в современном английском у этого фразеологизма фиксируются следующие значения: 1) неудачник; «несчастненький», калека 2) банкрот; разорившийся маклер 3) непереизбранный член (Конгресса, совета); государственный деятель или крупный чиновник, чье влияние сведено к нулю в связи с предстоящим уходом с занимаемого поста в результате поражения на выборах или отставки; 4) повреждённый самолёт. На этой основе существуют следующие устойчивые словосочетания: *lame duck president* – президент, заканчивающий свое пребывание на этом посту; «*lame duck*» *year* – последний год чьего-л. президентства; *Lame Duck Amendment* – «поправка о подбитой утке», т.е. двадцатая поправка к Конституции США, ратифицированная в

январе 1933 г. Согласно этой поправке, принятой из-за отчаянного положения дел и утраты Г. Гувером всякого доверия, срок истечения президентских полномочий и инаугурация нового хозяина Белого Дома приходится на полдень 20 января года, следующего за годом выборов. Дата начала сессий Конгресса США нового созыва – приходится на полдень 3 января. Это позволяет сократить переходный период передачи власти. До принятия этой поправки переходный этап заканчивался в марте, что отражено в объявлении на стене станции «Экспресс “Рузвельт” придет где-то после 4 марта 1933 г.». Судя по всему, карикатурист еще не осознал значимость события, произошедшего на четыре дня раньше, или просто не верит в него. Вторая надпись «Поезд Гувера до станции Процветание стоит на запасном пути». Второй перевод для *side track* – «обгонный путь»; он менее частотен, но лучше передает по-русски смысл закончившейся президентской гонки, когда Ф. Д. Рузвельт обогнал Г. Гувера.

Hooverville – «Гувервиль», «поселок Гувера» представлял собой жалкое подобие жилья, поселков, где безработные, отчаявшиеся люди собирали свои новые «дома» из картонных коробок, металлолома, всякого хлама, чтобы только иметь крышу над головой. Название образовано от фамилии президента США Г. Гувера [Herbert Clark Hoover]. Так *Lameduckville* даст две тракторки. С одной стороны, это отсылка к самому Г. Гуверу, ставшему «хромой уткой», утратившему всякий политический вес и доверие граждан. С другой, это трущобы, где живут бывшие брокеры, банкроты в лице вышеназванных пассажиров.

Изображения крушение поезда или автомобиля, оформляли и карикатуру недавнего кризиса, хотя в связи с политикой Б. Обамы нам попалось больше карикатур с разрухой на строительной площадке, неумелым строительством, бульдозерами, экскаваторами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

ABBYY Lingvo: электр. программа.

Marchand R. Advertising the American Dream: Making Way for Modernity: 1920–1940. – California: University of California Press, 1997.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

Humor in America [Online]. — URL: <http://humorinamerica.wordpress.com/>. — Title from the screen. (дата обращения 16.08.15).

Ohio state University Billy Ireland collection of Cartoons [Online] — URL: <http://cartoons.osu.edu/> — Title from the screen. (дата обращения 16.08.15).

Political Irony [Online]. — URL: <http://www.politicalirony.com>. — Title from the screen. (дата обращения 16.08.15).

Political Graffiti | Independent Political cartoons [Online]. — URL: <http://www.politicalgraffiti.wordpress.com>. — Title from the screen. (дата обращения 16.08.15).

Political Irony [Online]. — URL: <http://www.politicalirony.com>. — Title from the screen. (дата обращения 16.08.15).

The Authentic History Center [Online]. — URL: <http://www.authentichistory.com>. — Title from the screen. (дата обращения 16.08.15).

The Library of Congress [Online] — URL: <http://www.loc.gov/pictures>. — Title from the screen. (дата обращения 16.08.15).

The New York Public Library [Online] — URL: <http://digitalgallery.nypl.org>. — Title from the screen. (дата обращения 16.08.15).

The New York Times [Online]. — URL: <http://www.nytimes.com>. — Title from the screen. (дата обращения 16.08.15).

The Political Carnival [Online]. — URL: <http://thepoliticalcarnival.net/>. — Title from the screen. (дата обращения 16.08.15).

УДК 37.016:81'23

Яковлева В.А.

Екатеринбург, Россия

**ПСИХОЛИНГВИСТИКА:
МЕХАНИЗМ
ВЕРОЯТНОСТНОГО
ПРОГНОЗИРОВАНИЯ В
ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНЫМ
РЕЦЕПТИВНЫМ ВИДАМ
РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Аннотация. В статье рассматривается феномен прогнозирования, как один из элементов мыслительной деятельности человека, дается определение термину «вероятностное прогнозирование».

Ключевые слова: психолингвистика, вероятностное прогнозирование, обучение, рецептивные виды речевой деятельности.

Код ВАК 10.02.01

Yakovleva V.A.

