

**Федеральное государственное бюджетное образовательное
Учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»**

ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

**Актуальные проблемы германистики,
романистики и русистики**

Часть I

МАТЕРИАЛЫ

ежегодной международной научной конференции

3-4 февраля 2017 года

г. Екатеринбург, Россия

Екатеринбург 2017

УДК 811.1/2
ББК Ш 140/159
А 43

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

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

А 43

Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики: материалы ежегодной международной конференции. Екатеринбург, 3-4 февраля 2017 г. [Текст] / Урал. гос. пед. ин-т. – Екатеринбург, 2017. – Ч. I. – 203 с.

Сборник включает доклады участников конференции «Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики», организованной кафедрой профессионально-ориентированного языкового образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» 3-4 февраля 2017 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, 2017
© ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», 2017

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

<i>Алексеева Е.М.</i> Сопоставительный анализ выражения сакрально-религиозных метасимволов в притчевом дискурсе Нового Завета (на материале немецкого и русского языков).....	6
<i>Алексеева М.Л.</i> Переводческая ситуация в средневековой Европе.....	11
<i>Базуева А.Н.</i> Анализ методической действительности применительно к обучению студентов неязыкового вуза стратегиям письменного перевода англоязычного юридического дискурса.....	17
<i>Богатов А.А., Богатова Ю.А.</i> Организация системы заданий и упражнений на уроках иностранного языка.....	25
<i>Буженинов А.Э.</i> Функции терминологии в научном познании.....	31
<i>Гладкова О.К.</i> Использование речевых игровых упражнений для совершенствования грамматического навыка на занятиях в рамках дисциплины «Практический курс второго иностранного языка».....	39
<i>Горшкова Е.Е.</i> Когнитивный подход в обучении иностранному языку: диахронический аспект.....	45
<i>Гузева А.И.</i> К вопросу об оценивании при реализации аутодидактического подхода.....	54
<i>Ермолаева М.В.</i> Виды упражнений по активизации изучения иноязычной лексики студентами технического вуза в процессе чтения.....	60
<i>Ерофеева Е.В.</i> Передача русских реалий на французский язык на примере повести Л. Улицкой «Сонечка».....	66
<i>Зеленина Л.Е.</i> Роль традиций советского времени в преподавании иностранных языков в современной России: позитивные и негативные аспекты.....	73
<i>Казакова О.П.</i> Задачная технология при организации производственной практики будущих преподавателей иностранного языка.....	79
<i>Колесова Е.М.</i> Мотивация в процессе обучения иностранным языкам.....	86
<i>Комарова З.И.</i> Специфика лексической омонимии в	

подъязыках современной науки.....	90
<i>Копылова Ю.В.</i> Коммуникативное обучение школьников английскому языку в условиях дополнительного образования.....	97
<i>Кузина Ю.В.</i> Репрезентация лингвокультурного типажа в политическом креолизованном тексте.....	102
<i>Кукушкина К.С.</i> Чтение как объект изучения.....	108
<i>Мальцева И.Г.</i> Роберт Мюллер – экспрессионист и активист.....	112
<i>Марова Н.Д.</i> Текстоментальность и её принцип причастности трансцендентному.....	118
<i>Пестова Н.В.</i> Poetae minores немецкого экспрессионизма: Фердинанд Хардекопф.....	124
<i>Пономарева А.А.</i> Семантические трансформации в рекламном дискурсе (на материале англоязычной рекламы бренда M&M'S).....	132
<i>Походзей Г.В.</i> Актуальные проблемы и перспективы изучения и преподавания иностранных языков в современной высшей школе.....	137
<i>Рогова Е.А.</i> К вопросу о формируемых навыках и умениях самостоятельной работы у студентов языкового факультета.....	145
<i>Рябова И.Ю.</i> «Парадигма образа» в метафорической модели «супружеские отношения – огонь» на примере контекстов из романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина» и двух англоязычных интерпретаций.....	149
<i>Суменкова Е.М.</i> Способы выражения волеизъявления в английском и испанском языках (сопоставительный аспект).....	159
<i>Шехтман Н.Г.</i> Роль фонографических выразительных средств при создании стилистического эффекта в художественном произведении.....	167
<i>Шустрова Е.В.</i> Графическая метафора орла в американской карикатуре Великой Депрессии.....	173
<i>Яковлева В.А.</i> Неологизмы современной французской прессы.....	179

ТЕЗИСЫ ДОКЛАДОВ

<i>Алексеева Е.М.</i> Семантические и претативно-ценностные черты сакрально-религиозного метасимвола «Слово Божие» в притчевом дискурсе Нового Завета.....	182
<i>Алексеева М.Л.</i> Принципы периодизации истории перевода.....	183
<i>Горшкова А.В., Нестерова А.Э.</i> Формирование фонетических навыков при изучении иностранного языка у младших школьников с речевыми нарушениями.....	186
<i>Гузева А.И.</i> Принципы обучения при формировании готовности студентов языковых вузов к самообразовательной деятельности.....	188
<i>Ермолаева М.В.</i> Виды упражнений по активизации изучения иноязычной лексики студентами технического вуза в процессе чтения.....	189
<i>Ерофеева Е.В.</i> Проблема передачи реалий при переводе художественных произведений.....	190
<i>Казакова О.П.</i> Проектирование задач при организации педагогической практики.....	191
<i>Копылова Ю.В.</i> Коммуникативное обучение школьников английскому языку в условиях дополнительного образования.....	193
<i>Кукушкина К.С.</i> Чтение как объект изучения.....	194
<i>Мальцева И.Г.</i> Роберт Мюллер – экспрессионист и активист.....	195
<i>Марова Н.Д.</i> Категориальный статус текстоментальности.....	196
<i>Походзей Г.В.</i> Приоритетные направления развития системы языкового образования на современном этапе в высшей школе.....	198
<i>Суменкова Е.М.</i> Особенности изучения концепта «волитивность» в современной лингвистике.....	199
<i>Шехтман Н.Г.</i> Роль фонографических выразительных средств при создании стилистического эффекта в художественном произведении.....	200

УДК 811.161.1'42:811.112.2'42:27-246

Алексеева Е.М.

Екатеринбург, Россия
**СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ
АНАЛИЗ ВЫРАЖЕНИЯ
САКРАЛЬНО-РЕЛИГИОЗНЫХ
МЕТАСИМВОЛОВ В
ПРИТЧЕВОМ ДИСКУРСЕ
НОВОГО ЗАВЕТА (НА
МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО И
РУССКОГО ЯЗЫКОВ)**

Аннотация. Статья посвящена анализу выражения сакрально-религиозных метасимволов в притчевом дискурсе Нового Завета на разных языковых уровнях. Рассматривается сопоставительный аспект выражения в немецко- и русскоязычных переводах.

Ключевые слова: притчевый дискурс, Новый Завет, сакрально-религиозные метасимволы, сопоставительный анализ, сопоставительное языкознание, русский язык, немецкий язык, переводы.

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

Код ВАК 10.02.20

Alekseeva E.M.

Ekaterinburg, Russia
**COMPARATIVE ANALYSIS
OF THE EXPRESSION OF
SACRAL-RELIGIOUS
METASYMBOLS IN A NEW
TESTAMENT PARABLE
DISCOURSE (GERMAN AND
RUSSIAN LANGUAGES)**

Abstract. The article is devoted to the brief analysis of the expression of sacral-religious metasymbols in the New Testament Parable discourse in different language levels. Comparative aspect of expression in German and Russian translations is considered.

Keywords: Parable discourse, New Testament, sacral-religious metasymbols, comparative analysis, linguistics, Russian language, German language, translation.

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.

В данной статье представим краткий анализ выражения сакрально-религиозных метасимволов «*Сердце, Душа, Дух (das Herz, die Seele, der Geist)*» и «*путь к Богу (der Weg zum Glauben)*» в новозаветном притчевом дискурсе в сопоставительном аспекте в немецком и русском переводах.

Приведем пример из притчи «О последнем месте» («*Vom letzten Platz*») (Лк 14:7-11): «*Denn wer sich selbst erhöht, der soll erniedrigt werden; und wer sich selbst erniedrigt, der soll erhöht werden*» («*Ибо всякий, возвышающий сам себя, унижен будет, а унижающий себя возвысится*») (Лк 14:11) [Новый Завет 2005: 99]. В данном примере аспектуализация сакрально-религиозного метасимвола «*Сердце, Душа, Дух (das Herz, die Seele, der Geist)*» осуществляется посредством *хиазма* с грамматически изменяющимися компонентами (*антиметатеза*): *denn ... der, wer ... der (возвышающий ... унижен будет, а унижающий себя возвысится)*. Использование антитезы характеризуется способностью выделять, подчеркивать и, тем самым, усиливать, не только эмоциональность и экспрессивность высказывания, но и раскрыть специфику ценностного своеобразия рассматриваемого метасимвола. При этом наблюдается грамматическое несовпадение в немецко- и русскоязычных переводах. В русском переводе используются действительные причастия настоящего времени, которые называют противопоставленные признаки, развиваемые субъектом действия «*возвышающий*», «*унижающий*», что способствует сжатости речи. В немецком переводе употребляются переходные глаголы настоящего времени «*erhöhen*», «*erniedrigen*», формируя более длинные в словесном отношении придаточные предложения. Однако это различие не влияет на деформацию семантических свойств сакрально-религиозного метасимвола. В стилистическом оформлении в обоих переводах мы наблюдаем общую черту – использование возвышенной лексики *erhöhen* и морфологических старославянизмов (*возвышающий, унижающий*). Использование «нейтральности» языковых выражений связано не только с их способностью вызвать эмоциональный отклик у читателя [Человеческий фактор в языке 1991: 6-9], но и предполагает эмоционально-логическое усиление, которое связано с

увеличением интенсивности в передаче того или иного смыслового компонента текста [Арнольд 2005: 100].

В притче «О дереве добром» («Vom guten Baum») (Мф 7:15-20) посредством аллегорической идентификации сакрально-религиозного метасимвола «Сердце, Душа, Дух (*das Herz, die Seele, der Geist*)» с животным – волком, обнаруживается усиление претативно-ценностных черт рассматриваемого символа: «*Seht euch vor vor den falschen Propheten, die in Schafskleidern zu euch kommen, inwendig aber sind sie reißende Wölfe*» («*Берегитесь лжепророков, которые приходят к вам в овечьей одежде, а внутри суть волки хищные*») (Мф 7:15). Известно, что волк олицетворяет такие качества как алчность, жестокость, коварство, хитрость. Кроме этого, перемещение в начальную позицию предложения наречия «*inwendig*» (*внутри*) перед глаголом-связкой в обоих переводах способствует привлечению внимания к отрицательной характеристике рассматриваемого метасимвола. Использование сравнения «*Propheten, die in Schafskleidern*» (*лжепророки в овечьей одежде*) придает сакрально-религиозному метасимволу коннотацию «*прикрытие дурных, безнравственных намерений под маской добродетели*». В русском переводе постпозиция прилагательного «*хищный*» способствует интенсификации духовного видения претативных черт рассматриваемого метасимвола.

Приведем пример из притчи «Об обеде и ужине» («Vom Mittagsmahl und Abendmahl») (Лк 14:12-14): «*Sondern wenn du ein Mahl machst, so lade Arme, Verkrüppelte, Lahme und Blinde ein*» («*Но, когда делаешь пир, зови нищих, увечных, хромых, слепых*») (Лк 14:13). Аспектуализация сакрально-религиозного метасимвола «Сердце, Душа, Дух (*das Herz, die Seele, der Geist*)» производится посредством формы повелительного наклонения, поддерживаемого градационным перечислением в немецком переводе субстантивированных прилагательных и глаголов: *Arme, Verkrüppelte, Lahme und Blinde* (*нищих, увечных, хромых, слепых*). При этом следует обратить внимание на языковую асимметрию, которая заключается в том, что в русском переводе градация выражается на основе синтаксического соединения однородных членов предложения без использования союза

(асиндетон), в немецком же переводе последний ряд перечисления соединяется сочинительным союзом «und». Данное различие указывает на степень интенсивности проявления претативно-ценностных черт метасимвола, но не изменяет его универсального содержания. Общая тенденция лексико-синтаксического параллелизма в немецко- и русскоязычных переводах, поддерживаемого формой повелительного наклонения «so lade ... ein» (*зови ...*), способствует раскрытию семантической и претативно-ценностной специфики, с одной стороны, метасимвола «Сердце, Душа, Дух (*das Herz, die Seele, der Geist*)» в аспекте доброго, участливого отношения к другим, с другой, – сакрально-религиозного метасимвола «Бог, Иисус (*Gott, Jesus*)» в аспекте духовного призыва к вере.

Приведем пример из притчи «О зарытых талантах» («Von den anvertrauten Zentnern») (Мф 25:14-30): «*Der aber einen empfangen hatte, ging hin, grub ein Loch in die Erde und verbarg das Geld seines Herrn*» («Получивший же один талант пошел и закопал его в землю и скрыл серебро господина своего») (Мф 25:18). Посредством антиклимакса, выраженного перечислением глаголов («*ging hin*» («*пошел*»), «*grub*» («*закопал*»), «*verbarg*» («*скрыл*»), производится аспектуализация семантических и претативно-ценностных свойств сакрально-религиозного метасимвола «*путь в Веру (der Weg zum Glauben)*» – уклонение от добрых дел. При этом следует отметить, что в русском переводе аспектуализация поддерживается многократным использованием сочинительного союза «и», что создает эффект непрерывного движения, динамики. В немецком переводе союз «und» употребляется однократно. Аспектуализация посредством градационного перечисления приводит к спецификации претативных черт сакрально-религиозного метасимвола в аспекте духовного отступления от Веры.

Приведем пример из притчи «О безумном богаче» («Von dem reichen Kornbauer») (Лк 12:16-31): «*Trachtet vielmehr nach seinem Reich, so wird euch das alles zufallen*» («Наупаче ищите Царствия Божия, и это все приложится вам») (Лк 12:31). В данном фрагменте осуществляется фокализационное

выдвижение сакрально-религиозного метасимвола «*путь к Вере (der Weg zum Glauben)*» в аспекте духовного поиска. При этом следует отметить, что в русском переводе посредством устаревшего наречия «*наипаче*» выражается благоговейное отношение к рассматриваемому метасимволу, подчеркивая ее особую значимость. В немецком же переводе подобный стилистической компонент отсутствует. Указанные выше стилистические особенности, наблюдаемые в немецко- и русскоязычных переводах, позволили выявить функционально-стилистические расхождения, за которыми, однако не стоят различия смыслового характера.

Сопоставительный анализ выражения сакрально-религиозных метасимволов и их семантических и претативно-ценностных черт в притчевом дискурсе Нового Завета обнаруживает общие черты на фоне некоторых отличий вне зависимости от языка переводов притч.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: учеб. для вузов / И.В. Арнольд. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 384 с.

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

Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи: монография / Е.С. Кубрякова, А.М. Шахнарович, Л.В. Сахарный; отв. ред. Е.С. Кубрякова. – М.: Наука, 1991. – 239 с.

УДК 81'21:811.112.2(09)

Алексеева М.Л.

Екатеринбург, Россия

ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ

СИТУАЦИЯ В

СРЕДНЕВЕКОВОЙ ЕВРОПЕ

Аннотация. В статье уточняется значение термина «переводческая ситуация» в рамках истории перевода. На основе анализа восточноевропейской и западноевропейской переводческой традиции IX-XV веков кратко описана специфика переводческой ситуации в странах средневековой Европы.

Ключевые слова: история перевода, переводческая ситуация, переводоведение, переводческая деятельность, Средневековье.

Сведения об авторе: Алексеева Мария Леонардовна, доктор 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: maria.alekseyeva@gmail.com

Код ВАК 10.02.20

Alekseyeva M.L.

Ekaterinburg, Russia

TRANSLATION SITUATION

IN MEDIEVAL EUROPE

Abstract. The article is devoted to the one of the topical problems of the history of translation. The notion of the term «translation situation» is specified according to the history of translation. Based on the analysis of the Eastern European and Western European translation traditions of the IX-XV centuries, the specifics of the translation situation in the medieval period is briefly described.

Keywords: the history of translation, translation situation, translation, translation activities, the Middle Ages.

About the Author: Alekseyeva Maria Leonardovna, Doctor of Philology, associate Professor of the Chair of professionally-oriented language education.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Развитие переводоведения, как и любой другой научной дисциплины, подвержено влиянию ряда факторов: политической и экономической ситуации, уровню развития наук, в первую очередь, философии, языкознания, лексикографии, психологии, нейрофизиологии и др., а также литературных и культурных традиций. Наше исследование

показало, что раскрыть специфику проблем истории перевода возможно только при учете как языковых, так и внеязыковых факторов [Алексеева 2015]. Это позволяет пересмотреть сущность проблемы, повысить степень изученности проблемы в каждый исторический период и выявить динамику ее развития сквозь призму истории перевода.

Термин «переводческая ситуация» – «the translator's situation» [Venutti 2004], «translational situation» [Gielen 2013; Rojo, Ibarretxe-Antuñano 2013] – используется в современных исследованиях в различных значениях. Отметим, что он отсутствует в лингвистических и переводоведческих словарях. В работах по истории перевода этот термин используется для описания состояния в области перевода в определенный период [см., напр., Алексеева 2004 : 115]. Мы понимаем под термином *переводческая ситуация* условия, в которых происходит развитие переводческой мысли и осуществляется практическая деятельность переводчиков, включающую, помимо указанных выше экстралингвистических факторов, описание ведущих принципов перевода, круга решаемых проблем перевода, объема переводов, наиболее влиятельных переводческих направлений, школ, теорий и гипотез, переводческих персоналий, контактов ученых, типов переводимых текстов и отдельных значимых памятников, а на ранних этапах – анализ предисловий, послесловий переводчиков-практиков к своим работам, изучение описываемых ими трудностей перевода и способов их преодоления.

Рассмотрим особенности переводческой ситуации в странах средневековой Европы. Следует отметить, что в этом весьма длительном периоде выделяют несколько исторических фаз. Теоретики подчеркивают, что переводческая деятельность была многоликой: разные типы переводчиков работали с различными типами текстов – религиозными, историческими, художественными, и каждый из них требовал особого переводческого подхода. В начале данного периода монополия на перевод принадлежала в основном священнослужителям, что сказывалось на выборе текстов, принципов их передачи, на смысле, который передавался или нет в средневековом обществе. Во второй половине эпохи Средневековья спектр переводимых жанров расширяется: труды Отцов Церкви передаются по

возможности точно, пословно (от истины к истине), переводами куртуазных, рыцарских, а также сатирических, комических и полемических произведений занимаются «светские» (не принадлежащие клерикальным кругам) переводчики – мастера (Meister, Maestro, Maître) – и небольшая прослойка знати. К концу эпохи переводами прозаических произведений (рыцарских романов, памфлетов, народных пьес) занимались горожане. Переводчики этого периода осознавали, какие выражения и образы они используют. В игру вовлекался не только смысл слов, упрощенный и стилизованный синтаксис, но и двойной, тройной и даже четверной смысл образов, связанных с определенными контекстами.

В Средние века переводческая деятельность развивалась с распространением христианства. Постепенное утверждение христианства как основной религии вызвало необходимость перевода богослужебных книг прежде всего для духовенства, но также и для светских лиц из состоятельных слоев общества. Это привело к активизации переводческой деятельности и изменению ее функций и принципов. Помимо содействия осуществлению различного рода контактов перевод в Средние века стал средством религиозной консолидации, средством создания национальных европейских языков и решения догматических споров и политических конфликтов.

Переводом занимались в основном служители церкви. При монастырях и королевских дворах организовывались школы переводчиков, в которых под покровительством церкви осуществлялись переводы важнейших научных и философских трудов. Крупнейшими центрами перевода были Англия (при дворе короля Альфреда – IX в.), Болгария (Преслав, Охрид – IX–X вв., Тырнов – XIV в.), Толедо (переводческая мастерская короля Альфонсо X – XII–XIII вв.), Вена (XIV в.).

Западная Европа находилась под влиянием культуры Римской империи, Восточная – под влиянием Византии. На Востоке Европы богослужение проводилось на родных языках, церковь поощряла создание своего алфавита на основе греческого и перевод церковных текстов на родной язык. На Западе проводником христианства был Рим, проповедовавший принцип “трехязычия” (древнееврейский, греческий и латинский языки).

Латынь сохраняла свои позиции как средство международного общения, была официальным языком в политике, праве, науке, образовании и религии. Создавалась своя письменность, опирающаяся на постепенное приспособление латиницы к родному языку. Латинский был разговорным немногочисленных образованных людей того времени.

В этот период в Европе складываются различные принципы перевода. Ведущим являлся пословный перевод, хотя параллельно использовались адаптация, а также интерлинейный (построчный), свободная обработка (или вольный перевод), пересказ, переложение и комментирование. Теоретики обуславливают эту особенность средневекового перевода сохранившимися традициями античного периода и устного проповедничества, а также типом текста: художественные произведения пересказывались, а религиозные, естественнонаучные и философские сочинения передавались дословно.

У южных и восточных славян в IX–XIV вв. образовалось несколько последовательно сменяющих один другой подходов: «открытая теория перевода» (перевод по смыслу, практиковавшийся с IX в. при передаче религиозной литературы), «вольный» перевод (в XII–XIII вв. при передаче светской литературы), перевод «слово в слово» (в X–XIV вв.), позже «грамматическая» и «синтетическая теория перевода». Каждый из них был обусловлен историческими, социальными и идеологическими причинами.

Обратившись к практике перевода и подвергнув анализу особенностей использования переводческих приемов в переводах Кирилла и Мефодия, короля Альфреда и Иоанна Экзарха Болгарского, медиевисты пришли к выводу о сходстве переводческой техники в работах этого периода. Славянские переводы соответствовали современному им уровню европейской переводческой деятельности, использовали характерные для европейской науки переводческие принципы [Чернышева 1994: 100].

К особенностям этого периода относят множественность в переводе (существование большого количества рукописных вариантов, в которые писцы при переписывании вносили

изменения), полисемию и неперевоидимость, затрагивающую содержание или форму, или и то и другое.

Средневековая теория перевода опирается на философские воззрения сущности слова. И в религиозных, и в научных работах этого времени прослеживается мистическое отношение к слову. Слово символизирует образ вещи. Поскольку оно способно отобразить вещь на одном языке, выбрав определенный иконический знак, то оно может это сделать, используя другой иконический знак, то есть средствами другого языка [Алексеева 2004]. В таком подходе, считает исследователь, заложена принципиальная возможность перевода. Считалось, что символы даже и избранным “открываются” лишь отчасти, представляя то в одной, то в другой из своих ипостасей. Поэтому и раскрытие (“познание”) символов мыслилось как беспредельное. Следовательно, каждый из текстов мог получить не одно, а много, причем несходных, а иногда и противоположных истолкований. Таким образом, лингвофилософская основа теории перевода Средневековья обусловила возможность трансляции на иностранный язык, множественного воспроизведения любого текста и необходимость абсолютно точной пословной передачи.

Итак, краткий анализ переводческой ситуации в Средние века выявил некоторые ее специфические особенности на Западе и Востоке Европы, что проявилось в объеме переводов, охвате транслируемых типов текста и жанров. Это обусловило становление принципов, а также техники перевода [подробнее см. Алексеева 2015]. Конечно, полностью описать специфику переводческой ситуации во всех странах средневековой Европы невозможно. Мы ставим цель – ввести это понятие в научный оборот, осознавая что эта проблема будет постоянно переосмысляться по мере накопления фактического материала и новых знаний.

Само понятие «переводческая ситуация» еще будет уточняться, будут пересматриваться намеченные в содержании термина отдельные его аспекты. Однако уже сегодня очевидна необходимость его выделения и осмысления, важность для исследования проблем истории перевода.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Алексеева И.С. Введение в переводоведение. – М.: Академия, 2004. – 351 с.
- Алексеева М.Л. Дискуссия о непереводаемости сквозь призму истории перевода. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2015. – 160 с.
- Алексеева М.Л. Проблема лексической безэквивалентности в науке о переводе: исторический, теоретический и лексикографический аспекты: дис. ... д-ра. филол. наук. – Екатеринбург, 2016. – 415 с.
- Гаспаров, М.Л. Брюсов и буквализм // Поэтика перевода. – М.: Радуга. – 1988. – С. 29-62.
- Гийом А. Перевод в Средние века: чехарда смыслов // Вестник МГУ. – Сер. 22. Теория перевода. – 2011. – № 1. – С. 3–16.
- Матхаузерова С. Две теории текста в русской литературе XVII в. // Труды отдела древнерусской литературы. – Т. 31. – Л.: Наука, 1976. – С. 271–284.
- Нелюбин Л.Л., Хухуни Г.Т. Наука о переводе. – М.: Флинта. – 2006. – 416 с.
- Семенец О.Е., Панасьев А.Н. История перевода. – Киев: Изд-во при Киев. ун-те. – 1989. – 364 с.
- Сусов И.П. История языкознания. – М.: Восток - Запад, 2006. – 295 с.
- Чернышева М.И. К вопросу об истоках лексической вариативности в ранних славянских переводах с греческого языка: переводческий прием «двужычные дублеты» // Вопросы языкознания. – 1994. – № 2. – С. 97-107.
- Bassnett S. Translation Studies. – London, N.Y.: Routledge, 2005. – 197 p.
- Fawcett P. Ideology and Translation // Routledge Encyclopedia of Translation Studies. – London, N.Y.: Routledge. – 2005. – P. 106-111.
- Gielen K. Translation history in system's: studies on the Estonian Translation space of the 20th century. – Tartu: University of Tartu Press. – 2013. – 124 p.
- Rojo A., Ibarretxe-Antuñano I. Cognitive Linguistics and Translation: Advances in Some Theoretical Models and application. – Berlin/Boston: Walter de Gruyter. – 2013. – 421 p.
- Venuti L. The translator's invisibility: A history of translation. – London, New York: Taylor & Francis Group. – 2004. – 352 p.

УДК 378.016811.111'42:811.111'25:34

Базуева А.Н.

Екатеринбург, Россия

**АНАЛИЗ МЕТОДИЧЕСКОЙ
ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ
ПРИМЕНИТЕЛЬНО К
ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ
НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА
СТРАТЕГИЯМ
ПИСЬМЕННОГО ПЕРЕВОДА
АНГЛОЯЗЫЧНОГО
ЮРИДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА**

Аннотация. Статья посвящена анализу наличия направленности обучения студентов неязыковых вузов стратегиям письменного перевода англоязычного юридического дискурса в программных документах и учебных материалах.

Ключевые слова: *юридический дискурс, переводоведение, трудности перевода, письменный перевод, английский язык, неязыковые вузы, методика преподавания английского языка.*

Сведения об авторе: Базуева Анна Николаевна, аспирант кафедры профессионально – ориентированного языкового образования ИИЯ УрГПУ

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

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

e-mail: bazuika@mail.ru

Код ВАК 10.02.20

Bazueva A.N.

Ekaterinburg, Russia

**ANALYSIS OF
METHODOLOGICAL
REALITY
WITH RESPECT TO THE
TEACHING OF NON-
LINGUISTIC STUDENTS TO
TRANSLATION STRATEGIES
OF ENGLISH LEGAL
DISCOURSE**

Abstract. The article makes a study of the representation the translation component of communicative competence within educational programme, different types of teaching aids and educational materials for non-linguistic students.

Keywords: *legal discourse, translation difficulties, legal translation, English language, non-language high schools, English language teaching methods.*

About the Author: Bazueva Anna Nikolaevna, postgraduate student of the Institute of Foreign Languages.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

По мнению Б.П. Годунова, исследование любой методической категории необходимо осуществлять относительно методической действительности, под которой

исследователь понимает методическую теорию и методическую практику [Годунов 1986: 33].

Нами предпринята попытка выявить, насколько идея необходимости обучения стратегиям письменного перевода англоязычного юридического дискурса представлена в целостном виде как составляющая методической действительности в рамках процесса обучения иностранному языку в неязыковых вузах. Вслед за Л.В. Солониной, «методическую действительность» рассматриваем как действительное положение дел в связи с обучением стратегиям письменного перевода англоязычного юридического дискурса применительно к учебно-программным документам, учебным пособиям и реальностям учебного процесса [Солонина 2013].

В соответствии с положениями современных ФГОС относительно качественной профессиональной подготовки выпускников неязыкового профиля вузовский предмет «Иностранный язык» рассматривается как средство профессиональной реализации личности. Кроме того, в настоящее время правовая грамотность, предусматривающая знакомство с основами юридического дискурса, также является важной составной частью подготовки специалиста любого профиля. Следует отметить, что компетенции для различных направлений подготовки частично совпадают, находят свое отражение в формулировке требований к освоению образовательных программ в виде способности к коммуникации на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (в устной и письменной формах), владения необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке, а также способности использовать базовые правовые знания в различных сферах деятельности [Учебник английского языка].

Полагаем, что переводческая компетенции выступает компонентом коммуникативной компетенции. По мнению К.М. Левитана, в обучении необходимо развивать все составляющие коммуникативной компетенции: знание лексики, грамматики, стилистики иностранного и русского языков, овладение всеми видами речевой деятельности, знание основ теории перевода,

владение лингвострановедческой информацией – каждая из них имеет значение для успешной коммуникации [Левитан 2011: 19].

Цели и содержание обучения, отраженные в современных ФГОС, получают дальнейшую конкретизацию в рабочих учебных программах. Итак, учебная программа – это «основополагающий учебный документ, определяющий цели, содержание, основные принципы обучения и структуру учебного процесса». Примерные программы, в свою очередь, являются ориентиром для составления авторских учебных программ. Таким образом, в самом обобщенном виде, учебная программа выполняет функцию управления учебным процессом [Образование в документах и комментариях 1997:111].

Согласно И.Л. Бим, программа выполняет такие функции как: целеполагающую (обеспечивается четким определением целей обучения иностранному языку), информационную (детальное представление содержания обучения), планирующую (описание последовательности овладения языковыми и речевыми умениями и этапы обучения), нормализующую (указание на нормативы владения иностранным языком), контролирующую (указываются объекты контроля, их соотношение и т.д.), и организационную (определяется соотношение организационных форм учебного процесса по иностранному языку) [Бим 1999: 30].

Нами проведен сравнительный анализ примерных и авторских программ для неязыковых вузов (Примерная программа «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов, разработанная научно-методическим советом по иностранным языкам Минобрнауки РФ; Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы), разработанная Центральным кабинетом методики обучения иностранному языку МГЛУ; Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» ОПОП «44.03.01. Педагогическое образование» профиль «Правоведение»; Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» ОПОП «43.03.03 «Гостиничное дело» профиль «Гостиничная деятельность» и др. – всего порядка десяти программ). Сравнение вышеуказанных документов мы провели по следующим критериям: 1) сформулированные цели; 2)

требования к результатам освоения; 3) объекты контроля уровня владения иностранным языком; 4) представленная тематика.

Касаемо цели, то во всех рабочих учебных программах она формулируется как повышение исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования, и овладение студентами неязыковых вузов необходимым и достаточным уровнем иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной, научной деятельности при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования.

Конечные требования к результатам освоения дисциплины сформулированы в терминах иноязычной коммуникативной компетенции.

На наш взгляд, овладение навыками и умениями письменного перевода юридического дискурса отражается в требовании к владению иностранным языком на уровне разговорного общения, а также в объеме, необходимом для получения информации из зарубежных источников, владению различными способами вербальной коммуникации на иностранном языке.

Объектами контроля выступают языковые навыки и умения во всех видах речевой деятельности (Примерная программа «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов, разработанная научно-методическим советом по иностранным языкам Минобрнауки РФ; Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» ОПОП «44.03.01. Педагогическое образование» профиль «Правоведение» и др.). Детальное описание конкретных переводческих умений в проанализированных программах отсутствует.

Тематика находит отражение в таких сферах как бытовая, учебно-познавательная, социально-культурная, профессиональная (Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» для ОПОП «44.03.01 Педагогическое образование» и др.). Необходимо отметить, что в представленных темах отсутствует административно-правовая сфера общения, предполагающая, на

наш взгляд, ознакомление с основами правового дискурса на иностранном языке.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что в существующих учебных программах по иностранному языку для неязыковых вузов не в полной мере отражены правовая и переводческая компоненты иноязычной коммуникативной компетенции, они описываются лишь фрагментарно.

Проведенный нами опрос студентов неязыковых профилей показал, что владение умениями письменного перевода юридического дискурса представляет для них определенный интерес. Однако обучение переводу неизбежно сталкивается с проблемой трудностей. Об этом свидетельствуют результаты выполненных студентами переводов на занятиях по иностранному языку, а также анкетирование преподавателей. В ходе научно-экспериментальной работы, основываясь на анализе психолого-педагогической литературы, мы выделили трудности обучения студентов неязыковых вузов письменному переводу: прагмалингвистические, дидактические, языковые, когнитивные, психологические.

Перечисленные выше трудности не являются принципиально новыми. Однако, на наш взгляд, их преодоление становится возможным при реализации комплекса упражнений по обучению стратегиям перевода, направленного на преодоление трудностей. Обратимся к вопросу рассмотрения учебников и учебных пособий по иностранному языку для студентов неязыковых вузов. В задачу исследования не входил детальный анализ учебников. Нашей целью было выявление наличия или отсутствия в учебных пособиях направленности на обучение стратегиям письменного перевода англоязычного юридического дискурса.

Для сравнения использованы параметры, выдвинутые рядом исследователей [Бим 1999]. Рассмотрены следующие структурные и содержательные аспекты учебной литературы по английскому языку: 1) задачи обучения иностранному языку, заявленные авторами учебников и учебных пособий; 2) типы упражнений для обучения письменному переводу; 3) тематическое наполнение учебников и пособий.

В большинстве учебников отсутствует дифференциация задач для различных этапов обучения, в каждом из них заявлены практически идентичные: обучение отдельным видам речевой деятельности (прежде всего чтению текстов по специальности), либо последовательное изучение правовой лексики и закрепление грамматических навыков (Английский язык для юристов: Учебное пособие под редакцией Т.М. Десятковой и др.). И лишь в отдельных учебных пособиях (Учебник английского языка для гуманитарных специальностей вузов З.И. Буровой; Юридический перевод: основы теории и практики: учебное пособие, автор К.М. Левитан; Юридический перевод: практический курс, английский язык, автор Алимов В.В.) в качестве задачи обучения выдвигается развитие умений преодоления трудностей письменного перевода, умений видеть переводческие проблемы и решать их наиболее продуктивным путем.

В некоторых пособиях типология упражнений для обучения переводу (Попов Е.Б., Феоктистова Е.М., Халюшева Г.Р. Базовый курс. Учебник для бакалавров; Учебник английского языка для гуманитарных специальностей вузов З.И. Буровой) сводится к упражнениям на перевод (письменный/устный) прочитанных текстов с английского языка на русский, или отдельных предложений с русского языка на английский, например, «Give English equivalents for:», «Прочите и переведите текст» и т.д.

Упражнения, направленные на формирование собственно переводческих умений, как целостная система представлены только в двух рассмотренных учебниках (Юридический перевод: основы теории и практики: учебное пособие, автор К.М. Левитан; Юридический перевод: практический курс, английский язык, автор Алимов В.В.). Однако упражнения как комплекс специальных приемов, которые бы облегчали выполнение перевода в качестве конечного речевого задания, а также упражнений, обуславливающих переход от одного задания к другому, в рассмотренных учебных материалах, отсутствуют.

Тематическое наполнение учебных материалов в большинстве однотипное: рабочий день студента, урок английского языка, наш институт, образование, выходной день,

каникулы, спорт, времена года, автобиография. Тексты юридического дискурса не представлены. Тематическое наполнение учебных материалов (*Попов Е.Б., Феоктистова Е.М., Халюшева Г.Р.* Базовый курс. Учебник для бакалавров, *Алимов В.В.* Юридический перевод: практический курс. Английский язык: Учебное пособие) на наш взгляд, только информирует студентов об особенностях государственного устройства, о различных отраслях права ряда англоговорящих стран и т.д., но не передает специфику англоязычного юридического дискурса.

Таким образом, проведенный анализ показал, что возможности развития отдельных умений письменного перевода у студентов неязыковых вузов заложены в содержание проанализированных программных документов и учебной литературы, однако возможности учебных материалов для обучения стратегиям письменного перевода англоязычного юридического дискурса представляются ограниченными.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Алимов В.В. Юридический перевод: практический курс. Английский язык: Учебное пособие. Изд. 4-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 160 с.

Английский язык для юристов: Учебное пособие. Реком. УМО по обр. РФ в кач. Уч. Пособия для студ. вузов обуч. по юрид. спец. / под ред. Десятковой Т.М. – М. – 8 изд., стер. – М.: Изд. «Омега- Л», 2013. – 373 с.

Бим И.Л., Афанасьева О.В., Радченко О.А. К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1999. - №6. –С. 13-17.

Годунов Б.П. Параметры измерения речевого навыка и показатели его сформированности // Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1986. – С.33.

Лебедева А.А., Аксенова Г.Н., Бараник Е.В., Лагутенкова М.В., Литвинова С.А. Учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Юриспруденция», Издательство Юнити-Дана, М., 2015. – 375 с.

Левитан К.М. Юридический перевод: основы теории и практики: учебное пособие. – М.: Проспект, 2011. – С. 49.

Образование в документах и комментариях. – 1997. – № 20. – 125 с.

Попов Е.Б., Феоктистова Е.М., Халюшева Г.Р. Базовый курс. Учебник для бакалавров. Оренбургский институт (филиал) Московского государственного юридического университета им. О.Е. Кутафина. Оренбург, 2014. – 312 с.

Солонина Л.В., Основные принципы формирования иноязычной учебной компетентности // Концепт. – 2013. - №11 (ноябрь). – ART 13220. – 0,6 п.л. – URL: [http:// e-koncept.ru/2013/13220.htm](http://e-koncept.ru/2013/13220.htm).

Учебник английского языка для гуманитарных специальностей вузов / З.И. Булова. – 8-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2011. – 576 с. – (Высшее образование).

Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата). Режим доступа: [<http://fgosvo.ru/440301>]

Natalia N. Sergeeva. Foreign Language Communicative Competence in the Field of Professional Activity: Model and Method Development. Procedia - Social and Behavioral Sciences Vol.154 (2014) 1-538. – С. 250-25

УДК 372.881.11

Богатов А.А.
Богатова Ю.А.