Ekaterinburg, Russia

**PSYCHOLINGUISTICS: A
MECHANISM OF
PROBABILISTIC
FORECASTING IN TEACHING
RECEPTIVE TYPES OF
SPEECH ACTIVITY IN
FOREIGN LANGUAGES**

Abstract. The article deals with the phenomenon of forecasting as a component of human mental activity. The term "probabilistic forecasting" is defined in the article.

Keywords: psycholinguistics, probabilistic forecasting, teaching, receptive types of speech activity.

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: kafedralab@yandex.com

About the Author: Yakovleva Valentina Anatolievna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Professionally-oriented language education.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Основные функции языка: служить средством общения и орудием мышления. Процесс общения, процесс обмена мыслями, чувствами, пожеланиями осуществляется с помощью языка, то есть определенной системы средств общения.

Обмен мыслями при помощи языка складывается из двух процессов: выражение мыслей говорящим или пишущим и

восприятие, понимание этих мыслей слушающим или читающим.

Слушающий или читающий ощущает и воспринимает материальный облик слов в их связи, а осознает то, что ими выражается, – мысли. Процессом восприятия называется «процесс отражения в сознании человека внешних признаков предметов и явлений, совершающийся при помощи органов чувств и завершающийся созданием образа воспринимаемого предмета и оперированием с этим образом» [Леонтьев 1975: 76].

Поскольку восприятие человека нормально включает акт понимания, осмысления [Рубинштейн 1989:198], восприятие рассматривается в процессе речевой деятельности как смысловой процесс. В процессах речевой деятельности осуществляется восприятие смыслового содержания текста, представленного в звуковой или зрительной форме, что тем более предполагает осмысление [Зимняя 1973: 107].

Механизм опережающего отражения тоже играет важную роль в речевой деятельности. В рецепции опережающее отражение проявляется в процессе вероятностного прогнозирования, а в продукции – упреждающего синтеза.

Психолингвистикой прогностические явления рассматриваются как основополагающие в аудировании. Психолингвистические исследования показали, что понимание является результативной стороной процесса воспринятой на слух информации. Механизм вероятностного прогнозирования обеспечивает синтезирующий аспект речемыслительной деятельности реципиента. Методисты отмечают, что недостаточная исследованность проблемы обучения аудированию служит причиной того, что в содержании обучения механизм вероятностного прогнозирования не представлен как механизм, определяющий процесс смыслового восприятия речи [Яковлева 1999:7].

Одним из компонентов мыслительной деятельности человека является прогнозирование. Заметим, что оно носит не абсолютный, а вероятностный характер. Таким образом, вероятностное прогнозирование можно охарактеризовать как “способность сопоставлять поступающую информацию о наличной ситуации с хранящейся в памяти информацией о

прошлом опыте и на основании всех этих данных строить гипотезы о предстоящих событиях, приписывая им ту или иную вероятность” [Фейгенберг, Иванников 1978: 8]. Вероятностное прогнозирование играет особенно важную роль в процессе обучения аудированию и заключается в выдвижении человеком, воспринимающим текст, наиболее вероятных гипотез и последующего их подтверждения или отклонения в процессе восприятия” [Зимняя 1985: 75].

Т.С. Серова выделяет три важные для речевой деятельности составляющие, на которых базируется вероятностное прогнозирование, – вероятностная структура прошлого опыта, наличная ситуации и гипотезы. ”Вероятностное прогнозирование предусматривает выдвижение гипотез, которые могут возникать только при условии имеющегося прошлого опыта и наличной ситуации. Именно гипотеза вызывает преднастройку, подготовку к действиям в предстоящей ситуации, а это приводит с наибольшей вероятностью к достижению цели” [Серова 2002: 141].

И.А. Зимняя рассматривает установление субъектом речевой деятельности равноуровневых смысловых связей между элементами высказывания и самими высказываниями как основу формирования умений вероятностного прогнозирования [Зимняя 1985: 115].

Исследования подтвердили возможность целенаправленного формирования механизма вероятностного прогнозирования и высокую эффективность развития этого механизма для обучения рецептивным видам речевой деятельности. Обучение аудированию через формирование речевого механизма вероятностного прогнозирования способствует не только формированию практических умений, но и более высокому уровню понимания при аудировании [Харламова 1982: 21].

При формировании механизма вероятностного прогнозирования нельзя ни в коем случае отрывать мысль от языковых средств, т.е. “главным должен быть прежде всего смысл с его лексической оформленностью” [Серова 2002: 147].

Анализ концепций вероятностного прогнозирования позволяет сделать вывод, что комплекс упражнений в обучении рецептивным видам речевой деятельности должен быть

разработан таким образом, чтобы в процессе выполнения каждого упражнения, в результате правильно сформулированного задания с конкретно поставленной задачей, у обучаемого уже возникала идея относительно текста, к восприятию которого он приступает.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Зимняя И.А. Упреждающий синтез и вероятностное прогнозирование в речевом поведении. – М., 1973. – 116 с.
- Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1985. – 160 с.
- Леонтьев А.А. Психология восприятия и восприятие речи // Иностранные языки в школе. – 1975. – № 1. – С. 76-81.
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1989. – 485 с.
- Серова Т.С. Отбор и организация дидактической системы грамматических средств для коммуникативного обучения иноязычной речевой деятельности // Ученые записки гуманитарного факультета / Перм. гос. техн. ун-т. – Вып.IV. – Пермь, 2002. – С. 3-18.
- Фейгенберг И.М., Иванников В.А. Вероятностное прогнозирование и преднастройка к движениям. – М., 1978. – 112 с.
- Харламова Н.С. Методика формирования прогностических умений при обучении профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1982. – 24 с.
- Яковлева Т.Л. Развитие прогностических умений иностранных студентов в условиях аудирования диалогической речи (средний этап): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – 21 с.

Тезисы докладов

Алексеева Е.М.

Екатеринбург, Россия, welizhanina@mail.ru

Особенности духовной точки зрения в евангельских текстах

По мнению ряда ученых, сакрально-религиозные тексты, к которым относят и евангельские притчи, имеют сверхъестественное происхождение (см., например, Гриненко Г. В. Сакральные тексты и сакральная коммуникация. М., 2000). Считается, что в глобальном аспекте автором любого жанрового образца религиозного дискурса является Всевышний, Бог, некая высшая сущность, стоящая над миром людей (Бобырева Е.В. Религиозный дискурс: ценности, жанры, стратегии (на материале православного вероучения). Волгоград, 2007). Прямую речь Иисуса Христа составляют евангельские притчи (Мечковская Н.Б. Язык и религия. М., 1998). Притчи в Евангелии, полагают, есть Божественное Откровение, обращенное через Христа ко всему человечеству и «транслитерированное» апостолами (Данилова А.М. Речевые акты в текстах евангельских притч. Алматы, 2008). Итак, евангельские притчи излагаются с точки зрения Иисуса Христа. Именно эта Верховная точка зрения приводит к возникновению сакрально-религиозной духовной картины видения.

Относительно особенностей духовной точки зрения в евангельских текстах, представленной в притчах, следует заметить следующее. Текст каждой притчи входит в состав глобального тематического поля видения Христа, но имеет свое, по-особому структурированное текстовое пространство, т. е. текстовую картину видения, объекты которой организованы в зависимости от точки зрения. Точка зрения Иисуса Христа создает сакрально-религиозную картину видения, в которой душа становится объектом Его духовного наблюдения и признается как самое ценное, величайшее благо, которое есть у человека: *«Ибо какая польза человеку, если он приобретет весь мир, а душе*

своей повредит» (Мк 8:36) (Новый завет. Псалтырь. Притчи. М., 2005). Духовно-нравственные категории, такие как кротость, милосердие, смирение, сострадание, любовь, покаяние, прощение, стремление к самосовершенствованию рассматриваются как претативно-ценностные черты / свойства внутреннего состояния человеческой души, выдвигаются на передний план духовной картины видения и становятся определяющим фактором для возможности заслужить человеком Царствия Божия и Царствия Небесного.

© *Алексеева Е.М., 2016*

Алексеева М.Л., Кадушникова В.Л.

Екатеринбург, Россия, maria.alekseyeva@gmail.com

Переводная лексикография XIX столетия

XIX в. называют периодом расцвета западноевропейской и началом славянской двуязычной лексикографии [Eismann W. Die zweisprachige Lexikographie mit Russisch, Berlin, 1991, 3068]. Это связано с развитием международных связей, растущим статусом соответствующих языков в мировом сообществе, политическим и экономическим потребностями государств, их авторитетом.

Историки лексикографии отмечают, что среди переводных словарей в Европе доминируют словари общей лексики «экзотических» языков, то есть редко встречающиеся в предыдущие столетия (например, русский, шведский), и многоязычные словари специальной лексики, например, технический, военный, медицинский и др. [Hausmann F.J. Spezifische Bauteile und Strukturen zweisprachiger Wörterbücher, Berlin, 2001, 2917].

К этому времени наука уже располагает переводными словарями разных типов: общими, тематическими, терминологическими, этимологическими, учебными и другими, тематический охват которых становится все более дифференцированным. Идет активный поиск новых лексикографических жанров. Подготовкой проектов и созданием переводных словарей занимаются крупные ученые.

Научно-технический прогресс XIX в. вызвал формирование новой отрасли – переводной специальной лексикографии. Во второй половине этого периода проводится активная разработка дву- и многоязычных специальных переводных словарей. К концу столетия складываются основные принципы переводной специальной лексикографии [Якимович Ю.К. Деятели русской культуры и словарное дело, М., 1985, 133].