Тула, Россия

**ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ
ЗАДАНИЙ И УПРАЖНЕНИЙ
НА УРОКАХ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Аннотация. Статья рассматривает вопросы организации занятий иностранным языком. Важнейшим компонентом является система упражнений и заданий, направленная на формирование коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: речевое задание, коммуникативные компетенции, иностранные языки, методика иностранных языков в школе, уроки иностранного языка.

Код ВАК 13.00.02

Богатов А.А.
Богатова Ю.А.

Tula, Russia

**A SYSTEM OF TASKS AND
EXERCISES AT A FOREIGN
LANGUAGE LESSON**

Abstract. The article under consideration deals with questions of the correct organization of the foreign language lessons. The major link is the system of tasks and exercises to form the communicative competence.

Keywords: verbal task, communicative competence, foreign languages, methodology of foreign languages at school, foreign language lessons.

Сведения об авторе: Богатов Александр Александрович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры немецкого языка.

Место работы: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого.

Богатова Юлия Александровна, кандидат филологических наук.

Место работы: средняя общеобразовательная школа при посольстве России в Монголии

Контактная информация: 300045, г. Тула, ул. Перекопская, 5, кв. 94.
e-mail: bogatov@tspu.tula.ru.

About the Author: Bogatov Alexandr Alexandrovich, candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Chair of the German Language.

Place of employment: Tula State Pedagogical University.

Bogatova Julia Alexandrovna, candidate of Philology.

Place of employment: secondary school of the Embassy of the Russian Federation in Mongolia

Любое учебное занятие характеризуется наличием объекта (обучаемого), субъекта (обучающего) и взаимодействия между ними. Это взаимодействие, в свою очередь, определяется заданиями и упражнениями, выполняемыми на уроке. Выбирая формы и методы выполнения заданий и упражнений, мы

© Богатов А.А., Богатова Ю.А., 2017

регулируем этот процесс. Очень часто этот выбор определяется используемыми учебными пособиями или нашим предыдущим опытом, что не всегда является оптимальным. Поэтому целью данной статьи является попытка более точно рассмотреть процесс использования заданий и упражнений в учебном процессе, предложить практикующим коллегам «информацию к размышлению» и, возможно, к действию.

Очевидно, что от эффективности используемых заданий и упражнений зависит, в конечном счете, и качество иноязычных занятий. Выбор и организация учебного материала определяются двумя факторами: целями урока и путями и «вехами» (П.Б.Гурвич), необходимыми для их достижения. Как мы уже отмечали раньше, как конечной целью, так и целью каждого урока является формирование различных аспектов речевой компетенции - умений различных видов речевой деятельности [Богатов, Богатов 2016: 66]. Следовательно, задания и упражнения, направленные на формирование языковой компетенции, представляют собой именно те шаги, реализация которых позволяет нам достичь желаемой цели. В их задачу как раз и входит сформировать навыки по мгновенному и безошибочному фонетическому, грамматическому и лексическому оформлению речевых продуктов учащихся. Именно они призваны «снять трудности» при выполнении последующих речевых заданий. Таким образом, в процессе подготовки к учебному занятию мы должны ответить на следующие важнейшие вопросы: какие коммуникативные компетенции мы сформируем по окончании урока у наших учащихся; какие учебные шаги (ориентировочная основа деятельности) мы должны предусмотреть для этого; какую помощь следует оказать обучаемым для реализации каждого шага.

Выше мы использовали термины «задания» и «упражнения». Попробуем дать трактовку этим терминам. Задачей упражнений является формирование языковой компетенции (навыков), они пошагово подводят учащихся к выполнению речевых заданий. Они целенаправленно тренируют произношение, лексический запас, структуры и нацелены на конкретное применение и быстрейшую доступность отработанного языкового материала для реализации в последующих речевых заданиях. Следовательно, важнейшим

критерием эффективности упражнений является направленность на подготовку последующего речевого задания, они должны легко встраиваться в содержательные связи, контекст. Использование упражнений эффективно, если они имеют ясную связь с целью – последующим речевым заданием [Aufgaben, Übungen, Interaktion 2014: 14].

Задания это речевые продукты, которые имеют место в коммуникации носителей языка, т.е. в такой форме не только и не столько в учебном помещении: как мне описать предмет или человека, как рассказать о прошедшем событии, о себе и т.д. Таким образом, термин «задание» обозначает всё, что реализуется через язык: информирование, коммуникацию с другими людьми. Подчеркнём ещё раз, что именно задания являются коммуникативными учебными целями занятий иностранным языком. Чтобы справиться с заданиями обучаемый должен знать слова, языковые правила, виды высказываний и текстов, нормы межкультурного общения, так же как обладать лингвострановедческими знаниями и умениями плавной устной и письменной речи. При выполнении задания комплексно реализуется большое количество знаний и навыков. Последовательное выполнение отдельных заданий позволяет обучаемым формировать своё коммуникативное поведение в определённой сфере человеческой жизни. С. Кордер справедливо отмечает, что эффективные занятия иностранным языком должны быть нацелены на описание естественных процессов человеческой жизни; вызывать, способствовать и опираться на мотивацию обучаемых. Чем больше мы ориентируемся на то, что используют носители языка в повседневной жизни, тем успешнее и плодотворнее учебный процесс [Corder 1981].

Всё выше сказанное позволяет нам сделать вывод о том, что упражнения бывают языковыми (формальными) или условно-коммуникативными, а задания либо условно-коммуникативными, либо подлинно коммуникативными (в терминологии П.Б. Гурвича). Спорным является вопрос о количественном соотношении упражнений и заданий. Некоторые авторы (например, Е.И. Пассов) с большими оговорками вообще допускают использование языковых упражнений. Обосновывают они свою точку зрения тем, что

языковые упражнения настолько далеки от речи и так на неё не похожи, что обучаемые могут прекрасно выполнять их, не допуская ошибок, но когда необходимо употребить языковое явление в подлинной речевой коммуникации, переноса не происходит. Эта точка зрения вызывает возражения. Безусловно, известные трудности при использовании результатов некоммуникативных упражнений в речи имеются. Однако без них вообще переносить в речь было бы нечего. Языковые упражнения оказывают важное влияние на формирование навыков и после выполнения необходимых речевых заданий проблема ошибок в речи так же устраняется.

Важное значение имеет деление некоммуникативных упражнений на общие и конкретно-подготовительные. Если языковой материал, представленный в упражнениях, направлен только на отработку какого-нибудь правила, а не на подготовку к выполнению последующего задания, то такие упражнения носят конкретно-подготовительный характер. В трудных условиях школьного обучения большинство некоммуникативных упражнений должно носить конкретно-подготовительный характер, они должны быть нацелены на подготовку последующего коммуникативного задания. Отметим в этой точке, что таких подготовительных упражнений в большинстве учебных пособий крайне мало, а мастерство учителя зависит во многом от его умения составлять и применять их.

Все упражнения в своей совокупности, должны представлять собой продуманную пошаговую систему, направленную на достижение поставленной цели – выполнение речевого задания. Причём подготовка должна включать в себя не только формирование и совершенствование необходимых языковых навыков, но и снятие содержательных и лингвокультурологических трудностей. Количество упражнений зависит от объёма и структуры итогового задания, но всё в любом случае должно укладываться в рамки одного занятия. В основу организации и логики построения системы упражнений и заданий могут быть положены следующие критерии:

- от закрытых к всё более открытым упражнениям,
- от знакомых содержания и формы к новым, незнакомым,

- от лёгкого (управляемого учителем, с множеством опор и подсказов) к сложному (неуправляемому, без опор),
- от чисто репродуктивных к творческим продуктивным,
- от содержания (О чём идёт речь в тексте? Что обучаемым интересно?) к форме (отработка необходимых языковых и речевых средств).

Напомним ещё раз, что главная цель обучения иностранным языкам заключается в формировании коммуникативной компетенции. Это значит, что на занятиях учащиеся должны так овладевать иностранным языком, как он функционирует в реальных условиях коммуникации носителей языка. Именно поэтому в общеевропейских языковых рекомендациях указывается, что задания на занятиях, не зависимо от того являются ли они подлинно коммуникативными или в основном учебно-коммуникативными, должны требовать от обучаемых достижения коммуникативной цели: понимания содержания (аудирование и чтение) и выражения собственного речевого намерения (говорение и письменная речь). В таких заданиях в центре внимания располагается уже содержательный уровень.

Формирование и совершенствование иноязычных речевых умений осуществляется также пошагово. Сначала обучаемые овладевают основным лексическим запасом, словоформами и структурами, которые соответствуют их языковому уровню. Их речевые умения вначале очень ограничены. В процессе продвижения увеличивается лексический запас и количество сформированных грамматических навыков. Темы содержательно расширяются, увеличиваются возможности выражения в устной и письменной речи. Развитие и совершенствование осуществляется по спирали: обучаемые обрабатывают темы на всё более высоком языковом уровне.

Выполнение заданий может реализовываться в различных формах: фронтальная, индивидуальная, парная и групповая работа. Выбор формы зависит от множества факторов, как например, уровень подготовки учащихся, сложность речевого задания, наполняемость класса, психологический портрет обучаемых и т.д.

И в заключение попытаемся сформулировать критерии

оценки эффективности упражнений и заданий. Хорошие упражнения призваны способствовать подготовке к выполнению задания. Они подчинены достижению учебной цели, и их выполнение должно нравиться обучаемым само по себе. Качественные упражнения нацелены на отработку употребления аутентичного языка, выработку плавности речи и побуждают к использованию усваиваемых языковых средств в собственном речетворчестве. Эффективные упражнения содержат зачастую игровые элементы и их выполнение является посылным для обучаемых.

Содержание хороших заданий должно браться из жизни и подобный речевой акт мог бы иметь место и на родном языке. Их тематика должна соответствовать интересам обучаемых, а их выполнение должно доставлять им удовольствие. Хорошие задания должны подготавливать обучаемых к адекватным речевым действиям в схожих ситуациях. Такие задания должны стимулировать интерес обучаемых к содержательно значимой тематике и создавать основу для их собственного речетворчества [Aufgaben, Übungen, Interaktion 2014: 44].

Выше мы попытались предложить модель построения урока иностранного языка, дать дифференциацию понятий упражнение и задание, определить их роль в учебном процессе. Мы считаем, что хороший урок состоит из подготовительных упражнений, позволяющих затем решить коммуникативное задание. Именно это и является целью любого хорошо продуманного иноязычного занятия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Богатов А.А., Богатов А.А. Соотнесение стадий формирования лексического навыка и системы упражнений // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики: материалы ежегодной международной научной конференции. – Екатеринбург, 2016. – Ч.2. – С. 65-71.
- Funk H., Kuhn Ch., Skiba D., Spaniel-Weisen D., Wicke R.E. Aufgaben, Übungen, Interaktion. – München: Klett-Langenscheidt, 2014: 184 S.
- Corder, Stephen Pit Error Analysis and Interlanguage. – Oxford: Oxford University Press, 1981

УДК 81'37

Буженинов А.Э.

Екатеринбург, Россия

**ФУНКЦИИ ТЕРМИНОЛОГИИ
В НАУЧНОМ ПОЗНАНИИ**

Аннотация. В статье рассматриваются функции терминологии в научном познании. Наряду с традиционными функциями (инструментальная, эвристическая, и др.) постулируется необходимость рассматривать терминологию как средство категоризации научного опыта; в целом функции терминологии в научном познании играют фундаментальную роль формирования научной реальности.

Ключевые слова: терминология, научное познание, понятия, система понятий.

Код ВАК 10.02.20

Buzheninov A.E.

Ekaterinburg, Russia

**FUNCTIONS OF
TERMINOLOGY IN
SCIENTIFIC COGNITION**

Abstract. In this paper is considered the functions of terminology in scientific cognition. Along with traditional finctions (as a instrumental, heuristic and others) is postulated the necessity of considering terminology as a means of categorization of scientific experience; in whole functions of terminology in scientific cognition form the scientific reality

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

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

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

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

e-mail: alexandrebougeninov@mail.ru.

About the Author: Kuznetsov Petr Sergeevich, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of Roman Languages.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Nomina si nescis, perit et cognition rerum¹
(Карл Линней)

В процессе познания как научного, так и обыденного важнейшую роль играют понятия и система понятий, составляющих знание, рассматриваемое как результат познания.

¹ «Если не знаешь названия, то теряется и познание вещей»

Система понятий отражается в языке как важнейшем средстве усвоения, хранения, обработки и передачи информации (знания). Результат научного познания – научное, концептуализированное знание – закрепляется в терминологии той или иной области знания.

Термин есть результат познания (когниции) и коммуникации специалистов в ходе их профессиональной деятельности. При этом термин является не только результатом, но и орудием познания, закрепляя информацию о своем содержании. Так, З.И. Комарова говорит о термине как об информационно-когнитивной структуре, аккумулирующей специальные знания, необходимые в процессе научной коммуникации и профессионально-научной деятельности [Комарова 2000: 16].

Исходя из этого постулата, мы обращаемся к сложившейся в наше время парадигме когнитивного терминоведения, рассматривающего термин и терминологию как единицы знания, эпистемологические сущности, отражающие результат научного познания действительного мира. С.В. Гринев-Гриневиц, говоря о новом направлении в терминоведении, называет его также гносеологическим терминоведением, призванным заниматься исследованием роли терминов в научном познании и мышлении [Гринев-Гриневиц 2008: 13]. Именно тесная связь между терминоведением и многочисленными науками о мышлении (гносеологией, психолингвистикой, логикой, семиотикой) дает основание говорить о проникновении когнитивного подхода в терминологические исследования.

Материализуя в языковой форме специальное знание, терминологическую информацию, термин становится типовой когнитивно-информационной моделью, служащей целям конкретной профессионально-научной деятельности, коммуникации специалистов.

Таким образом, термины и их совокупности обладают определенными когнитивными функциями, распадающимися на ряд подгрупп функций, а именно: функции фиксации знания, открытия нового знания и передачи нового знания.

Исчерпывающую классификацию этих подгрупп функций приводит С.В. Гринев-Гриневиц [Там же: 207 - 213].

Среди функций фиксации знания выделяется **инструментальная функция термина**, заключающаяся в его способности именовать понятие, научную мысль, «познавательный образ становится предметом мысли вследствие его закрепления соответствующим термином» [Там же: 207]. Таким образом, термин становится инструментом познания, когда необходимо дать название понятию, которое еще не до конца сформировалось, устоялось. Термины отсылают нас к концептам как элементам знания или опыта [Sager 2000: 43].

Об этом говорит Б. Рассел: «Сущность языка заключается не в использовании тех или иных специальных средств коммуникации, но в применении фиксированных ассоциаций, позволяющих чему-то ощутимо присутствующему <...> вызывать «идею» чего-то другого» [Рассел 1996: 341]. Этой «идеей», или ассоциацией и является понятие, концепт, моментально связывающийся со словом-термином.

Сходную мысль мы обнаруживаем и у Г. В. Лейбница: «Главная цель языка заключается в том, чтобы возбудить в душе того, кто меня слушает, идею, сходную с моей» [Лейбниц 1983: 289]. Равно как в обыденном языке слова служат для того, чтобы вызвать у адресата речи нужную мысль, образ, ассоциацию, так и в научном познании термин должен вызывать соответствующее понятие, обеспечивая грамотную и продуктивную коммуникацию среди специалистов, являясь, таким образом, инструментом научного познания.

Термины, согласно А.В. Суперанской, выражают понятия, которые относятся к определенной области деятельности или познания человека; совокупность терминов отражает систему знаний этой области. Будучи же именем понятия, научный термин не обладает прямой непосредственной связью с предметом. Таким образом, понятие есть особый денотат термина, он связан с понятием двояко: и как с представителем сферы мышления, и с самим именуемым объектом, находящимся в этой сфере. Применение когнитивного подхода в терминоведении позволяет обозначить когнитивную основу механизмов аккумуляции знаний, их

обработки и представления. Когнитивный подход позволяет понять, как через понятия термин связан со специальным знанием.

Также в этой подгруппе функций рассматривается и **функция фиксации уровня знаний**: терминологии отражают развитие концептуальных парадигм, что приводит в свою очередь к росту научных знаний. Чем более развита терминология данной области знания, тем продуктивнее происходит рост научных знаний в данной сфере. Павел Флоренский признает за терминами «зигждущую и скрепляющую силу».

Подгруппа функций открытия новых знаний, или **эвристических функций**, занимает центральное место в когнитивном терминоведении. Как утверждает М.Н. Володина, специальные «формализованные» метаязыки, обеспечивая эффективность коммуникации в специальных сферах и выполняя функцию репрезентации конкретных научных знаний, могут и должны играть эвристическую роль в процессе познания [Володина 1996: 11].

Действительно, в ходе определения и классификации понятий, при соотнесении понятий с обозначающими их терминами часто выявляется неполнота или неточность понятий определенной области знания, в связи с чем становится возможным и научно необходимым пересмотреть те или иные установки и положения подвергаемой исследованию сферы знания. В результате может появиться новый, более точный и информативный термин. «нередко именно новый термин закрепляет в сознании научного сообщества принципиальную новизну тех явлений, которые до этого просто описывались, но не получали специальных обозначений» [Степин, Горохов, Розов 1995: 108].

К группе эвристических функций относится также **систематизирующая функция** в силу того, что в терминах закрепляются системы понятий; в терминах отражается системное представление о понятии. Как известно, системность – один из основных признаков терминологии: организованная системно, терминология позволяет репрезентировать научную концепцию во всей ее сложности. Более того, речь здесь идет о

способности термина именовать не просто отдельные концепты, но концептуальные классы, категории: «категория не лексический класс, а концептуальный» [Rastier 2010: 184].

Из этого вытекает, что систематизирующая функция термина связана теснейшим образом с проблемой категоризации знаний и опыта. Как указывает В.В. Татаринов, «Терминология как один из инструментов научного познания имеет наиболее тесную связь с мыслительными категориями, являясь одновременно как формой их бытия, так и способом их осуществления» [Татаринов 1996: 227]. Термин как знак является и средством классификации (категоризации), и самим бытием мыслительной категории: все свершается в языке. Иными словами, термин уже сам и есть категория, как это замечательно выразил Ф. Юнгер: «категории – это прежде всего слова, и как слова они уже есть понятия» [Юнгер 2005: 211]. В силу вышесказанного и того факта, что категории, как показано в современных исследованиях, является основным форматом знания (см. Н.Н. Болдырев, А.С. Дедюхина, З.И. Комарова и др.) можно говорить о функции категоризации.

Интересно добавить здесь, что можно условно говорить о некоторой доле изоморфизма между терминосистемами, стремящимися к упорядочению входящих в них терминов, и науками, которые «всегда несут с собой проект, пусть даже отдаленный, исчерпывающего упорядочивания мира» [Foucault 2012: 89].

Диагностическая функция термина определяет возможность определения состояния развития данной конкретной предметной области знания по преимущественному способу терминообразования. **Прогностическая функция термина** реализуется в выявлении лакун и исследовании функционирования терминов, что позволяет проводить прогнозирование роста научных знаний.

Наконец, к подгруппе функций передачи знаний относится **дидактическая функция термина и информационная его функция**, позволяющая получить представление о содержащейся в научном тексте информации по совокупности терминов, несущих основную семантическую нагрузку.

Как утверждает В.М. Лейчик, когнитивная функция термина определяет его как итог длительного процесса познания сущности предметов и явлений объективной действительности и внутренней жизни человека, как вербализацию специального концепта. В этом процессе термин рассматривается как результат «длительного приближения к адекватности специального знания» [Лейчик 2008: 71].

Впрочем, в контексте современных исследований в русле когнитивно-дискурсивной парадигмы лингвистики и терминоведения, что термин как вербализатор научного понятия является также своеобразным «пропуском» в научную картину мира (конкретный ее фрагмент в той или иной профессиональной сфере – биологическая, физическая, медицинская, спортивная НКМ) в процессе профессиональной коммуникации.

Многие авторы сходны во мнении, что НКМ интернациональна, не зависит от языка, на котором ее описывают (Э. Бенвенист, А.Е. Бочкарев и др.). Однако, на наш взгляд, и НКМ обладает своей лингвокультурной спецификой. В первую очередь речь идет о роли метафоры в научном познании и формировании терминологических единиц. Современные сопоставительные терминологические исследования показали, что одни и те же понятия зачастую не совпадают по внутренней форме, реализуя различные метафорические модели.

Во-вторых, на неоднозначность терминологического наименования влияет соотношение научного и обыденного знания. Как указывал Г.-Г. Гадамер, терминологическое употребление сплетается с живой речью. «Интерпретатор научных текстов все время вынужден считаться с тем, что терминологическое употребление слова скрещивается с его свободным употреблением» [Гадамер 1988: 482-483]. О том же говорит В.В. Биbihин: «Самым строгим терминосистемам не удастся установить знаки раз навсегда в желаемом значении» [Биbihин 2007: 74].

С точки зрения когнитивных функций термина этот момент очень важен: несмотря на известную долю интернациональности науки, многое в терминологии остается, во-первых, под влиянием обыденного языка как субстрата

термина, а во-вторых, зависит от субъективного взгляда конкретного ученого или научного сообщества. Как справедливо указывает Ю. Хабермас, «наука имеет дело с интересубъективно постижимым опытом» [Хабермас 2007: 117].

Мы видим, что основной функцией терминов и их совокупностей с позиций когнитивного терминоведения является функция отражения окружающей действительности и представления ее в виде разнообразных номинативных единиц, которые отражают как знания человека о мире, так и его знания о языке, как лингвистические, так и экстралингвистические знания.

Таким образом, в специальном смысле, терминологии в целом осуществляют в научном познании ряд когнитивных функций как важнейших способов получения, хранения, переработки, роста и передачи научного знания. Но в смысле более широком, можно утверждать, что терминология играет роль не только познания научной реальности, но и ее формирования. Как писал У. Эко, «мы знаем реальность и придаем ей форму только через посредство языка <...>. Следовательно, все то, что мы через посредство языка определяем как реальность, подлежит изучению как продукт языка, формирующийся в процессе непрерывного семиозиса» [Эко 2006: 308].

Все то, что мы признаем реальным в науке как огромной и необъятной сфере человеческого существования, также является продуктом языка, и по большей части, терминологии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Бибихин В.В. Язык философии. – СПб.: Наука, 2007. – 392 с.
Володина М.Н. Термин как средство специальной информации. – М.: Изд-во МГУ, 1996 – 80 с.
Гадамер Г.-Г. Истина и метод. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
Гринев-Гриневиц С.В. Терминоведение. – М.: Изд. центр «Академия», 2008 – 304 с.
Комарова З.И. Проблема языка науки. / Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики, ч. I. Материалы ежегодной международной научной конференции 5-6 февраля, 2010. – Екатеринбург, УрГПУ, 2010. – С. 7 – 24.
Лейбниц. Сочинения. Том 2. – М.: «Мысль», 1983 – 686 с.

- Лейчик В.М. Терминоведение. Предмет, методы, структура. М.: книжный дом «Либроком», 2009 – 256 с.
- Рассел Б. Философский словарь разума, материи и морали / пер. с англ. – К.: Port-Royal, 1996 – 368 с.
- Степин В.С., Горохов В.Г., Розов М.А. Философия науки и техники. – М.: Контакт-Альфа, 1995. – 384 с.
- Татаринов В.В. Теория терминоведения: в 3 т. Т.1. Теория термина: история и современное состояние. – М.: 1996.
- Хабермас Ю. Техника и наука как «идеология». – М.: Практис, 2007. – 208 с.
- Эко У. Отсутствующая структура. – СПб.: Симпозиум, 2006. – 544 с.
- Юнгер Ф.Г. Язык и мышление. – СПб.: Наука, 2005. – 303 с.
- Foucault M. Les mots et les choses. – P. : Gallimard, 2012. – 406 p.
- Rastier F. Sémantique et recherches cognitives. – P. : Presses universitaires de France, 2010. – 272 p.
- Sager Juan – C. Pour une approche fonctionnelle de la terminologie // Le sens en terminologie. – Presses universitaires de Lyon, 2000 – p. 40 – 61

УДК 811.112.2'36

Гладкова О.К.

Екатеринбург, Россия

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ
ИГРОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ
ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
ГРАММАТИЧЕСКОГО
НАВЫКА НА ЗАНЯТИЯХ В
РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ
«ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС
ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО
ЯЗЫКА»**

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме обучения немецкой грамматике на занятиях по практическому курсу второго иностранного языка. Акцент сделан на этап совершенствования грамматического навыка. На этом этапе предлагается использовать игровые упражнения. Данное положение иллюстрируется примерами.

Ключевые слова: немецкая грамматика, второй иностранный язык, игровые упражнения, трудности обучения, грамматические навыки, методика преподавания немецкого языка, практические курсы.

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

Gladkova O.K.

Ekaterinburg, Russia

**USING GAME EXERCISES
FOR TEACHING OF
GRAMMAR IN COURSE
„PRACTICAL GERMAN AS
SECOND FOREIGN
LANGUAGE“**

Abstract. The article considers the problem of teaching grammar to students of German as second language. Grammar skills can be improved with the help of games. This idea is illustrated with practical examples.

Keywords: German grammar, second foreign language, games exercises, difficulties of teaching, grammar skills, methods of German language teaching, practical courses.

About the Author: Gladkova Olga Konstantinowna, docent of the Chair of Germany Filology. Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Процесс обучения немецкому языку как второму иностранному языку студентов языковых специальностей был и

остается актуальной проблемой. Учебным планом направления 44.03.05 «Педагогическое образование» на дисциплину «Практический курс второго иностранного языка» выделяется достаточное количество часов, чтобы сформировать у обучающихся языковые навыки и развить речевые умения для успешного применения языка в ситуациях повседневного и профессионального общения, отвечающем уровню современных требований.

Формирование грамматических навыков при изучении немецкого языка как второго иностранного является сложным процессом, требующим учета особенностей грамматического строя немецкого языка и поиска путей решения проблемы трудностей его усвоения обучающимися.

В методике обучения иностранному языку мы можем найти разноплановые упражнения, способствующие активизации грамматического навыка и использованию грамматических явлений в устной и письменной форме.

В данной статье будут рассматриваться упражнения для совершенствования грамматического навыка в игровой форме.

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) [Гладкова 2016].

Этап совершенствования языкового навыка является переходным мостиком к этапу развития речевых умений. Поэтому очень важно сделать процесс активного использования грамматического явления коммуникативным, приближенным к реальному общению. В методике обучения иностранному языку предлагаются различные коммуникативные технологии, в частности игровая.

Что такое технология? Технология – это совокупность приемов, а прием есть структурная основа любого упражнения. Любой прием включает в себя четыре компонента:

- операционные действия, которые совершает обучающийся;

- материальные средства, которыми обучающийся оперирует;
- способы, которыми совершается любое учебное действие;
- условия, в которых действует обучающийся

[Пассов 2000: 66].

Проблема заключается в том, что немецкая грамматика является сложным языковым аспектом для обучающихся, изучающих немецкий язык как второй иностранный. Задача преподавателя сделать процесс усвоения грамматики увлекательным и результативным. Опыт работы показывает, что это помогают сделать игровые упражнения. Одной из основных функций игры является развлекательная функция, которая помогает снять психологические барьеры, побуждает к действию, на занятии по иностранному языку к речевому действию, стимулирует интерес.

«Значение игры невозможно исчерпать и оценить развлекательно-рекреативными возможностями. В том и состоит ее феномен, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, в творчество, в модель типа человеческих отношений и проявлений в труде».
[Конышева 2004: 26]

Поэтому игровая форма упражнения дает стимул к осмысленному и активному употреблению грамматического явления в речи.

Игровые упражнения (приемы) рекомендуется использовать на всех этапах формирования языкового навыка. На этапах ознакомления, первичного закрепления и тренировки они будут носить языковой и условно-речевой характер, а на этапе совершенствования – речевой. Речевой характер подразумевает мотивированность и целенаправленность речевых действий обучающихся, направленных на активизацию речемыслительной деятельности в процессе решения задач общения в различных формах взаимодействия речевых партнеров.

При изучении любого грамматического явления в части «Морфология» и части «Синтаксис» на этапе совершенствования необходимо включать игровые речевые упражнения. Как сделать упражнение игровым? Это значит придать упражнению игровую форму проведения, что можно

сделать, например с помощью формулировки речевой задачи (Wir schreiben jetzt alle zusammen eine Geschichte, ein Märchen; Wir lassen uns über die Reisen ans Meer im Reisebüro informieren; u.s.w.), или названием упражнения (Wenn- Geschichte; Geburtstagsparty; Wissenstoto u.s.w.) и т. д.

Проиллюстрировать вышесказанное можно следующими примерами упражнений.

Thema – Possessivpronomen

Übung. Sie zeigen den Freunden Ihr Haus. Erzählen Sie über das Zimmer jedes Familienangehörigen. Gebrauchen Sie dabei möglichst viele Possessivpronomen.

Thema – Stoffnamen

Übung. Schreiben Sie das Rezept Ihres Leibgerichtes auf. Erzählen Sie den anderen, wie man dieses Gericht zubereitet.

Thema – Geographische Bezeichnungen

Übung. Die Konferenz der Reisenden

Wählen Sie das Land, das Sie besuchen möchten. Berichten Sie darüber nach dem folgenden Plan:

- Wo liegt das Land?
- - Wie heißt die Hauptstadt?
- - An welchem Fluss liegt die Hauptstadt?
- - Welche Flüsse und Berge gibt es dort?
- - Welche größten Städte dort können Sie nennen? u.s.w.

Комментарий: для того, чтобы страны в презентациях не повторялись, преподаватель предлагает для выбора страны из заранее подготовленного списка.

Thema - Imperativ

Übung – Tipps

Geben Sie Ihrem(r) Kommilitonen(in) 6 Tipps für ein vernünftiges Lernen, eine gesunde Lebensweise, eine ruhige Nacht u. s. w.

Thema – Modalverben

Übung

Arbeiten Sie in Kleingruppen. Entwerfen Sie die Regeln für die Universitätsbibliothek, das Universitätscafe, das Universitätssprachlabor u.s.w. Berücksichtigen Sie dabei, was man nicht machen darf, was man machen soll.

Thema – Passiv

Übung - Umfrage

Bilden Sie Gruppen von 3-4 Personen. Machen Sie eine Umfrage, welche Medien und aus welchen Gründen Ihre Kommilitonen vorziehen, wie oft sie diese Medien benutzen, wieviel Zeit Sie den Printmedien widmen, wieviel Stunden am Tage sie am Computer verbringen, wie lange am Tage der Computer eingeschaltet ist und sonstiges. Schreiben Sie einen offiziellen Bericht über den Medienkonsum der Gruppe und präsentieren ihn. Gebrauchen Sie das Passiv.

Thema – Substantivierte Adjektive und Partizipien

Übung – Drei- Satz Geschichte

Arbeiten Sie in Kleingruppen. Schreiben Sie eine Drei-Satz Geschichte. In jedem Satz gebrauchen Sie wenigstens ein substantiviertes Adjektiv oder Partizip. Lesen Sie dann Ihre Geschichte vor. Wählen Sie dann die lustigste, die traurigste, die interessanteste u.s.w. Geschichte.

Muster: Die Kleine sitzt allein im Zimmer und weint. Die Erwachsenen kommen und trösten sie. Das ist das Beste für die Kleine.

Thema – Die Stellung der Negation

Übung – Ratespiel

Ein Spieler rät, was er am Morgen)am Abend, oder im Lesesaal, bei dem Freund) macht. Die anderen Spieler stellen die Fragen und versuchen das zu erraten. Der Spieler, der ins Schwarze trifft, rät weiter.

Muster: - Turnst du am Morgen?

- Nein, ich turne am Morgen nicht.

(Ja, ich turne am Morgen)

Thema – Kausalsatz

Übung – Kausale Zusammenhänge

Kausale Zusammenhänge und Beziehungen durchdringen unser ganzes Leben. Versuchen Sie es zu beweisen. Setzen Sie die Geschichte fort. Arbeiten Sie kettenweise.

Da der Wecker heute nicht geklingelt hat, habe ich verschlafen. Da ich verschlafen habe, ...

Thema – Finalsatz

Übung – Lustige Sätze

Jeder Teilnehmer schreibt auf ein Kärtchen den Anfang des Satzes, auf ein anderes Kärtchen den zweiten Teil des Satzes.

*Muster: Kärtchen 1 - Ich kaufe dir Blumen,- Kärtchen 2-
- damit du dich freust.*

Ein Spieler sammelt zu einem Stapel die Kärtchen 1 und zum anderen Stapel die Kärtchen 2 und vermischt jeden Stapel. Dann zieht jeder Spieler das Kärtchen aus dem ersten und aus dem zweiten Stapel, stellt den Satz zusammen und liest ihn vor.

Из опыта применения на занятиях этих и подобных упражнений можно сказать, что их творческий характер способствует активному употреблению грамматического явления в речи в заданной ситуации. Режим взаимодействия речевых партнеров при выполнении игровых задач может меняться, одно и то же упражнение может выполняться и индивидуально, и в парах, и в группах. Преподаватель сам определяет, какую социальную форму взаимодействия лучше использовать в зависимости от условий обучения (временной фактор, психологический климат в группе, уровень знаний и. т.).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Гладкова О.К. Обучение студентов немецкой грамматике в рамках дисциплины «Практический курс второго иностранного языка» // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики / Сборник тезисов и докладов ежегодной научной конференции. – Екатеринбург.: Урал. Гос. Пед. ун-т, 2016. – 249 с.

Коньшева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. – Санкт-Петербург «Каро», 2006. – 181 с.

Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. – М. «Просвещение», 2000. – 173 с.

УДК 37.016:811.1

Горшкова Е.Е.

Екатеринбург, Россия

**КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД В
ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ:
ДИАХРОНИЧЕСКИЙ
АСПЕКТ**

Аннотация. В статье рассматривается история разработки когнитивного подхода в обучении иностранным языкам отечественными и зарубежными учеными, описывается система обучения согласно когнитивному подходу на современном этапе и проблемы ее применения на практике.

Ключевые слова: когнитивный подход, обучение иностранным языкам, стратегия обучения, принципы обучения, языковая картина мира, диахронический аспект, вторичная языковая личность.

Код ВАК 10.02.01

Gorshkova E.E.

Yekaterinburg, Russia

**THE COGNITIVE APPROACH IN
FOREIGN LANGUAGE
LEARNING: DIACHRONIC
ASPECTS**

Abstract. The article discusses the history of the cognitive approach in foreign languages learning and teaching in Russia and abroad. It describes the foreign language cognitive learning system at the present stage and specifies its application problems in practice.

Keywords: cognitive approach, foreign languages learning and teaching, learning strategy, learning principles, language picture of the world, the concept, diachronic aspects, the secondary language personality

Сведения об авторе: Горшкова Екатерина Евгеньевна, 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. 481.

e-mail: katyag@mail.ru

About the Author: Gorshkova Ekaterina Evgenievna, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor of epy Chair of Professionally Oriented Language Education.

Place of employment: Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

Во второй половине XX века стала складываться новая научная парадигма – когнитивная. Когнитивные науки занимаются человеческим мышлением и связанными с ним ментальными процессами и состояниями.

Проникновение идей когнитивного подхода к теории и методике обучения иностранному языку можно проследить в нескольких направлениях.

Трансформационная грамматика и сознательные методы обучения иностранным языкам. Когнитивная лингвистика – это направление, в центре внимания которого находится язык как общий когнитивный механизм, как когнитивный инструмент – система знаков, играющих роль в репрезентации (кодировании) и в трансформировании информации [Caron 1983: 17-18].

Поскольку сам процесс познания был недоступен для наблюдения, когнитивная лингвистика выбрала в качестве объекта исследования и анализа вполне материальный продукт человеческого мышления – текст и язык. Появление и развитие когнитивной парадигмы в лингвистике связывается с именем Ноама Хомского, который в своей работе 1957 г. «Синтаксические структуры» предлагает основания для выделения конечного числа универсальных глубинных (семантических) структур языка и основные правила их трансформации в многочисленные поверхностные структуры конкретного языка на основе анализа грамматики и синтаксиса. Эта идея косвенно определяет развитие так называемой «методической грамматики» иностранного языка, определяющей отбор грамматического минимума и порядок его введения с учетом интерференции родного языка. Структурные единицы этой грамматики, являющиеся основой всех сознательных методов обучения иностранному языку, в первую очередь, сознательно-практического и программированного, существенно не совпадают с классическими грамматическими описаниями. Примером этого расхождения могут служить категории винительного и дательного падежа (Acusativo и Dativo) безударных личных местоимений в русскоязычной традиции преподавания испанского языка, а также синтаксический подход к рассмотрению сослагательного наклонения (Modo Subjuntivo).

Психолингвистика и интенсивные методы обучения иностранному языку. Психолингвистика – это область лингвистики, изучающая язык как феномен психики. Уже во

второй половине 60-х годов XX века исследователи предприняли попытки анализа непосредственно процесса мышления и речепорождения. Зачастую экспериментальным путем ученые пытались выявить законы восприятия, хранения и оперирования лингвистической информацией в человеческом сознании. Было установлено, что когнитивные стили (рефлексивный, импульсивный, полезависимый, полenezависимый, терпимый к неопределенности в терминах Д. Осбеля (Ausubel), 1968) порождают определённые стратегии и подходы к обучению иностранным языкам. [Яковлева, 2016: 111]

Когнитивные стратегии являются методами реагирования на специфические учебные проблемы. Согласно классификации языковых учебных стратегий Рубина [Rubin, 1987: 27] стратегии также подразделяются на основные и вспомогательные. Когнитивные стратегии в соответствии с данной классификацией относятся к основным стратегиям и среди них выделяют 6 стратегий: 1) прояснение / подтверждение; 2) логическое умозаключение путем отгадывания / путем индукции; 3) дедуктивное умозаключение; 4) практика (повторение, закрепление, применение правил, имитация, внимание к деталям); 5) запоминание; 6) контроль.

Сначала Рубин и Стерн (1975) выделили 7 характеристик, необходимых для хорошего овладения языком:

- желание догадываться и точность догадок;
- сильная мотивация к общению;
- раскованность;
- внимание к языковой форме;
- поиск партнеров по общению;
- самоконтроль речи;
- внимание к смыслу.