В общей двуязычной лексикографии намечаются следующие тенденции: с одной стороны, стремление максимально полно раскрыть значения отсутствующих в исходном языке слов (используя описание, близкие соответствия в языке перевода, ряды синонимов), пояснить иноязычные реалии, сохранить их национальную и историческую специфику, с другой – лексикографы и переводчики часто опускают не поддающиеся однословному переводу слова, что ведет к стиранию колорита [подробнее см. Алексеева М.Л., Проблема лексической безэквивалентности: исторический, теоретический и лексикографический аспекты, Екатеринбург, 2015, 84-95].

© Алексеева М.Л., Кадушикова В.Л., 2016

Богоявленская Ю.В.

Екатеринбург, Россия, jvbog@yandex.ru

**Семантико-когнитивная модель прецедентного имени
Наполеон**

Современная гуманитарная наука тяготеет к интердисциплинарным исследованиям. Одно из актуальных направлений - разработка проблемы исторической памяти, изучение которой ведется на стыке социологического, исторического, политического, психологического и лингвистического направлений. Под исторической памятью понимается комплекс представлений, суждений, мифов, образов, образующих национальную историческую картину мира, а также механизмы их формирования, актуализации и восприятия на современном этапе развития общества

Одним из наиболее ярких образов французской и мировой истории является Наполеон I Бонапарт. В исследовании прецедентного имени (далее ПИ) «Наполеон» использовались материалы интернет-архивов французской периодической печати Франции: Express, Libération, Paris-Match, Le Monde, Paris Match.

Анализ материала позволил выделить 2 группы упоминаний данного имени. Первая группа (4%) объединяет четыре подгруппы имен собственных, не обозначающих Наполеона I Бонапарта: люди / персонажи, имеющие то же имя; артефакты; градонимы, родственники / потомки Наполеона I Бонапарта. Вторая группа контекстов состоит из двух подгрупп, в которых зафиксировано ПИ «Наполеон» в денотативном (96%) или коннотативном (4%) употреблении. Денотативное употребление отсылает реципиента непосредственно к денотату прецедента, а коннотативное – к денотату другого феномена, апеллирует к уже имеющимся в когнитивной базе знаниям.

Анализ речевых контекстов позволил выявить идеализованную когнитивную модель ПИ «Наполеон», которая представляет собой структурированную совокупность дифференциальных признаков рассматриваемого ПИ и отражает комплекс представлений о Наполеоне, бытующих в медийном дискурсе Франции. В структуре модели наблюдается профилирование различных компонентов концепта «Наполеон»: как социальных (политик, реформатор, военачальник, император), так и личностных, описывающие его интеллектуальные способности (блестящий ум, автодидакт) и характер (амбициозный, властный, смелый, любвеобильный). Значительно реже актуализируется визуальный профиль: внешний вид Наполеона, элементы его одежды.

© *Богоявленская Ю.В., 2016*

Гиниатуллин И.А.

Екатеринбург, Россия, profgin123@yahoo.com

Речевые привычки в обучении иностранному языку

Под *привычкой* в психологии понимается устойчивое, регулярно совершаемое автоматизированное действие,

выполнение которого становится потребностью. В отличие от простого навыка привычка может в определенной степени контролироваться. С образованием привычки происходит смещение мотива действия: если вначале действие побуждается мотивом, находящимся вне действия, то с появлением привычки мотивом становится сама потребность в данном действии, которое имеет положительную эмоциональную окраску.

Речевыми привычками логично считать подобные действия или их комплексы, предметом которых выступают какие-либо аспекты речи. Методике обучения иностранным языкам категория «речевые и учебно-речевые привычки» может быть полезна для содержательной диверсификации и психологической характеристики *речевого и учебно-речевого поведения*, которое через *речевой опыт и эффективность/качество речи* тесно связано с категорией *лингвокоммуникативной компетенции*. Речевой опыт, являясь компонентом коммуникативной компетенции, оперирует подготовленной речью с относящимися к ней комплексами речевых привычек и создает основу неподготовленной речи с помощью учебно-речевых привычек, способных выполнять функцию речевого совершенствования.

Методический вектор при овладении иностранным языком состоит в формировании/развитии/(ауто)дидактическом воспитании *оптимизационных* («позитивных») речевых и учебно-речевых привычек, а также в профилактике/нейтрализации/преодолении *деструктивных* («негативных») привычек. *Рабочая типология* речевых и учебно-речевых привычек помимо уже упомянутых разновидностей, выделяемых по содержанию деятельности (речевые и учебно-речевые привычки) и по отношению к совершенствованию речи (оптимизационные и деструктивные), может включать и классификации по ряду других методически значимых признаков, например:

- по видам речевой деятельности: продуктивные и рецептивные привычки с возможностью дальнейшей дифференциации;

- по объектам/предметам действий: привычки, обусловленные определенными темами общения, выражаемыми

коммуникативными позициями, текстами и т. п.;

- по условиям общения: привычки, связанные с определенными ситуациями, партнерами и т. п., с особенностями межкультурной коммуникации;

- по средствам осуществления действий: по видам языкового материала (лексические грамматические, фонетические привычки), привычки применения определенных коммуникативных стратегий, риторических приемов и т. д.;

- по сложности деятельностного состава привычек: простые и комплексные;

- по степени стабильности привычек: устойчивые, малоустойчивые;

- по уровню речевой активности: привычки высокой речевой активности, средней и низкой.