В более поздних исследованиях, были сформулированы 24 стратегии изучения иностранного как второго языка, которые можно разделить на три основные группы:

- метакогнитивные стратегии, включающие предварительное планирование учения, осознание процесса учения, оценку результатов и т. п.;

- когнитивные стратегии, связанные непосредственно с оперированием учебным материалом (повторение, группировка, дедукция, конспектирование, запоминание ключевых слов и т. п.);

- социоаффективные стратегии, подразумевающие сотрудничество, а также компенсаторные стратегии для выяснения непонятого (переспрос, парафраз, примеры и т. п.).

Дальнейшие психологические и методические исследования зарубежной науки привели к описанию более 60 различных стратегий и показали, что успешность овладения иностранным языком определяют не только умственные когнитивные процессы, но и аффективная сфера, относящаяся к эмоциям и чувствам. [Зеленина 2014: 65] В этой связи в 60-90-е гг. XX в. в психологии активно изучались так называемые личностные факторы, многие из которых оказались релевантными для изучения иностранного языка. Все эти разработки были востребованы разнообразными интенсивными методиками от суггестопедии Г. Лозанова до метода активизации резервных возможностей личности и коллектива Г.А. Китайгородской.

Бихевиоризм и прямые методы обучения иностранному языку. Хотя сам когнитивный подход появился в результате критики бихевиоризма, он внес большой вклад в развитие методов обучения иностранному языку, основанных на принципе «стимул-реакция». Основоположителем данного метода выступил зарубежный исследователь Б. Скиннер, который разработал систему принципов человеческого поведения. Механизмы регулирования поведения были в центре внимания бихевиористов, т.к. именно внешние проявления, в отличие от человеческого сознания, можно наблюдать непосредственно.

Именно такое понимание легло в основу деятельностной парадигмы обучения иностранному языку, когда речевая деятельность понималась как последовательная автоматизация отобранных навыков и дальнейшая отработка умений и действий на их основе. Данная схема легла в основу аудиолингвального и аудиовизуального методов обучения устной иноязычной речи, долгое время занимающих лидирующие позиции в западной методике обучения ИЯ и

связанными с отбором и механической тренировкой языковых образцов для выработки автоматизированного речевого навыка.

Когнитивисты критиковали данный подход за игнорирование индивидуальных особенностей личности и творческой стороны общения, а также отмечали несводимость всего многообразия речи к базовым речевым образцам, что ведет к невозможности использования данных методов выше среднего уровня владения иностранным языком.

Во многом благодаря сближению когнитивного и бихевиористского подходов в 1980-х годах появилась **коммуникативная парадигма обучения и компетентностный подход к обучению иностранным языкам (ИЯ)**, в которой коммуникация понимается как цепочка последовательных стимулов и реакций, оформленных речевыми актами. Именно в контексте коммуникативного подхода возникла идея так называемой когнитивной компетенции, описываемой по-прежнему через поведенческие проявления. Когнитивная компетенция понимается шире, чем коммуникативная компетенция. *Когнитивная компетенция* – способность думать и действовать эффективным способом, развивая познавательные, функциональные компетенции.

Согласно И.А. Зимней, когнитивные компетенции это «компетенции, относящиеся к самому себе как личности и к деятельности человека. Способность к познавательной деятельности, самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии». [Зимняя, 2004: 15]

Когнитивная компетенция включает в себя систему знаний, умений, навыков и отношений, направленных на понимание ситуации, оценки своих знаний и возможности их применения к решению данной проблемы. Во всех случаях освоение навыков обучения требует, чтобы ученик знал и понимал предпочтительные стратегии обучения, а также мог искать возможности образования.

Структура модели «когнитивная компетенция» может быть представлена следующими компонентами [Потанина, 2009: 298]:

знания включают информированность о целях и видах предстоящей деятельности, их характеристиках, способах

обучения, требуемых навыках, способности к поиску возможностей образования и обучения;

навыки зависят от уровня базовых навыков, которые необходимы для дальнейшего обучения;

умения – это способность самостоятельно приобретать новые знания, комбинировать их и применять в реальных ситуациях, рефлексия;

отношения включают готовность к повышению образовательного уровня, познавательный интерес, взаимодействие, учет общекультурных приоритетов.

Определить место когнитивной компетенции по отношению к коммуникативной компетенции в процессе обучения не просто. С одной стороны, когнитивная компетенция является базовой, т.е. она стоит выше коммуникативной компетенции и находится на одном уровне с такими компетенциями как компенсаторная компетенция, компетенция, базирующаяся на механизмах человеческой памяти. С другой стороны, реализация когнитивной компетенции происходит в частных аспектах коммуникативной компетенции.

Последней вариацией данного подхода стала **модель универсальных учебных действий**, отраженных в образовательных стандартах последнего поколения. Универсальные учебные действия относятся к метапредметным стратегиям и понимаются как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса» [Асмолов А.Г., 2008: 27]. Данные действия привязаны к четырем сферам: 1) личностные УУД; 2) регулятивные (включающий также действия саморегуляции); 3) познавательные; 4) коммуникативные.

Когнитивная семантика и межкультурная парадигма обучения ИЯ. Теория прототипов, выдвинутая Э. Рош в середине 1970-х гг., опровергла классический категориальный подход. Она путем экспериментальных исследований и анализа большого массива эмпирических данных показала, что в основе процесса познания и речепорождения лежат не логические классификации, а интуитивное отождествление по принципу сходства с прототипами, носящими внеязыковой и внеличностный характер. Параллельно с этим возник интерес к изучению таких единиц

ментальной информации, как концепт, тесно связанный с идеей прототипа. В каком-то смысле, концепт – это прототип, выраженный в графической, в том числе языковой форме.

Согласно С.Г. Тер-Минасовой, окружающий человека мир представлен в трех формах:

- Реальная картина мира;
- Культурная (понятийная) картина мира;
- Языковая картина мира.

Культурная и языковая картины мира тесно взаимосвязаны, находятся в состоянии непрерывного взаимодействия и восходят к реальной картине мира. [Тер-Минасова 2000]

Большинство авторов в определении взаимосвязи между языком и культурой опираются на гипотезу лингвистической относительности Сепира-Уорфа. Понятие «языковое сознание» тесно связано с понятием «языковая личность», так как главным признаком личности является сознание, следовательно, главным признаком языковой личности является языковое сознание. [Сергеева, Походзей 2014 : 57]

Наиболее системно структура языковой личности представлена у Ю.Н. Караулова. Он выделяет три уровня языковой личности:

- Вербально-семантический;
- Лингво-когнитивный (тезаурусный);
- Мотивационный (прагматический).

Единицами первого уровня являются отдельные слова как единицы вербально ассоциативной сети. К структурным единицам второго уровня относятся идеи, концепты, из которых складывается собственная картина мира каждой языковой личности. В сознании индивидуума они представлены как некая иерархия социальных и культурологических ценностей, сформировавшаяся в конкретных условиях социального опыта и деятельности. Это отражается в использовании излюбленных разговорных формул и индивидуальных речевых оборотов, по которым можно узнать конкретную языковую личность. Когнитивная характеристика связана с интеллектуальной сферой личности, познавательной деятельностью человека, предполагающей мыслительные процессы.

Единицами третьего уровня являются цели, задачи, мотивы, намерения и установки, которые, по мнению Ю.Н. Караулова, проявляются в коммуникативно-деятельностных потребностях личности. Именно мотивированность говорящего служит наиболее существенным фактором, обуславливающим индивидуальные особенности языковой личности. [Караулов 2010]

Лингводидактическое толкование понятия вторичной языковой личности было предложено И.И. Халеевой, которая рассматривает формирование вторичной языковой личности как одну из главных целей обучения ИЯ. По ее мнению, результатом овладения языком является то, что языковая личность приобретает черты вторичной языковой личности, способной проникнуть в «дух» изучаемого языка, в «плоть» культуры народа, с которым может осуществляться межкультурная коммуникация. [Халеева 1989:53]

Таким образом, когнитивный подход в лингводидактике связан с реализацией принципа сознательности обучения посредством: 1) выделения определенных структур в тексте и грамматике изучаемого языка; 2) усвоения правил оперирования этими структурными единицами – когнитивных стратегий; 3) отработки желаемых поведенческих проявлений речевого взаимодействия – коммуникации в индивидуальном опыте (развитие компетенций); 4) попытки воссоздания у учащегося системы концептов, характерной для иноязычной картины мира. При этом, основными проблемами применения на практике когнитивного подхода можно считать высокие требования к уровню саморефлексии учащихся, сложность языка и речи как объектов когнитивного моделирования, противоречивые данные об эффективности различных стратегий познания и их связи с личностью учащегося.

Последние когнитивные исследования все чаще связаны с наблюдением процессов познания непосредственно через аппаратные методы и привлечением последних данных нейрофизиологии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя /

- [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с
- Зеленина Л.Е. Обучение студентов неязыкового вуза эмотивным высказываниям на иностранном языке как фактор повышения профессиональной компетенции // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 10. – с.64-67.
- Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
- Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
- Потанина О. В. Когнитивная компетенция будущего инженера: сущность, структура, содержание // Вестник Башкирского университета, 2009. – №1. – С.298-301.
- Сергеева Н.Н., Походзей Г.В. Развитие иноязычной межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей в системе профессионально – ориентированного языкового образования. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2014. – 214 с.
- Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – 2002. [Электронный ресурс]. URL: <http://textarchive.ru/c-1693423.html> (дата обращения: 4.01.17)
- Халева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.
- Яковлева В.А. Психолингвистика: механизм вероятностного прогнозирования в обучении иноязычным рецептивным видам речевой деятельности // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. Материалы ежегодной международной конференции. Екатеринбург, 5 февраля 2016 г.; Урал. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург, 2016. - Ч. II. - С. 110-112 -
- Caron J. Les régularisations du discours: Psycholinguistique et pragmatique du langage. – P.: PUF, 1983. – 255 p.
- Rubin J. Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology // A. Wenden, J. Rubin eds. Learner strategies in language learning. – Englewood Cliffs (N.J.) etc.: Prentice-Hall, 1987. – P.15-30.

УДК 378.016:811.1

Гузева А.И.

Екатеринбург, Россия

**К ВОПРОСУ ОБ
ОЦЕНИВАНИИ ПРИ
РЕАЛИЗАЦИИ
АУТОДИДАКТИЧЕСКОГО
ПОДХОДА**

Аннотация. В статье рассматривается индивидуально ориентированное оценивание как один из базовых принципов аутодидактического подхода к обучению иностранным языкам в педагогических вузах. Сущность разрабатываемого подхода раскрывается на основе триады «преподавание – учение – самообучение», построенной согласно законам идеалистической диалектики. Доказывается эффективность индивидуально ориентированного оценивания в пошаговом определении достижений обучающихся и трудностей в овладении иностранным языком. Также приводится пример оценочной формы как страницы портфолио.

Ключевые слова: аутодидактический подход, коммуникативная компетенция, самообучение студентов, индивидуально ориентированное оценивание, методика преподавания иностранных языков, методика иностранных языков в вузе, педагогические вузы.

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

Код ВАК 13.00.02

Guzeva A.I.

Ekaterinburg, Russia

**THE PROBLEM OF
ASSESSMENT WHEN
IMPLEMENTING THE
AUTODIDACTIC APPROACH**

Abstract. The article deals with individually oriented assessment as one of the basic principles of the proposed autodidactic approach that may be used for training intending teachers of English as a foreign language. The essence of the approach is revealed on the basis of the Hegelian dialectic and its triad “teaching – learning – self-directed learning”. Individually oriented assessment is proved to be effective and efficient in helping students to identify step by step their strong and weak points in language learning. The assessment form as part of a language portfolio is also given.

Keywords: autodidactic approach, communicative competence, self-directed learning, individually oriented assessment, methodology of foreign languages teaching, methodology of foreign languages in high school, teacher training colleges.

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

Место работы: Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет. Place of employment: Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 368.

e-mail: anna.guzeva2012@mail.ru

Одной из приоритетных задач современного высшего образования является подготовка выпускников к дальнейшей самообразовательной деятельности в выбранной профессиональной сфере. Данный социальный заказ зафиксирован в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012), в проекте Профессионального стандарта педагога (2015), в Федеральных государственных образовательных стандартах по различным направлениям подготовки (в которых самообразование рассматривается как неотъемлемая часть общекультурной (ОК-6) и профессиональной компетенций (ПК-10) [ФГОС ВО 2016]). В этой связи формирование готовности студентов к самообразовательной деятельности является необходимым и оправданным.

В сферу нашего исследовательского интереса входит профессиональная подготовка будущих учителей иностранного языка в рамках направления «44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», согласно которому бакалавры овладевают не только двумя иностранными языками, но и методикой их преподавания. Данный факт позволяет использовать разрабатываемый нами аутодидактический подход на занятиях по практическому курсу первого и второго иностранных языков.

Под *аутодидактическим подходом* к обучению иностранным языкам понимается подход, выдвигающий в качестве ведущей идею самообучения и предполагающий интегративное изучение профилирующей дисциплины и методики ее преподавания с целью овладения обучающимися совокупностью приемов и способов постоянного совершенствования своих профессиональных знаний, умений и навыков и развития соответствующих компетенций.

Аутодидактический подход предполагает реализацию ряда специфических принципов: межпредметной координации; тьюторского сопровождения; индивидуально ориентированного

оценивания; эвристичности, или постоянного движения вперед; многозадачности; мнемической активизации языкового материала. В рамках данной статьи рассмотрим подробнее принцип индивидуально ориентированного оценивания, который состоит в развертывании содержания получаемых студентами отметок, для того чтобы научить обучающихся соотносить результаты с поставленными целями, пошагово выявлять свои достижения и трудности.

Интегративность конечного результата овладения иностранным языком на любом уровне образования – формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции – определяет сложность его объективного и всестороннего оценивания. Традиционный балл в виде «удовлетворительно», «хорошо», «отлично» или же «неудовлетворительно» зачастую не позволяет обучающемуся четко отслеживать, какие именно знания, умения и навыки являются недостаточно сформированными и требующими отдельного к себе внимания. При этом мы сознательно не определяем эти знания, умения и навыки как языковые и речевые, поскольку иноязычная коммуникативная компетенция, как известно, включает в себя целый спектр составляющих ее компетенций: языковую, речевую, социокультурную, учебно-познавательную, компенсаторную или, согласно другой классификации, лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, стратегическую, дискурсивную и социальную компетенции.

Между тем, аутодидактический подход предполагает организацию обучения таким образом, чтобы максимально возможно использовать аудиторное и внеаудиторное время работы над языком, направляя его на индивидуальные потребности каждого студента. «Только в том случае, если мы заранее знаем, ЧТО и КАК мы будем проверять <...>, мы сможем рационально спланировать весь процесс обучения и предоставить необходимый уровень автономии учащимся, разделить с ними ответственность за конечный результат учебного труда» [Соловова 2004: 21].

Одной из первых об индивидуальной ориентации учителя в оценочной деятельности заговорила Г.Ю. Ксензова (2001),

рассмотрев данный вопрос с точки зрения педагогической психологии. Обобщая ее взгляды и преломляя их через специфику содержания обучения иностранным языкам, индивидуально ориентированное оценивание можно определить как активность преподавателя и студента, направленную на покомпонентное выявление образовательных достижений обучающихся в овладении иноязычной коммуникативной компетенцией с учетом их индивидуального продвижения и проделанного учебного труда согласно программным требованиям.

Принимая на вооружение данное определение, мы можем выдвинуть следующие требования к организации процесса оценивания индивидуально-ориентированного характера по практическому курсу первого и второго иностранных языков.

1) в рамках изучаемой темы общения распределить материал содержания обучения учебной дисциплины согласно пяти компетенциям, а именно: языковой, речевой, социокультурной, учебно-познавательной, компенсаторной;

2) в рамках каждой компетенции по изучаемой теме определить 3-4 зачетных задания («контрольных пункта»), по отношению к которым будет применяться индивидуально ориентированное оценивание;

3) на основании программных требований разработать или уточнить критерии оценивания так, чтобы они позволяли детально выявлять уровень знаний, умений и навыков по каждой из компетенций;

4) придать этим критериям универсальный характер, независимый от изучаемой темы общения;

5) предоставить студентам «ранжированный» материал и критерии оценивания (например, в виде отдельных страниц портфолио).

Данные страницы портфолио (по одной на каждую изучаемую разговорную тему) следует разбить на сектора: “Language and Speech Competences”, “Sociocultural Competence”, “Study Competence”, “Compensatory Competence”, “Final Mark on the Topic”. Языковую и речевую компетенции в продуктивных видах речевой деятельности (говорении и письме) мы оцениваем по характеру использованного лексического и грамматического материала (количество использованных

единиц и структур; их качество – разнообразие и отсутствие ошибок), обращаем внимание на содержание – решение поставленной коммуникативной задачи; в репродуктивных видах речевой деятельности (чтении и аудировании) оценивание ведется на каждом этапе работы с текстом/ аудиотекстом: предтекстовом, текстовом и послетекстовом. Социокультурную компетенцию оцениваем посредством теста, который позволяет выявить знание фактического материала по теме, а также каждый из студентов (индивидуально или в парах) подготавливает мини-проект, содержащий результаты сопоставительного анализа социокультурных особенностей нашей страны и страны изучаемого языка в рамках проблематики по изучаемой разговорной теме. Учебно-познавательную компетенцию мы предлагаем оценивать по следующим параметрам: количеству и качеству выполненных в срок зачетных заданий, систематичности работы (посещаемость и активность), умению вести «словарик» и работать с вокабуляром и речевыми клише, организовывать свое экстенсивное чтение (слушание) и своевременно отчитываться по проделанной работе. И, наконец, компенсаторную компетенцию рекомендуется оценивать через организованные самими студентами дидактические игры, направленные на развитие их умений использовать языковую догадку, различные стратегии речевого (вербального и невербального) взаимодействия при нехватке языковых средств.

Как показывает практика, развернутое, но унифицированное с помощью специально разработанных страниц портфолио оценивание позволяет выявлять сильные и слабые стороны каждого студента, отслеживать динамику развития иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности всех ее составляющих, а также поощрять усилия студентов в достижении полученных результатов и тем самым стимулировать их к дальнейшей работе.

Кроме того, индивидуально ориентированное оценивание, возведенное в ранг одного из принципов аутодидактического подхода, позволяет эффективно реализовывать последний на всех его этапах: активного восприятия, индивидуальной проработки, взаимообмена. В основе выделения этих этапов

лежит триада, построенная по законам идеалистической диалектики: «преподавание – учение – самообучение». Преломляя данную триаду сквозь призму профессионального языкового образования в педагогических вузах, можно сказать следующее [Сергеева, Гузева 2016: 64]: преподавание требует от своего субъекта действия владения иностранным языком и методикой его преподавания; учение требует от своего субъекта действия стремления освоить язык с целью его дальнейшего преподавания; следовательно, самообучение следует рассматривать в качестве необходимого компонента становления такого субъекта.

Таким образом, использование индивидуальной ориентации в оценочной деятельности призвано научить студентов отслеживать динамику своего коммуникативного развития на иностранном языке, а также овладеть приемами и способами исправления ошибок в своей речевой деятельности и деятельности одноклассников при работе в парах и мини-группах на различных этапах реализации аутодидактического подхода.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя. – М.: Пед. о-во России, 2001. – 121 с.

Профессиональный стандарт педагога. URL: <http://www.consultantplus.ru> (дата обращения: 10.10.2016).

Сергеева Н.Н., Гузева А.И. Преподавание – учение – самообучение: философский аспект// Проблемы языкознания и педагогики. Вестник ПНИПУ. – 2016. – №1 (15). – С. 61–69

Соловова Е.Н. Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателя иностранного языка в системе непрерывного профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2004. – 48 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки «44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» от 02 марта 2016 г. – URL: <http://www.fgosvo.ru> (дата обращения: 17.12.2016).

УДК 378.016:811.1

Ермолаева М.В.

Екатеринбург, Россия

**ВИДЫ УПРАЖНЕНИЙ ПО
АКТИВИЗАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ
ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ
СТУДЕНТАМИ
ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В
ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ**

Аннотация. В статье дается характеристика лексико-грамматических упражнений и заданий, способствующих овладению обучаемыми технических вузов иноязычной лексикой в процессе чтения.

Ключевые слова: планируемые результаты, лексико-грамматические упражнения, иностранные языки, методика иностранных языков в вузе, технические вузы, обучение чтению.

Сведения об авторе: Ермолаева Мария Валерьевна, аспирант ИИЯ.

Место учебы: Уральский государственный педагогический университет.

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

e-mail: ermolaeva.maria2016@yandex.ru

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 20.05.01. «Пожарная безопасность» выпускник, освоивший программу специалитета, должен обладать способностью к коммуникации в устной и письменной формах не только на русском, но и на иностранном

Код ВАК 13.00.02

Ermolaeva M.V.

Ekaterinburg, Russia

**TYPES OF ACTIVITIES AIMED
AT STUDYING FOREIGN
LANGUAGE VOCABULARY
BY THE STUDENTS OF
TECHNICAL INSTITUTIONS
OF HIGHER EDUCATION
WHILE READING**

Abstract. The article characterizes lexico-grammatical activities and tasks that promote the acquisition of foreign language vocabulary by the students of technical universities while reading.

Keywords: expected results, lexical and grammar exercises, foreign languages, methodology of foreign languages in high school, technical college, teaching to read.

About the Author: Ermolaeva Maria Valerievna, postgraduate student of the Institute of Foreign Languages.

Place of study: Ural State Pedagogical University.

языке для решения задач профессиональной деятельности [ФГОС 2015: 11].

В связи с данными планируемыми результатами одним из важнейших аспектов формирования основных коммуникативных навыков при обучении иностранному языку является чтение. Да и для обучаемых технического вуза чтение профессионально-ориентированных текстов играет немаловажную роль в овладении иноязычной лексикой профессиональной сферы и иностранным языком в целом.

Обращаясь к языковой составляющей текстов можно отметить, что успешность чтения текстов как вида речевой деятельности зависит во многом от внимания обучаемых, их способности сосредоточиться на содержании текста и понимания языкового наполнения текста. По мнению академика Миролюбова А.А. «доступность содержания и языка текста создают благоприятные условия для автоматизации механизмов чтения – правильных движений глаз, целостного восприятия слов и словосочетаний и их узнавания и понимания... Наряду с этим доступность читаемого в плане языка выступает как весьма существенный фактор создания и усиления мотивации к изучению иностранного языка...» [Миролюбов 2010: 121].

При овладении лексическим материалом обучаемые встречаются с рядом трудностей различного характера. Помимо лексического уровня, усвоенного в школе, обучаемые должны овладеть общественно-политической, общенаучной и специальной лексикой. Требуется кропотливая работа по овладению данными лексическими единицами, чтобы в процессе чтения обучаемые могли легко узнавать их и правильно переводить в соответствии со значением и контекстом.

Осознание и запоминание ключевых лексических единиц должно происходить с учетом познавательных и языковых возможностей самих обучаемых, что закрепляется целенаправленным выполнением определенных упражнений и заданий по следующему плану (метод предположений или прогнозирования на основе поиска текстовых опор, личного жизненного опыта обучаемых):

1. Определение основной темы текста на основе заголовка.

2. Определение жанра, типа речи, структуры текста.
3. Нахождение знакомых слов и фраз.
4. Догадка о незнакомом на основе знакомого (нахождение однокоренных, интернациональных слов; узнавание отдельных морфем (например, префикса или аффикса; определение значения слова на основе контекста).
5. Обращение к имеющимся иллюстрациям, схемам, графикам или таблицам текста.
6. Определение основных смысловых частей.
7. Определение соединительных элементов смысловых частей (сцепляющих слов и словосочетаний): союзов, союзных слов, местоимений, однородных или повторяющихся слов, специальных наречий.
8. Обращение (на заключительном этапе) к словарю иностранных слов (повтор ключевых контекстуальных лексических единиц, соотнесение термина и его значения, соотнесение термина и правильного его перевода).

Обучаемые должны понимать, что чтение текста на иностранном языке не означает перевод каждого слова и словосочетания в тексте, также они «должны быть проинформированы о том, что перевод необходимо осуществлять в соответствии с языковой нормой русского языка...и с учетом семантической связи между компонентами словосочетания» [Закатей 1990: 129].

Для формирования активного словаря обучаемых представляется обязательным в зависимости от учебной задачи выполнение дотекстовых (подготовительных) взаимосвязанных лексико-грамматических упражнений, посредством которых возможно управлять активизацией лексических единиц во время первоначального чтения текста (этап восприятия графических комплексов, перекодирования их в значимые лексические единицы).

1. Ознакомление с ключевыми терминами.
2. Предварительный перевод терминологических словосочетаний, представляющих возможно определенные затруднения при переводе обучаемыми.
3. Выполнение перевода нескольких словосочетаний с учетом грамматических норм русского языка и т.д.

Но при работе необходимо и выполнение упражнений, непосредственно связанных с содержанием данного текста.

1. Упражнения имитационного характера

Прослушайте следующие слова и фразы и их перевод, повторите их за диктором (преподавателем). (Например: *fuel – топливо, heat – тепло, liquid – жидкость, behaviour of fire – поведение огня, by-product of chemical reaction – побочный продукт химической реакции, to burn – гореть*).

Прослушайте следующие предложения и повторите за диктором (преподавателем). (Например: *Burning is a simple chemical reaction. The fire triangle identifies three components of fire.*)

2. Упражнения идентификационного и дифференцирующего характера

Назовите синонимы к словам. (Например: *burning – combustion, to make – to produce*.)

Найдите в тексте антонимы к словам (например: *to cool – to heat, sufficient – insufficient, rapid – slow*).

Соотнесите слова и словосочетания с их правильным переводом:

1. combustion process	a. окисление
2. behaviour of fire	b. процесс горения
3. oxidation	c. поведение огня
4. liquid	d. жидкость, жидкое вещество

3. Упражнения на трансформацию лексических единиц

Образуйте термин с противоположным значением, добавляя соответствующий префикс. (Например: *visible – invisible, active – inactive, combustible – incombustible*.)

4. Упражнения на определение опорных лексических единиц

Выпишите из текста слова, которые вам потребуются при работе на тему. (Например: *“Phases of Burning.”*)

Послетекстовые упражнения направлены на контроль понимания прочитанного и степень сформированности умений чтения (этап осмысления полученной информации). Эта группа упражнений предназначена для развития умений продуктивного характера, которые могут помочь обучаемым использовать

полученные данные в ситуациях естественного общения или приближенных к естественному общению.

1. *Упражнения на развитие контекстуальной догадки*

Определите, в каком из следующих значений употреблено данное слово (*Например: "ingredient": составная часть, элемент, продукт*).

2. *Упражнения на расширение контекстуального лексического поля*

Назовите пословицы, поговорки, афоризмы, цитаты из стихотворений со следующими словами (словосочетаниями). (*Например: Fire – "There's no smoke without fire." Русский аналог: «Дыма без огня не бывает». To become inflammable – накалиться.*)

3. *Вопросно-ответные упражнения*

Ответьте на следующие вопросы. (*Например: What is the combustion process? How can the combustion process be depicted?*)

4. *Упражнения на трансформационные преобразования текста*

Разделите текст на смысловые части и определите микротемы. (*Например: Burning is a chemical reaction. Fire is enemy of people. By-products of chemical reaction. The harm of products of combustion. Elements of fire triangle.*)

Определите, какую часть текста можно озаглавить данным словом (словосочетанием). (*Например: "Fighting the enemy."*)

Сократите текст, сохранив следующие ключевые слова (словосочетания). (*Например: combustion process, chemical reaction, firefighters, flame, enemy, to emit light and heat, by-products of chemical reaction, fuel, element.*)

Таким образом, предложенные виды упражнений, в основу которых положены принципы систематичности, последовательности и сознательности выполнения, направленные на формирование умений, связанных с пониманием языкового материала и содержания текста, постепенно доводимые до автоматизма, помогают обучаемым:

1. оперативно находить изучаемые лексические единицы в различных контекстах, определять различными способами их лексическое значение

2. выделять в тексте главную и второстепенную информацию

3. устанавливать смысловые связи между словами, словосочетаниями, предложениями, абзацами

4. выполнять первоначальный выборочный перевод текста.

Работа по обучению чтению (долгая и кропотливая) – важный аспект в процессе овладения обучаемыми не только обязательного минимума профессиональной лексики, но и в развитии иноязычной коммуникативной компетенции в целом, которая, по мнению профессора, доктора педагогических наук Сергеевой Н.Н. «являет собой личностное качество студента» [Сергеева 2014: 150].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 20.05.01 «Пожарная безопасность» (уровень высшего образования – специалитет), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 августа 2015 г. № 851.

Закатей А.Ф. Многокомпонентные английские атрибутивные словосочетания терминологического типа и их перевод на русский язык // Иностраный язык для специалистов. Психологические, методические, лингвистические аспекты. – М.: Наука, 1990, – С. 127-134.

Миролюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.

Сергеева Н.Н. Иноязычная коммуникативная компетенция в сфере профессиональной деятельности: Модель и методика развития // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 6. – С. 147-150.

Филатов В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: учебное пособие для студентов педагогических колледжей (Под ред. В.М. Филатова) / Серия «Среднее профессиональное образование». – Ростов н/Д: «Феникс», 2004. – 416 с.

УДК 811.133.1'255.2:821.161.1-31(Улицкая Л.)

Ерофеева Е.В.

Екатеринбург, Россия
**ПЕРЕДАЧА РУССКИХ
РЕАЛИЙ НА ФРАНЦУЗСКИЙ
ЯЗЫК НА ПРИМЕРЕ
ПОВЕСТИ Л. УЛИЦКОЙ
«СОНЕЧКА»**

Аннотация. В статье отражены результаты анализа повести Людмилы Улицкой «Сонечка» и её перевода на французский язык. Предложена семантическая классификация русских реалий и рассмотрены способы их перевода. Анализируются ошибки и неточности перевода при выборе того или иного способа перевода реалий.

Ключевые слова: реалии, русские реалии, художественный перевод, русская литература, русские писатели, переводная литература, французский язык, женская проза.

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
**TRANSLATION OF RUSSIAN
CULTURE-SPECIFIC
ELEMENTS INTO FRENCH
DRAWING ON STORY
"SONIETCHKA"
BY L. ULITSKAYA**

Abstract. The article describes the results of the analysis of a story "Sonietchka" written by Ludmila Ulitskaya and its French version. The semantic classification of Russian culture-specific elements is proposed and the ways of their translation into French are examined.

Translation errors and inaccuracies are analyzed when choosing one or another way of culture-specific elements' translation.

Keywords: culture-specific elements' translation; Russian culture-specific elements; literary translation, Russian literature, Russian writers, translated literature, French language, women's prose.

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

Реалии – это одна из групп лексических единиц, относящихся к безэквивалентной лексике. «Это экстралингвистическое понятие, которое не может «переводиться», как не может «переводиться» с одного языка на другой любая существующая в природе вещь» [Федоров 2002:206]. С момента появления понятия «реалия» возникли и значительные расхождения в определении этого понятия. У разных авторов отмечаются разные признаки этого явления [Россельс 1955; Томахин 1988; Латышев 2003; Ощепкова 2004; Калинина 2008 и др.]. В научной литературе термин «реалия» нередко заменяется другими, близкими по значению терминами: «локализм», «лакуна», «пробел», «варваризм», «этнографизм», «экзотическая лексика» «безэквивалентная лексика», «локалоид», «слова с культурным компонентом», что зачастую приводит к сужению термина «реалия» [Ерофеева 2013:30].

В определении понятия реалии нам близок подход болгарских ученых С.Я. Влахова и С.Б. Флорина, которые выделяют реалии в особую категорию средств выражения: «Реалии – это слова (и словосочетания), называющие объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому; будучи носителями национального и/или исторического колорита, они, как правило, не имеют точных соответствий (эквивалентов) в других языках и, следовательно, не поддаются переводу «на общих основаниях», требуя особого подхода» [Влахов 1980:47].

Ученые подчеркивают, что для переводоведения термин «реалия» – это всегда лексическая единица, а не обозначаемый ею объект. По своей структуре реалии представляют собой отдельные слова и словосочетания, а также аббревиатуры и сложносокращенные слова. Чаще всего по своей грамматической форме реалии являются именами существительными, либо отыменными прилагательными.

В современной лингвистике не выработано единой классификации реалий, однако, главный принцип большинства классификаций – тематический [Верещагин 1973; Реформатский 2001; Алексеева 2004]. Мы возьмем за основу классификацию С.Я. Влахова и С.Б. Флорина, разделяющую

реалии по предметному, местному и временному принципам [Влахов 1980:58-76].

Ранее нами уже проводился анализ существующих классификаций реалий и способов их перевода на французский язык в рамках детективного жанра [Ерофеева 2013:30]. В этой статье нам хотелось бы затронуть проблему семантической классификации реалий и их перевода на примере повести Л. Улицкой «Сонечка».

Л.Е. Улицкая начала публиковать свои рассказы в журналах в конце восьмидесятых годов прошлого столетия, а известность к ней пришла после того, как по её сценариям были сняты фильмы «Сестрички Либерти» (1990, режиссер – В. Грамматиков), «Женщина для всех» (1991, режиссер – А. Матешко), а в «Новом мире» вышла повесть «Сонечка» (1992). Первой книгой Л. Улицкой, выпущенной во Франции на французском языке стал сборник «Бедные родственники» (1993).

Признание художественного таланта Л. Улицкой за рубежом способствовало росту популярности её произведений и в России. За свою литературную деятельность писательница была награждена литературными премиями: французской – Медичи за «Сонечку» (*Médicis étranger*, 1996), итальянской – Дж. Адсерби за роман «Медея и её дети» (1999), и, наконец, она стала первой женщиной - обладательницей премии Букер за роман «Казус Кукоцкого» (2001). В 2010 году Л. Улицкая была награждена французской литературной премией Симоны де Бувар за вклад «в роль и образ женщины». В 2014 году она становится кавалером Ордена Почетного Легиона (Франция), а в 2016 году получает третью премию «Большая книга» за роман «Лестница Якова».

Литературоведы воспринимают произведения Л. Улицкой неоднозначно. Одни видят в ней представительницу так называемой «женской прозы». Другие рассматривают её как «постмодернистку», третьи называют одним из лидеров современного неосентиментализма или новой сентиментальности.

Произведения Л. Улицкой переводились на двадцать пять языков. Французские рецензенты, называя прозу Л. Улицкой «исповедальной», отмечают, что она «чутко

улавливает нюансы человеческой природы и, облекая их в прихотливые одежды яркого и точного языка, возвращает читателю. Творческая фантазия писательницы – продолжение собственного опыта, совершенно оригинального и, тем не менее, близкого многим. Её героини владеют особым языком – сохранившим изумительную буквальность, охраняющим первоначальный смысл слов» [Официальный сайт Л. Улицкой].

Действие повести «Сонечка» происходит во время существования СССР, когда появилось большое количество новых понятий – советизмов. Повесть «Сонечка» была переведена на французский язык Софи Бенеш (Sophie Benesch), которая также является переводчиком таких современных русских авторов как Л.Н. Андреев, В.Т. Шаламов, Ю.В. Буйда.

В результате проведенного исследования было выявлено 34 русских реалии, среди которых в соответствии с классификацией Влахова С.Я. и Флорина С.Б. преобладают этнографические (23 реалии) и общественно-политические (11 реалий).

Для 34 русских реалий, встретившихся в произведении Л.Улицкой «Сонечка» мы нашли 35 вариантов их перевода на французский язык. Имя прилагательное: «*петрушечий*» переводится на страницах повести по-разному, в зависимости от существительного, с которым оно употребляется.

Анализ способов перевода показал, что переводчик прибегает практически ко всем известным способам перевода реалий:

- 1) **транскрипции** (1 реалия: *нэп* - *la NEP*);
- 2) **калькированию** (4 реалии: *фининспектор* - *l'inspecteur des finances*; *заводоуправление* - *la direction de l'usine*; *наробразование* - *l'Education nationale*; *петрушечий голос* - *une voix de Petrouchka*);
- 3) **родовидовой замене** (1 реалия: *чернильный карандаш* - *un crayon*);
- 4) **функциональному аналогу** (15 реалий: *село* - *un village*; *вечерняя школа* - *les cours du soir*; *электричка* - *le train de banlieu*; *театральное училище* - *une école de théâtre*; «*Барышня-крестьянка*» - *La Demoiselle paysanne*; *подпольная культура* - *la culture parallèle*; *милиция* - *la police*; *участковый* - *le commissaire de police du quartier*; *милиционер*

– *un policier*; ватник – *une veste ouatinée*; светелка – *une mansarde*; хохол – *un Ukrainien*; совок – *l'Union Soviétique*; кузнецовские соусники – *des saucières en fer forgé*; коммиссионка – *un antiquaire*; студень – *une galantine*);

5) **описательному переводу** (11 реалий: *подсобное хозяйство* – *un potager de l'usine*; *лабаз* – *une boutique de grains*; *тройка (отметка)* – *une mauvaise note*; *непрушечий рот* – *la bouche de clown*; *вафельное полотенце* – *une serviette en coton*; *скатерть-самобранка* – *une nappe magique*; *окрошка* – *une soupe au kvas*; *голубцы* – *les choux farcis*; *хрущевская пятиэтажка* – *un petit immeuble khrouchtchévien*; *треух* – *un chapka à oreillettes*);

6) **контекстуальному переводу** (2 реалии: *областной представитель* – *domicilié*; *библиотечный техникум* – *un diplômé de bibliothécaire*).

Во французской версии мы не встретили полукалек, ни семантических неологизмов, создаваемых переводчиком. Самыми используемыми способами стали функциональный аналог и описательный перевод. Один раз была использована комбинация калькирования и транскрипции (*une voix de Petrouchka*).

Следует заметить, что при переводе реалий функциональным аналогом происходит частичная утрата национального колорита, а иногда возможно и искажение коннотативного смысла. Так, реалия-кличка «хохол» и пейоративное жаргонное название СССР «совок» переданы с помощью аналогов «*un Ukrainien*» и «*l'Union Soviétique*», что, конечно же, не передает их специфической эмоциональной окраски.