Системное становление иноязычных оптимизационных речевых и учебно-речевых привычек составляет важную часть практической *индивидуализации речевого развития* обучающихся при овладении иностранным языком.

Исходная точка формирования таких привычек в реальном процессе это, прежде всего, определенная действенная «аттрактивизация» для обучающегося субъекта каких-либо конкретных аспектов речи и/или процесса овладения ей, создание условий для дальнейшего последовательного движения от первичной положительной эмоциональной окраски к «любимым» темам, высказываниям, текстам, выражениям, приемам и стилю речевого поведения, лингвистического самосовершенствования и т. д.

В теоретическом и практическом отношении интересен также вопрос о взаимосвязях, корреляции, взаимовлиянии, возможном переносе или интерференции определенных *родноязычных и иноязычных* речевых и учебно-речевых привычек.

© Гиниатуллин И.А., 2016

Гузева А.И.

Екатеринбург, Россия, anna.guzeva2012@mail.ru

Об актуальности самообучения иностранным языкам в современном информационном обществе

Федеральные государственные стандарты нового поколения всех уровней (2012 – 2015) документально фиксируют необходимость формирования у подрастающего поколения готовности и способности к постоянному росту своих знаний, умений и навыков, развитию компетенций, в том числе в профессиональной сфере. Данный социальный заказ заложен самой действительностью – быстро меняющимся информационным обществом. Сегодня оказывается невозможным научиться чему-либо раз и на всю жизнь, куда ценнее научиться себя постоянно учиться, при этом овладеть не только и не столько самим арсеналом самообучения, но и взрастить в себе эту потребность. Хотя, несомненно, одно неразрывно связано с другим.

Анализ сложившейся методической действительности в области обучения иностранным языкам выявляет, в частности, парадоксальное противоречие между возрастающей доступностью языковой среды (в том числе учитывается и виртуальное пространство) и недостаточной сформированностью иноязычной коммуникативной компетенции вчерашних выпускников школ – нынешних студентов 1-2 курсов вузов, обучающихся по профилю «Иностранный язык».

Ответ, на наш взгляд, следует искать в изменившихся когнитивных особенностях поколения, воспитанного веком высоких технологий: клиповость мышления, фрагментарность восприятия информации, необходимость ее аудиовизуального подкрепления, отсутствие внутренней потребности удерживать информацию длительное время в памяти при хорошо развитом умении найти нужное в большом информационном потоке и др.

В этой связи представляется актуальным разработать такую структурно-функциональную модель самообучения иностранным языкам, которая бы позволила студентам языковых факультетов и институтов педагогических вузов

интегрировать изучение иностранного языка с методикой его преподавания с тем, чтобы обеспечить их необходимым арсеналом на пути дальнейшего самосовершенствования в профессиональной сфере, как того требуют современные образовательные стандарты. При этом данная модель должна обязательным образом учитывать изменившиеся когнитивные способности и потребности нынешнего поколения студентов.

© Гузева А.И., 2016

Ерофеева Е.В.

Екатеринбург, Россия, e.v.erofeeva@yandex.ru

**О некоторых способах формирования косвенных
смыслов высказываний**

Семантические транспозиции как один из способов формирования косвенных смыслов высказываний представляют собой, прежде всего, использование одного вида речевого акта в значении другого, например вопроса в качестве побуждения: *Не скажете ли Вы, который час?*; отрицательного высказывания в значении утвердительного и наоборот. К семантическим транспозициям относится употребление высказывания общего значения, вместо частного в конкретных условиях. Для угрозы в качестве примера можно привести высказывания, менасивное значение которых не относится к конкретному субъекту или к конкретным обстоятельствам, например: *Я так этого не оставлю! Жить надоело? Шкуру с тебя спущу! Узнаешь, как искры из глаз сыпятся!* Эти фразы отличаются повышенной экспрессивностью и большей категоричностью, так как действия говорящим не конкретизированы. Высказывания подобного рода, представляющие собой «фразеологизированные реплики» (по В.Г. Гаку), относятся к языковым универсалиям. Межъязыковые различия здесь проявляются только в форме реплик или в их лексическом наполнении. Ср. во французском: *Je vous apprendrai à vivre! Vous aurez affaire à moi! Vous me trouverez sur votre passage! Je te ferai voir trente-six chandelles!*

Косвенные смыслы высказываний формируются также при употреблении некоторых грамматических типов

предложений (вопросительных, отрицательных) или некоторых модальных глаголов в несобственном значении. Такое употребление грамматических форм является индикатором косвенного высказывания и отражает национальную специфику речевого поведения коммуникантов. Например, для передачи побудительного значения во французском языке могут использоваться повествовательные и вопросительные предложения. Интересно также несобственное использование модальных глаголов *vouloir* – хотеть, *pouvoir* – мочь. Положительная вопросительная форма этих глаголов во французских косвенных высказываниях употребляется для выражения побуждения. При этом соблюдается известная доля вежливости. Часто встречается употребление глагола *vouloir* после условного *si* в директивных речевых актах, выражающих различные оттенки волеизъявления (от совета до приказа).

© Ерофеева Е.В., 2016

Мальцева И.Г.

Екатеринбург, Россия, inmalzeva@mail.ru

Роберт Мюллер vs. Экспрессионизм и активизм

Традиционная парадигма исследований экспрессионизма до сих пор не уделяла должного внимания австрийскому писателю, журналисту и издателю Роберту Мюллеру (1887-1924). Возможно, это не в последнюю очередь связано с тем, что отдельные существующие теории экспрессионизма применимы к Мюллеру лишь отчасти.

Однако если рассматривать феномен экспрессионизма как новое мировосприятие, то именно это понимание экспрессионизма Мюллер разделяет со своими современниками. Сознание времени первого десятилетия 20-го века ярко проявляется в публицистических произведениях Мюллера.

Мировосприятие экспрессионизма Мюллер определяет через дисциплину в объективности, новую интенсивность жизни, силу воли и нервную бдительность. Экспрессионистское мировосприятие Мюллера в своем жизненном притязании

объединяет два полюса: рационального и иррационального. Для Мюллера важно их обоюдное взаимопроникновение.

Там, где экспрессионистское мировосприятие провоцирует общественную ответственность человека, оно переходит у Мюллера в активизм, при котором мировоззренческое «осознание» обостряется в теории действия. Активистская общественная теория Мюллера включает критику существующих общественных отношений и утопический проект возможного улучшения этих отношений.

Также как в своей экспрессионистской, так и в своей активистской поэтической теории Мюллер объединяет литературу и общество под одним поэтическим принципом мироопределения.

Подобная мобильность и выход за рамки традиционных теорий экспрессионизмоведения требует от исследователей разработки комплексного контекстуального подхода для анализа творчества Мюллера.

© Мальцева И.Г., 2016

Марова Н.Д.

Екатеринбург, Россия, nina.marova@yandex.ru

Параметры существования точки зрения в тексте

Под параметром понимают некую величину, характеризующую свойство процесса, остающееся постоянным в его пределах. Парадокс в том, что для точки зрения, которая в силу своей природы изменчива и подвижна, эти фиксированные состояния определяют её существование как *категории*. Они устанавливают объективную меру, в рамках которой категория точки зрения остаётся равной самой себе. В то же время совокупность этих параметров должна составлять систему, которая служит основным показателем явления точки зрения и её категориальной суверенности. Однако при этом имеется ещё одна особенность точки зрения: являясь внутри себя параметризованной структурой и системой, она сама также вызывает *перспективную параметризацию* воспринимаемых и ментально рассматриваемых явлений действительности, в том

числе текстов. В соответствии с этим, выделим *три параметра существования* точки зрения в тексте. Первый параметр отмечен признаками построения *субъектной* перспективы в тексте, что определяет *уровни существования точки зрения*: прото-уровень, уровни презентности и репрезентности субъекта – носителя точки зрения. Два других параметра точки зрения несут в себе *содержательные* аспекты точки зрения. Указывая на *позициональные*, установочные, свойства субъектов видения, эти параметры соотносятся с их основополагающими характеристиками. С одной стороны, – это *образы существования* точки зрения, дающие картину субъекта как человека, выступающего в определённых универсальных (напр.: «*homo sapiens*» – человек разумный; *homo creator* – человек творящий; *homo ludens* – человек играющий; *homo divinans* – человек, вдохновлённый свыше) и индивидуальных (психологических, социальных и др.) ипостасях видения. С другой стороны, следует выделить *модусы существования точки зрения*, характеризующие способ восприятия мира как текст, отражающий общение с миром в виде: повествования, рассказывания (диегесис), подражания, сценической драматизации (мимесис) и переживания (по аналогии с уже существующими терминами, для этого модуса введём обозначение: синкинесис).

Все параметры существования точки зрения взаимосвязаны.

© Марова Н.Д., 2016

Миков В.Ю.