Передача реалии «кузнецовские соусники» через описательный перевод «*des saucières en fer forgé*» представляется неудачной, поскольку речь идет о продукции фабрики семьи Кузнецовых, известной в России в конце XIX – начале XX веков и производившей изделия их фарфора. Переводчик передал значение притяжательного прилагательного «кузнецовские» буквально, как если бы оно было образовано от существительного «кузнец». В результате произошло искажение смысла.

Принцип временного деления реалий предполагает наличие реалий современных и исторических, где последние обозначают

понятия, характерные для прошлого определенной социальной группы. Так, реалия *милиция* и все производные от неё (*милицейский, милиционер*) были переданы переводчиком при помощи функциональной замены: *la police (de police, un policier)*, что на наш взгляд не отражает реалию-советизм, поскольку слово *милиция* (изначально не русского происхождения) расширило своё значение и получило яркую национальную окраску в эпоху СССР.

Стоит упомянуть о так называемых ассоциативных реалиях, которые помимо разных символов и «языковых аллюзий» [Буглова 2015:105-107] включают в себя фольклорные, исторические и литературно-книжные аллюзии. В них содержатся намеки на образ жизни, поведение, черты характера фольклорных и литературных героев. В анализируемом произведении в предложении: «*Сонечка [...] сняла наугад с полки книгу и легла, раскрыв ее посередине. Это была "Барышня крестьянка"*» переводчик, в отличие от автора оригинала, добавляет, кем было написано произведение: «*C'était La Demoiselle paysanne de Pouchkine*». Очевидная ассоциация с А.С. Пушкиным для русского читателя не так очевидна для читателя западного.

Изучение способов передачи русских реалий в повести Л. Улицкой «Сонечка» на французский язык позволило сделать вывод, что выбор способа перевода реалий зависит от следующих предпосылок: 1) известности/неизвестности реалии в переводящем языке; 2) значимости реалии в контексте; 3) словообразовательных возможностей языка; 4) замысла переводчика.

Вопрос о переводе реалий вследствие своей спорности представляет собой большое поле для проведения самых разнообразных исследований, поскольку дать полный и абсолютный перечень приемов перевода реалий, указаний и пояснений к ним невозможно [Ерофеева 2013:34]. Мы предприняли попытку перечислить и рассмотреть наиболее часто употребляющиеся способы, которые применимы при переводе основной массы реалий. Однако, вследствие разнообразия этих языковых единиц и их индивидуальных особенностей, приемы передачи реалий в языке перевода могут взаимодействовать друг с другом и видоизменяться.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Алексеева И.С. Введение в переводоведение: пособие для студентов филологических и лингвистических факультетов высших учебных заведений. – М.: Академия, 2004. – 352 с.
- Буглова Н.П., Ерофеева Е.В. Скрытое цитирование во французских и русских рекламных текстах. / Перевод и сопоставительная лингвистика: период. науч. Журнал / Отв. ред. М.С. Пестова; Урал. гум. ин-т. – Екатеринбург: УрГИ, 2015. Вып. № 11.– С. 105-107.
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1973. – 269 с.
- Влахов С.Я., Флорин С.Б. Непереводимое в переводе. – М.: ВШ, 1986. – 416 с.
- Ерофеева Е.В. Способы передачи русских реалий в переводах детективов А. Марининой на французский язык. / Перевод и сопоставительная лингвистика: период. науч. Журнал / Отв. ред. М.С. Пестова; Урал. гум. ин-т. – Екатеринбург: УрГИ, 2013. Вып. № 9. – С. 30-34.
- Калинина В.Д. Теория и практика перевода. Курс лекций: Учеб. пособие – М.: РУДН, 2008. – 179 с.
- Латышев Л.К. Перевод: теория, практика и методика преподавания.– М.: АКАДЕМА, 2003. – 191 с.
- Официальный сайт Л. Улицкой. – Режим доступа: <http://www.ulicka.ru> (Дата обращения: 29.12.2016).
- Ощепкова В.В. Язык и культура. – М.: Глосса-пресс, 2004. – 336 с.
- Реформатский А.А. Введение в языковедение. – М.: Аспектпресс, 2001. – 536 с.
- Россельс В.М. Перевод и национальное своеобразие подлинника: Вопросы художественного перевода. – М.: Русский язык, 1955. – 269 с.
- Томахин Г.Д. Реалии-американизмы. – М.: ВШ, 1988. – 238 с.
- Улицкая Л. Сонечка: повесть – М.: Эксмо, 2010. – 128 с.
- Федоров А.В. Основы общей теории перевода. – М.: Филология Три, 2002. – 416 с.
- Oulitskaïa L. Sonietchka / Traduit du russe par Sophie Benech. – Gallimard, 2007. – 110 p.

УДК 37.016:811.1

Зеленина Л.Е.

Екатеринбург, Россия

**РОЛЬ ТРАДИЦИЙ
СОВЕТСКОГО ВРЕМЕНИ В
ПРЕПОДАВАНИИ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В
СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ:
ПОЗИТИВНЫЕ И
НЕГАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ**

Аннотация. Статья рассматривает традиции советского времени в преподавании иностранных языков и их влияние на современные методы преподавания. Анализируются позитивные и негативные аспекты преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: традиции в образовании, иностранные языки, методика преподавания иностранных языков, советская педагогика, методы обучения.

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

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

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

e-mail: zel-liliya@yandex.ru

Код ВАК 10.02.05

Zelenina L.E.

Ekaterinburg, Russia

**THE ROLE OF TRADITIONS
OF SOVIET TIME IN
TEACHING FOREIGN
LANGUAGES IN MODERN
RUSSIA: POSITIVE AND
NEGATIVE ASPECTS**

Abstract. The article deals with the traditions of Soviet time in teaching foreign languages and their influence on modern methods of teaching. Positive and negative aspects of teaching foreign languages are analyzed.

Keywords: educational traditions, languages, methodology of foreign languages teaching, Soviet pedagogy, teaching methods.

About the Author: Zelenina Liliya Yevgen'evna, candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Chair of professionally-oriented language education.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Чтобы посмотреть перспективы преподавания иностранных языков в будущем, необходимо оглянуться назад и осмыслить традиции преподавания данных языков, т.е. изучить данный вопрос в диахроническом аспекте, сравнить методику преподавания в различные временные рамки. Представляется

необходимым рассмотреть традиции и предпосылки к изучению иностранных языков в России.

«Одной из главных традиций российского народа является жадный интерес и любовь ко всему зарубежному» [Прокопович-Микуцка 2012:31]. У нас есть различные итальянские, японские, французские рестораны, бутики с одеждой из Европы, рынки китайских товаров, специализированные магазины, различные выставки (индийская, вьетнамская). Также широко распространена киноиндустрия (недели иностранного кино, проводятся чаще, чем русского). Мы активно интересуемся жизнью иностранцев, их бытом, культурой, традициями, обычаями. О данном факте также свидетельствует распространение немецкого языка в 18 веке, установление французского языка языков дипломатии в 19 веке, доминирование английского со второй половины прошлого века. Владение иностранным языком считалось важным достижением и свидетельствовало об определенном социальном статусе человека.

В советское время особой мотивации для изучения языков не было. Люди, чья профессия не была связана с филологией, понимали, что практическое применение языка вряд ли возможно в силу политических барьеров, «железного занавеса». В советское время общаться на иностранном языке было не с кем, аудиозаписи и фильмы тоже отсутствовали, переписка с иностранцами была запрещена по идеологическим соображениям. В настоящее время ситуация кардинально изменилась. Позитивным аспектом современного времени является наличие мотивации при изучении иностранного языка. Кто-то увлекается путешествиями, кто-то изучает моду и искусство, гастрономию. Многие студенты планируют получить образование за рубежом, участвовать в международных конференциях, стажировках.

К негативным аспектам глобализации можно отнести преобладание английского языка в преподавании. В советское время наряду с английским изучались также немецкий и французский языки. Необходимо учитывать тот факт, что многие страны предпочитают общаться на своем национальном языке (Франция, Италия, Испания). Даже зная английский язык,

в данных странах будет преимуществом знание их национального языка на начальном уровне. В научном сообществе академические награды вручаются тем, кто активно применяет английский язык. Данные ученые представляют доклады на международных конференциях, участвуют в грантах. Тематическое и методологическое многообразие научной базы может сократиться, поскольку не все выдающиеся физики, математики, медики, владеют английским языком на высоком уровне.

Что касается учебников, то необходимо отметить, что они были централизованы. Один учебник был предназначен для различных категорий учащихся. Все они были написаны для среднестатистического ученика. Учебники советского времени были основаны на применении грамматико-переводного метода, большинство текстов были отрывки из художественных произведений. В данных учебниках не хватало проблемных статей, современного языка. К недочетам также можно отнести нивелирование страноведческого аспекта. А как мы знаем «культурный барьер является не менее важным, чем языковой» [Тер-Минасова 2014:35]. Иностранцы более охотно простят языковую ошибку, чем культурную.

В эпоху массовой коммуникации в России появились различные учебные курсы. К плюсам можно отнести наглядность, яркость, наличие дисков, компьютерных программ по изучению языку. В основе современных учебников лежит коммуникативный метод, но зачастую подбор материалов построен в соответствии с предпочтениями автора. «Учебник должен знакомить с общелитературным и профессиональным языком в письменном и устном общении» [Прокопович-Микуцка 2012: 151]. Хорошим решением данной проблемы мог бы стать УМК, который сочетал бы методические наработки советских учебников (способы подачи лексики, грамматики), элементы коммуникативной методики (для развития навыков устной речи) и актуальный культурологический компонент, для знания культурный реалий страны изучаемого языка.

К негативному аспекту можно отнести тот факт, что изучая иностранную культуру, мы зачастую забываем о своей культуре, в крайних случаях речь доходит до игнорирования

культуры собственной страны. Общаясь с представителями русского народа, иностранцы хотят почерпнуть новые факты, традиции, обычаи о нашей стране, а не только видеть, что мы владеем культурой их страны. В качестве восполнения данного пробела представляется целесообразным вводить такие предметы как «регионоведение», «культура России». Гете говорил: «Необходимо изучать иностранный язык, чтобы лучше понимать свой собственный» или как сказал один японский студент: «Я изучаю культуру изучаемого языка и становлюсь лучшим японцем» [Прокопович-Микуцка 2012: 32].

Следующая традиция преподавания иностранного языка – методы преподавания языка. В советское время упор делался на грамматико-переводной метод и метод обучения чтению. Зачастую обучение ограничивалось формированием и развитием навыков чтения. То есть наблюдалась односторонность в обучении иностранным языкам. Ведущую роль занимала грамматика. Ученики строго следовали формальным нормам в области фонетики и грамматики. К преимуществам данных методов обучения можно отнести: правильное чтение, грамматически правильное построение предложений, умение более точно переводить. Даже спустя 30-40 лет после окончания школы, имея работу не связанную с языком, не практикуя его, мои родители могут прочесть и перевести текст на иностранном языке, рассказать отрывок из Гете или Шекспира, что свидетельствует о хорошей заложенной базе. Однако существенным недостатком является тот факт, что за границей они практически не способны общаться с носителями языка.

В качестве недостатка необходимо отметить, что в советское время язык не изучался как средство общения. Происходило изучение или зазубривание редких, устаревших или вышедших из употребления форм и категорий, многие тексты, предлагаемые на изучение, также были устаревшими.

В современной России упор делается на коммуникативный метод. Студентов готовят к ситуации реального общения, используются разнообразные ролевые и деловые игры, интерактивные методы. Однако драматизация, сценки, игровые методы не всегда целесообразно использовать в

обучении взрослых людей, которые серьезно настроены на изучение языка. Данную традицию на серьезное и основательное изучение языка мы тоже унаследовали из советского времени.

Обучение иностранному языку в России было наполнено большим количеством иностранных терминов, не всегда понятных российскому слушателю. В последнее время можно отметить упрощение языка, отход от фонетической и грамматической нормы, многочисленные сокращения (h8, 2night, 4ever, see U, BTW – by the way, TTUL – talk to you late). Данный факт не всегда является плюсом, т.к. снижается уровень владения письменной речью, литературным, классическим, нормативным языком. Уровень владения грамматической компетенцией снижается. Студенты могут общаться, но не всегда грамматически правильно строят предложения.

В советское время не было подхода, ориентированного на студента. Учитель был центральной фигурой в процессе обучения. К положительным моментам можно отнести выбор тем, текстов. Зачастую студент не может подобрать тему и текст самостоятельно. Учитель отвечает на вопросы и корректирует высказывания студентов. И большим плюсом является дисциплина на уроке. К минусам можно отнести: отсутствие сотрудничества с другими студентами, отсутствие возможности выразить себя. В настоящее время мы отходим от данного подхода и применяем подход, ориентированный на студента. К позитивным моментам можно отнести: изучение реальных ситуаций общения (отель, магазин, университет, город, и т.д.), студенты взаимодействуют не только с учителем, но и друг с другом, они могут работать в парах, небольших группах, в зависимости от формируемых навыков и умений. Студенты сами ищут ответы на вопросы, участвуют в дебатах и дискуссиях. Учитель только направляет и контролирует, а не принимает решения за них.

В заключении хотелось бы отметить, что, несмотря на кардинальные перемены в сфере преподавания иностранных языков, новые условия работы и жизнедеятельности, проблемы и противоречия, открытия и сложности, представляется необходимым внимательно изучить наследие прошлого в

преподавании языков. Необходимо выделить положительные моменты и сильные стороны в методике преподавания в советское время и добавить новые наработки и методы. Только взаимодействие традиций и инноваций позволит открыть перспективы и увидеть результаты своей деятельности, повысить уровень владения иностранным языком и культурой своей страны и страны изучаемого языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Походзей Г.В. Технология организации работы над поэтическими текстами на занятиях иностранного языка. Актуальные проблемы германистики, романистики, русистики: материалы ежегодной международной конференции. – Екатеринбург, 2016. – С. 247-248.

Прокопович-Микуцка. Языковая норма в преподавании итальянского общелитературного языка и существующие учебные пособия: критерии отбора и оценки. Актуальные проблемы преподавания языков в неязыковых вузах. – М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2012. – С.147-152.

Тер-Минасова С.Г. Преподавание иностранных языков в современной России, что впереди? Вестник Московского Университета. – Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2014. – № 2. – С. 31-41.

УДК 378.147.88:371.124:81

Казакова О.П.

Екатеринбург, Россия
**ЗАДАЧНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ
ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ
ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ
ПРАКТИКИ БУДУЩИХ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Аннотация. Эффективность педагогической практики может быть значительно повышена в условиях проектирования задач, моделирующих реальные производственные ситуации.

Ключевые слова: *задачная технология, технологии обучения, педагогическая практика, учителя иностранного языка, подготовка будущих учителей.*

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

Казакова О.П.

Ekaterinburg, Russia
**TASKS` TECHNOLOGY FOR
PEDAGOGICAL PRACTICE
OF FUTURE FOREIGN
LANGUAGE TEACHERS**

Abstract. The effectiveness of teaching practice can be significantly improved designing tasks, which simulate real building situations.

Keywords: *tasks` technology, technology, pedagogical practice, foreign language teachers, future teachers training.*

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.

Задачная технология разрабатывается в рамках программированного и проблемного подходов, и в обучении имеет место в основном применительно к техническим специальностям, поэтому предлагаемые задачи направлены в этом случае на производство ряда расчетов, конечный результат которых и является решением задачи.

Та же технология с наименьшим успехом начинает находить свое применение и для обучения дисциплинам

гуманитарного цикла, при этом за основу берется структура задачи вычислительного типа. Такая структура представляет собой совокупность известного и неизвестного, которое должно быть найдено с опорой на имеющиеся условия. В качестве условий выступают ситуации, описывающие временные, локальные, каузальные и другие признаки действия, а решением задачи должно стать предлагаемое действие, приводящее к изменению ситуации. По наличию тех или иных признаков в условиях задачи могут быть выделены различные типы задач, например, временные, если поиск направлен на временные показатели выполнения действий, локальные, направленные на определение места действия и др.

При обучении методике преподавания того или иного предмета речь идет о педагогических задачах, проектирование которых должно позволить создать условия для отработки теоретических знаний на практике. В рамках учебного процесса в таком случае используются задачи с максимальным количеством известных данных, а поиск направлен на восстановление одного неизвестного. Условия, которые берутся за основу, особенно на начальном этапе подготовки специалистов, представляют собой идеальные ситуации с усредненными показателями. Это может быть указание класса, учебного пособия, изучаемой темы, при этом предполагается, что все учащиеся имеют примерно одинаковый уровень знаний, а в процессе обучения не было лакун при усвоении материала. В таком случае решающий задачу может опираться на линейку учебных пособий, примерную рабочую программу, требования к предыдущему уровню обучения и предполагать, что описываемый уровень полностью соответствует указанным требованиям.

Однако на практике мы намного чаще имеем дело с гетерогенными группами, уровень владения материалом в которых может значительно отличаться от требований программ в силу разных причин (смена учителей, долгий период отмены занятий по причине карантина, не вовремя поступили учебные пособия и т.п.). Кроме того различия будут наблюдаться внутри учебной группы, поскольку часть обучающихся может заниматься предметом дополнительно (особенно при изучении

иностранного языка), а часть не проявлять к нему особого интереса и не достигать среднего уровня по классу.

Несомненно, при составлении учебных пособий авторы не могут отразить в них все конкретные случаи, которые могут иметь место в реальном образовательном процессе, что предполагает применение типичных задач для нахождения типичных решений, в связи с чем студенты оказываются не в состоянии решать нетипичные задачи, с которыми они сталкиваются в реальности, поскольку их методическое мышление не достаточно мобильно.

Для решения данной проблемы и эффективной подготовки будущих учителей иностранного языка мы предлагаем более полно использовать потенциал педагогической практики, на которой предоставляется возможность апробации предполагаемых решений.

Согласно программе цель практики – углубление и закрепление теоретических и методических знаний, умений и навыков по общепрофессиональным дисциплинам и дисциплинам предметной подготовки, приобретение практического опыта будущей профессиональной деятельности в условиях реального производственного процесса.

Соответственно к задачам производственной практики относят следующие:

- развитие способностей к самостоятельной деятельности, в том числе: самостоятельное планирование, проведение, контроль и корректировка производственной деятельности;
- развитие профессиональной культуры студента;
- углубленное изучение и осмысление в условиях практики содержания образования;
- подготовка студентов к выполнению функций преподавателя английского языка;
- развитие у студентов интереса к работе в производственной области;
- формирование у студента личностных качеств будущего учителя, устойчивого интереса к профессиональной

деятельности, потребности в самообразовании и творческом подходе к практической деятельности.