Екатеринбург, Россия, venechka@yandex.ru

**Знания, умения, навыки и способности в структуре
опытного обучения иностранному языку в ВУЗе**

Для конкретизации задач в рамках обучения профессионально – ориентированному английскому языку студентов социологических факультетов, мы проанализировали требования ФГОС ВПО как декларацию цели обучения с точки

зрения профессионально – ориентированного подхода и рассмотренные Н.Н. Сергеевой знания, умения, навыки и способности – компоненты социокультурной и коммуникативной компетенции, как цель обучения с позиций социокультурного и коммуникативного подходов.

Знания – социокультурные (о культуре, обычаях, традициях стран изучаемого языка, реалий, фразеологизмов, основных фактов из истории); языковые (фонетические, лексикон, правила сочетаемости слов и грамматического оформления, адекватные возможности перевода); профессиональные (специфика профессии, терминология, речевое поведение зарубежных коллег, знания о сферах применения профессии знания об источниках информации, связанных с профессиональной деятельностью).

Умения – социокультурные (распознавать и воспринимать культурно-специфическую информацию, сопоставлять факты иноязычной и родной культур); речевые (порождение и понимание высказывания и текста в иноязычном общении); профессиональные (целеполагание и планирование; идентификация проблем; оценка продукта и результата своей деятельности; поиск, обработка информации и принятие решения, предъявление информации).

Навыки – социокультурные (употребление культурно маркированных единиц в речи, корректного поведения в вербальной и невербальной коммуникации в различных сферах общения); речевые (оформление высказывания, понимание принимаемого сообщения); профессиональные (использование технологий, извлечение и первичная обработка информации, проектирование).

Способности: социокультурные (обладать социокультурной толерантностью, готовности участвовать в диалоге культур, адаптироваться в иноязычной среде), речевые (включаться в иноязычное общение адекватно любой его ситуации) профессиональные (целеполагание и прогнозирование, мотивация к самообучению).

© Миков В.Ю., 2016

Плотникова М.В.

Екатеринбург, Россия, plotnikova_mary@mail.ru

**Речевой портрет политических лидеров Франции
во французских СМИ: национально-культурные коды**

Одним из актуальных направлений современной когнитивной лингвистики является политическая лингвоперсонология, включающая широкий спектр лингвистических методов исследования языковой личности политика. Политическая лингвоперсонология позволяет детально описать и интерпретировать образы политических деятелей, представленные в различных информационных источниках. В этой связи, научные исследования в области политической лингвистики и лингвоперсонологии зачастую проводятся в русле медиалингвистики.

На сегодняшний день лингвоперсонология проходит этап становления, поэтому вопрос о ее статусе остается нерешенным. Тем не менее, можно с уверенностью утверждать, что политическая лингвоперсонология является одним из активно развивающихся и перспективных направлений когнитивной лингвистики.

Политические деятели Франции представлены во французских СМИ широким спектром стилистических средств. Экспрессивность медиатекста достигается совокупностью вербальной, визуальной и имплицитной информации, отражающей оценочное отношение к его фактологическому содержанию и формирующей общественное мнение.

Зачастую французские печатные СМИ прибегают к использованию креолизованных текстов как самостоятельно, так и в совокупности с вербализованным текстом, в качестве иллюстративного материала. Французская карикатура получила широкую известность во всем мире после опубликования еженедельным изданием *Charlie Hebdo* (Шарли Эбдо) скандальных карикатур на Пророка Мухаммеда, а также последовавшей за этим серии атак на редакцию газеты в Париже, после которых ее тираж увеличился в тысячи раз.

Иронический тон медиатекстов зачастую также создается благодаря использованию прецедентных имен, что наиболее

широко распространено при создании речевого портрета политиков.

Подобные выразительные средства представляют собой своеобразные национально-культурные коды, позволяющие создать необходимый редакции образ политика в сознании читателя.

© Плотникова М.В., 2016

Походзей Г.В.

Екатеринбург, Россия, g.v.pokhodzey@mail.ru

**Технология организации работы над поэтическим текстом
на занятиях иностранного языка**

В основе технологии организации работы над стихотворением на занятии – вовлечение обучающихся в активную учебную деятельность.

Методы и приемы, которые включает эта технология:

Методы	Приемы
1. Ознакомление - с новыми лексическими единицами; - с новой темой и проблемами, с ней связанными	- слушание и восприятие; - самостоятельное прочтение; - работа со словарем; - сопоставление перевода на русский язык с имеющимися образцами.
2. Тренировка	- ответы на вопросы; - поиск ответов на вопросы в тексте; - чтение и перевод стихотворения; - работа с карточками в парах.
3. Практика	- обсуждение проблемы стихотворения в парах, группе; - устное воспроизведение; - проектная работа (презентация)

Работа над стихотворением предваряется сообщением преподавателя об особенностях творчества данного писателя, страноведческим комментарием и ознакомлением с новыми словами.

После прослушивания первичного восприятия стихотворения студентам рекомендуется выполнить следующую серию упражнений (по усмотрению преподавателя):

1. Упражнения, направленные на контроль понимания содержания прочитанного:

– ответьте на следующие вопросы.

2. Упражнения по интерпретации текста стихотворения. Они могут включать следующие задания:

– ответьте на проблемные вопросы (обсудите проблему);

– определите главную идею поэтического произведения;

– выделите в тексте и прокомментируйте средства художественной выразительности, которые использует автор.

3. Креативные упражнения. Эти упражнения ставят перед обучаемыми задачу творчески переосмыслить прочитанные стихи на основе собственных оценочных установок.

На этом этапе студентам могут быть предложены следующие задания:

– сделайте поэтический перевод стихотворения;

– проиллюстрируйте стихотворение;

– сделайте проект, презентацию.

На протяжении всего курса работы над стихотворением существенное внимание должно уделяться организации самостоятельной деятельности обучающихся.

© Походзей Г.В., 2016

Шехтман Н.Г.

Екатеринбург, Россия, natalia.sh2@gmail.com

Концепт MONEY в романе Т. Драйзера «Финансист»

Работа рассматривает особенности вербальных экспликаторов концепта MONEY в романе Т. Драйзера «Финансист» (“The Financier”), выявляет специфику их

семантического содержания, а также оценочную составляющую исследуемого концепта, раскрывает доминантные признаки, структурирующие его ядерные и периферийные области.

Концепт MONEY является одним из ключевых концептов американской культуры. С одной стороны, он универсален, но с другой – включает в себя национальную и индивидуально-авторскую специфику.

Существует множество различных способов анализа и изучения концептов. В нашей работе мы придерживаемся оттекстового подхода концептуального анализа.

В ходе исследования указанного романа нами были выделены следующие достаточно объемные группы лексических единиц и словосочетаний, которыми вербализуется рассматриваемый концепт: *денежные единицы, знаки и суммы денег, финансовые операции и оборот денежных средств, ценные бумаги и операции с ними, участники финансовых операций, финансовые сферы и учреждения, ситуации на финансовом рынке, богатство / бедность.*

В отдельную группу мы вынесли лексические репрезентанты, содержащие ценностную составляющую рассматриваемого концепта. При его вербализации возникают как положительные, так и отрицательные коннотации.

Периферийная область концепта MONEY, помимо других средств, вербализована в романе с помощью паремиологических единиц: *dog eat dog, sink or swim, robbing Peter to pay Paul, You can't be hung any more for a sheep than you can for a lamb.*

Отдельного внимания заслуживают метафорические (а также метонимические) репрезентанты данного концепта. Высокой частотностью характеризуется метафорическая концептуализация волнений на финансовом рынке в терминах погодных явлений (шторм, буря, ураган), ср.: *Over there banks and trust companies were falling like trees in a hurricane.*

На протяжении всего романа прослеживается большое количество различных репрезентантов концепта MONEY, которые передают особое, эмоционально насыщенное мироощущение автора.

© Шехтман Н.Г., 2016

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 сопоставительного языкознания,
- немецкой филологии,
- романских языков,
- профессионально-ориентированного языкового образования,

а также

- 5 ресурсных языковых центра (языковое образование, немецкий, французский, испанский, австрийский),
- магистратура,
- аспирантура, докторантура,
- центр дополнительного образования,
- подготовительные курсы (уровень ЕГЭ).

Научные школы

Научные исследования в институте проводятся в рамках комплексных тем: "**Типологические аспекты функционирования и эволюции языков**", "**Оптимальные технологии обучения иностранным языкам в системе профессионального образования**". Исследования проводятся в двух направлениях: 1) сопоставительное языкознание; 2) теория и методика обучения ИЯ.

Оба направления соответствуют профилю подготовки специалистов, бакалавров, магистров, аспирантов. 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.Шустровой – " Когнитивная лингвистика"

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
«Актуальные проблемы германистики, романистики, русистики»
ПРОВОДИТСЯ ЕЖЕГОДНО В ПЕРВЫЕ ПЯТНИЦУ-СУББОТУ ФЕВРАЛЯ

Материалы по итогам конференций размещаются в электронной

библиотеке ИИЯ УрГПУ <http://ifl.uspu.ru/lib>

Мы всегда рады видеть Вас среди участников!

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГЕРМАНИСТИКИ,
РОМАНИСТИКИ И РУСИСТИКИ**

Часть III

МАТЕРИАЛЫ

ежегодной международной научной конференции
5 февраля 2016 года
г. Екатеринбург, Россия

Подписано в печать _____. Формат 60Ч841/16.
Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе.
Усл. печ. л. 17,9. Уч.-изд. л. 16,5. Тираж 500 экз.
www.usru.ru

Оригинал-макет И.А. Николаева

Отпечатано в ГУП СО «Режевская типография»
623750 г. Реж Свердловской обл.,
ул. Красноармейская, 22. Тел. (34364) 2-25-03
Заказ № 2016 г.