Для того чтобы определить направленность разработки задач, решение которых предполагается при прохождении производственной практики, следует учитывать ряд факторов, в том числе и тип образовательного учреждения. Именно с целью развития мобильности методического мышления мы считаем важным расширить круг образовательных учреждений, на базе которых работают студенты, и предложить им не только традиционные школьные учреждения, но и высшие, и средние специальные учебные заведения. Даже в рамках школ могут быть предложены нетипичные условия, такие, как например, обучение иностранному языку как второму, не обязательно в специализированных школах. На наш взгляд, ограничение практик школами с углубленным изучением иностранного языка несколько ограничивает методический поиск будущих специалистов. В первую очередь, не создаются условия к осуществлению дифференцированного подхода, так как в таких школах достаточно высокая планка, и обучающиеся стремятся соблюдать ее, мотивация в таких школах намного выше, чем в обычных школах или при изучении второго иностранного языка. Гомогенные группы с высоким уровнем владения предметом требуют от преподавателя гораздо меньше методических усилий, чем гетерогенные. Таким образом, расширяя базу практики, мы задаем новые условия решения задач и готовим будущих выпускников к вариативным производственным сферам.

Другой важной направляющей является цель профессиональной подготовки будущих учителей, которая согласно ФГОС ВО выражается совокупностью компетенций, которые должны быть сформированы при изучении дисциплин. В отношении методики обучения и воспитания и производственной практики, которые могут быть представлены как теория и практика, выдвигаются следующие компетенции:

общепрофессиональных компетенций (ОПК):
готовностью к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами сферы образования (ОПК-4);

профессиональных компетенций (ПК):

- готовностью реализовывать образовательный программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1);

- способностью использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета (ПК-4);

- способностью осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся (ПК-5);

- способностью организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности (ПК-7);

- способностью использовать траектории своего профессионального роста и личностного развития (ПК-10).

В результате производственной практики бакалавр должен:

Знать:

- основные методические категории и закономерности формирования иноязычных умений и навыков;

- виды упражнений и способов контроля;

- типологию уроков иностранного языка;

- требования нормативно-правовых актов сферы образования (ФГОС школьного образования и высшего образования, примерные рабочие программы, стандарт «Педагог»;

- приемы реализации дифференцированного обучения;

- требования к составлению рабочей программы и планам уроков;

Уметь:

- самостоятельно проектировать уроки для обучающихся разных возрастов с учетом требований рабочих программ;

- использовать разнообразные ресурсы для разработки уроков иностранного языка, для повышения активности,

развития самостоятельности и творческих способностей обучающихся;

- организовывать контроль усвоения языкового и речевого материала;
- подбирать адекватный целям обучения материал и составлять комплекс языковых и речевых упражнений;
- определять траектории оптимизации процесса и результатов собственной профессиональной деятельности;

Владеть:

- современными приемами оценивания достижений учащихся и студентов;
- способами реализации принципа индивидуализации и дифференциации при разработке уроков и образовательных программ;
- методикой разработки рабочих программ, планов-конспектов занятий;
- технологиями анализа учебного процесса;
- навыками организации и сопровождения проектов обучаемых;
- приемами формирования предметных, метапредметных и личностных результатов (на уровне школы) и общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций (на уровне вуза);
- методическим инструментарием по организации учебной и воспитательной деятельности обучающихся и студентов;
- приемами повышения профессионального роста и личностного развития.

Перечисленные компоненты формируемых компетенций могут рассматриваться как условия для разработки методических задач, решение которых должно быть найдено при прохождении педагогической практики.

Однако аналитические умения формируются не только при решении заданных задач, но и при составлении собственных. Находясь в условиях реального образовательного процесса, студенты могут выделить те самые временные, локальные и каузальные характеристики, которые составляют

основу реальной педагогической деятельности. Самостоятельная разработка задач позволяет глубже осознать особенности учебного процесса и найти в них как факторы, тормозящие учебный процесс, так и уникальные факторы, которые позволяют оптимизировать этот процесс. Так, например, перенося типичные задачи в условия преподавания второго иностранного языка, студент видит меньшее количество часов, отводимое на его изучение, но параллельно учится обучать с опорой на метапредметные умения и знания, полученные при изучении первого иностранного языка. Решая задачу разработки серии уроков в таких условиях, студент для начала определяет для себя учебную ситуацию и после этого приступает к поиску оптимального решения.

Таким образом, разрабатывая задачи для производственной практики, мы должны опираться на целевые направления методической подготовки в педагогическом вузе и, варьируя целевые результаты, развивать методическое мышление наших студентов, направленное на поиск решения задач в различных условиях педагогической деятельности, а также на самостоятельное осознание учебной ситуации, что позволит значительно повысить эффективность самой практики.

УДК 37.016:811.1

Колесова Е.М.

Екатеринбург, Россия

**МОТИВАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ
ЯЗЫКАМ**

Аннотация. Статья посвящена описанию роли мотивации в процессе обучения иностранным языкам. Дается анализ психологической и методической литературы по данной проблеме. Приводятся методические рекомендации по реализации принципа мотивации в процессе обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: *мотивация, иностранные языки, учебная мотивация, принцип мотивации, познавательные интересы.*

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 10.02.01

Kolesova E.M.

Ekaterinburg, Russia

**MOTIVATION IN LEARNING
FOREIGN LANGUAGES**

Abstract. The article describes the role of motivation in learning foreign languages. The analysis of psychological and methodological literature on the subject is given. There are guidelines for the implementation of the principle of motivation in learning foreign languages.

Keywords: *motivation, foreign languages, educational motivation, principle of motivation, cognitive interests.*

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

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Нельзя не согласиться с мнением О.В. Наумовой, определяющей мотивацию как один из важнейших факторов, стимулирующих процесс иноязычного речевого общения в условиях отсутствия у учащихся “естественной потребности” в общении на иностранном языке, так как обучение строится в основном в искусственно-учебной среде [Наумова, 2009: 2].

С точки зрения психологии, мотивация – динамический процесс физиологического и психологического управления поведением человека, определяющий его направленность,

организованность, активность и устойчивость [Немов, 1995: 494]. Мотивационная сфера или мотивация в широком смысле слова понимается И.А. Зимней как стержень личности, к которому «стягиваются» такие ее свойства, как направленность, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания, притязания, эмоции, волевые качества и другие социально-психологические характеристики. Таким образом, мотивация понимается большинством авторов как совокупность, система психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека [Зимняя, 2000: 101].

Важнейшей составляющей учебной мотивации является интерес. В общепсихологическом определении интерес – это один из компонентов учебной мотивации, заключающееся в эмоциональном переживании познавательной потребности. Важность создания условий возникновения интереса к учителю, к учению (как эмоционального переживания удовлетворения познавательной потребности) и формирования самого интереса отмечалась многими исследователями [Зимняя, 2000: 104].

В процессе обучения иностранным языкам мотивация, а именно принцип мотивации рассматривается как одним из основополагающих и основывается на понимании мотива как побуждения к деятельности, связанного с удовлетворением потребностей человека [Шукин, 2008: 161].

Мотивационный аспект имеет решающее значение также и для активизации всех психологических процессов – мышления, восприятия, понимания и усвоения иноязычного материала. Для этого необходимо повышать уровни мотивации, способствуя развитию познания и интеллектуальной деятельности у учащихся, стремясь в конечном итоге повысить эффективность процесса обучения. Психические и физические переживания (потребности), осознанная внутренняя или внешняя потребность (мотивы) придают смысл, тем самым стимулируют речемыслительную деятельность, мышление, и приводят к желанию больше узнать и научиться мысли на языке. Ученые, исследующие мотивацию усвоения иностранного языка, выделяют следующие основные виды мотивации с учетом индивидуального развития потребностей учащихся:

- коммуникативно-мотивационная, определяющаяся на основе потребностей в общении;

- лингво-познавательная мотивация, основанная на стремлении обучающегося к познанию языковых явлений;

- страноведческая мотивация, зависящая от тематики и эмоциональной заинтересованности учащегося в изучении иностранного языка [Карпова, 2011: 135].

В качестве методических рекомендаций по реализации принципа мотивации и ее удержания можно привести следующие положения:

- выявление посредством беседы или анкетирования интересов учащихся и их максимальный учет в процессе обучения иностранным языкам;

- учет возрастных особенностей обучающихся;

- выявление мотивов обучения (познавательные, профессиональные и др.);

- формирование эмоционально-положительного отношения обучающихся к процессу обучения иностранным языкам;

- применение коллективных форм работы, проблемного обучения, ролевых игр и др.;

- просмотр образовательных, документальных и художественных фильмов на изучаемом иностранном языке;

- аудирование актуальных аутентичных аудиоматериалов: радиопередач, песен и др.;

- знакомство с достопримечательностями, традициями и обычаями страны изучаемых языков;

- применение заданий, направленных на умственную самостоятельность, инициативность и активную поисковую деятельность: проекты, презентации, съемка видеороликов, сообщения, доклады, рефераты, поиск информации, аннотации и др.;

- формулирование целей обучения иностранному языку и планирование стратегий их достижения;

- привлечение обучающихся к участию в различных мероприятиях и конференциях международного уровня на иностранных языках;

- организация различных конкурсов, олимпиад по иностранным языкам;

- проведение видео-мостов с образовательными учреждениями стран изучаемых языков;

- привлечение носителей языка в процесс обучения

иностранным языкам;

- посещение мероприятий посольств и консульств стран изучаемых языков;

- применение современных технических и мультимедийных средств обучения и обучающих приложений по иностранным языкам;

- изучение опыта зарубежных коллег по профессиональной проблематике;

- стимулирование общения с носителями изучаемого иностранного языка посредством социальных сетей;

- новизна и актуальность предъявляемого материала;

- постепенное повышение уровня сложности предъявляемого материала.

Подводя итог, следует сказать, что успешность обучения иностранным языкам напрямую зависит от формирования и удержания мотивации и реализации различных форм основополагающего принципа мотивации на занятиях.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

Карпова М.В. Мотивация в процессе обучения иностранному языку. Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2011. – № 4 (47).

Наумова О.В. Формирование мотивации учебной деятельности при изучении иностранного языка в процессе обучения аспирантов. 2009. Электронный ресурс. Режим доступа: URL [www.iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang/2009_01/13.pdf]

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

Щукин А.Н. Учебное пособие для преподавателей и студентов. — М.: Филоматис, 2008. — 416 с.

УДК 81'373.423:81'373.46

Комарова З.И.

Екатеринбург, Россия

**СПЕЦИФИКА
ЛЕКСИЧЕСКОЙ ОМОНИМИИ
В ПОДЪЯЗЫКАХ
СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ**

Код ВАК 10.02.19

Komarova Z.I.

Ekaterinburg, Russia

**LEXICAL AMBIGUITY
SPECIFICITY IN THE
LANGUAGES FOR SPECIAL
PURPOSES OF MODERN
SCIENCE**

Аннотация. В статье освещается сложная дискуссионная проблема лексической омонимии в рамках национального языка с учетом его функциональной стратификации. Выявляется её специфика в подъязыках современной науки. Описываются типы и виды омонимичных терминов в подъязыках современной науки. Обосновывается возможность неразграничения полисемии и омонимии в проблеме неоднозначности терминов.

Ключевые слова: национальный язык; подъязыки (LSP) науки; лексическая омонимия; внешняя и внутренняя омонимия терминов; омонимичные термины.

Abstract. The article deals with a complex controversial problem of lexical ambiguity in the national language in terms of its functional stratification. Lexical ambiguity specificity in the LSP of modern science is revealed here. The article also describes the kinds of homonymous terms in the LSP of modern science. The author substantiates the possibility of nondifferentiation of polysemy and homonymy in the problem of terms ambiguity.

Keywords: national language; LSP of science; lexical ambiguity; external and internal term ambiguity; homonymous terms.

Сведения об авторе: Комарова Зоя Ивановна, доктор филологических наук, профессор; профессор кафедры иностранных языков.

Место работы: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина.

Контактная информация: 620000, г. Екатеринбург, пр. Ленина, д. 51.
e-mail: zikomarov@bk.ru

About the Author: Komarova Zoya Ivanovna, Doctor of Philology, Professor of the Chair of Foreign Languages.

Place of employment: Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin.

Развитие лингвистики и терминоведения предполагает не только появления новых объектов и новых аспектов исследования, но и возврат к давно описанным категориям языка, которые, однако, в свете современных представлений и при использовании

современных методов и методик способны дать новые знания об уже известных явлениях. Одной из таких категорий языка, которые никогда не исчезали из поля внимания исследователей, что свидетельствует о её чрезвычайной важности и актуальности, является проблема **омонимии в языках**.

На всем многовековом пути изучения языковой омонимии первым дискуссионным вопросом был и остаётся вопрос о границах омонимии в рамках национальных языков с учётом основного, категориального свойства омонимов – их **одноименности**, т.е. совпадения звучаний языковых единиц (греч. *homonyma* – *hotos* – «одинаковый» и *onyma* – «имя»), а также совпадения в написании и грамматической форме, но совершенно разные по значению.

Следует отметить приоритетную роль именно отечественного языкознания в проработке этой проблемы и создания «общетеоретической основы для исследования конкретных фактов отдельных языков, что обеспечивает необходимые предпосылки для решения соответствующих лексикографических вопросов», – пишет О.С. Ахманова [Ахманова 2004: 106], которая предприняла систематическое обследование словарного состава современного русского языка для выявления всех типов возможной омонимии в данный период развития русского языка (к середине 20 века).

Эти основные концептуальные положения, принятые в языкознании, в целом использовались и при анализе омонимии в подъязыках науки [Ахманова 2004; Виноградов 1975]. Однако в анализе есть и существенные отличия, обусловленные теоретическим и прикладным терминоведением. Наиболее аргументированно эта позиция развернута В.П. Даниленко, которая показывает, что «широкое, сложное по границам определения и разнопричинное явление омонимии общелитературного языка в терминологии представлено не всеми своими разновидностями» [Даниленко 1977: 70]. Наиболее распространённой является **межнаучная терминологическая омонимия**, когда один и тот же термин может входить в разные терминосистемы данного национального языка. Таким омонимам характерны два обязательных признака: 1) за терминами закреплены разные дефиниции, так как они имеют разную семантику и 2)

функционируют они в разных терминосистемах [Даниленко 1977: 71].

Как указывает В.П. Даниленко, возникает ещё омонимия между словами общенародного языка и терминами: *сухарь*¹ («засушенный кусок хлеба») и *сухарь*², техн. («простая вспомогательная промежуточная деталь в механизмах и узлах машин»). Так создано значительное число технических терминов-омонимов: *башимак, кулак, голова, палец...* [Даниленко 1977: 71-72], которые стали функционировать в с/х машиностроении [Комарова 1992].

Наше многолетнее (с 1971 года по настоящее время) исследование отраслевой (сельскохозяйственной) терминологии позволяет прийти к следующему выводу: терминологическая омонимия является регулярным разнотипичным явлением, обусловленным как экстралингвистическими факторами: тип научного знания, его динамика, этап развития научной теории и др., так и лингвистическими факторами: вторичность семиозиса термина и сложность терминопорождения; сложное взаимодействие общенародного лексикона с терминологическим и целый ряд специфических процессов их взаимодействия.

Перечислим выявленные типы омонимии. Прежде всего выделяем два принципиально различных типа омонимии терминов: **внешнюю омонимию** и **внутреннюю омонимию** по отношению к данной (сельскохозяйственной) терминологии [Комарова 1981; 1992; 2008 и др.].

К **внешней омонимии** относим четыре типа омонимичных терминов.

Во-первых, **межнаучная, или межотраслевая омонимия**, когда совпадают по форме термины разных отраслей, имеющих различную семантику.

Приведём хотя бы один пример омонимического ряда: *субстрат*¹ филос. («то, что лежит в основе каких-либо явлений, состояний») → *субстрат*² хим. («вещество, подвергающееся превращению под действием ферментов») → *субстрат*³ биохим., геол., с/х... («различные вещества, подвергающиеся различным превращением в клетке живых организмов, в земной коре, в почве») → *субстрат*⁴ биол., с/х («основа, предмет или вещество, к которому прикреплены животные или растительные

организмы, а также среда постоянного обитания и развития организмов») → *субстрат*⁵ лингв., социол. («язык местного населения, вытесненный языком завоевателей, но оказавший влияние на него») → *субстрат*⁶ терм. («та языковая единица, на базе которой создаётся термин лексико-семантическим способом терминообразования») → *субстрат*⁷ филос. («общая и относительно элементарная основа содержания явлений; строительный материал того или иного структурного уровня бытия или бытия в целом») [Комарова 2008: 72].

Как видим, омонимические термины возникли в результате переноса термина из одной терминосистемы в другую (**транстерминологизация**), а затем возврата термина *субстрат*¹ филос. обратно в свою терминосистему с модифицированным значением (*субстрат*⁷). В этом омонимическом ряду все термины являются **внешними омонимами** по отношению к с/х терминам.

Во-вторых, омоструктурный образец общенародного слова (уменьшительных существительных) и терминологический омоним: *слоник*¹ («детёныш крупного млекопитающего животного с хоботом») – *слоник*² («жук, вредитель с/х растений»); *куколка*¹ («маленькая кукла») – *куколка*² («фаза насекомого, личинка в коконе у с/х вредителей») и др. [Комарова 1981: 82-87; 1992]. Омонимичный ряд возник в результате терминологизации общенародного слова.

В-третьих, огромное число с/х терминов возникло путём терминологизации общенародного слова, когда «отсекается» общенародное значение и термину «приписывается» новая дефиниция: *пар*¹ («газ, в который превращается вода при нагревании») – *пар*², с/х («поле севооборота, не занимаемое посевами в течение всего вегетационного периода или части его и содержащееся в рыхлом и чистом от сорняков состоянии») [Комарова 1992: 88-89].

В-четвертых, омонимические ряды, образовавшиеся путём сложной, непрямой детерминологизации. Так, в XIX веке в русский язык был заимствован из английского языка с/х термин *комбайн*¹ в значении «сельскохозяйственная машина, выполняющая одновременно ряд операций по уборке зерновых и технических культур», который детерминологизировавшись, попал в

общеязыковой дискурс со значением «какое-либо устройство, выполняющее несколько операций». Как видим, резко расширился объем понятия, перешедшего из научного в бытовое. При этом путь термина в общеязыковой дискурс был не прямым, а опосредованным, через транстерминологизацию: *комбайн*² муз.; *комбайн*³, техн., *комбайн*⁴, радиотех. и т.д. до *комбайн кухонный* [Комарова 2008: 83].

Внутренняя омонимия проявляется в пределах одной терминосистемы, когда одна и та же звукографическая единица используется для выражения разного денотативно-сигнификативного содержания: *головач*¹ с/х («матерка конопли») – *головач*², с/х («вредитель плодовых растений»); *джут*¹, с/х («вид прядильного растения») – *джут*², с/х («ледяная корка на пастбище»)… [Комарова 1992: 84-85].

Приведённые примеры показывают ошибочность утверждений ряда лингвистов о том, что в пределах одной отраслевой терминологии омонимия не развивается [Даниленко 1977: 72].

Более того, в наши дни появились исследования, дающие новые данные о специфике **лексической омонимии терминов**. Так, в начале 2016 года мне пришлось оппонировать на защите кандидатской диссертации И.С. Волошиной по теме: «Обоснование и конструирование модели электронного словаря-справочника естественнонаучных омонимичных терминов»: 1) физики и химии и 2) химии и биологии» на базе синтеза двух господствующих в наши дни научных парадигм: коммуникативно-прагматической и когнитивно-дискурсивной. Используя комплексный дефиниционный анализ И.С. Волошина установила типы понятийных отношений между однословными (базовыми) естественнонаучными терминами: **внеположенности**, **пересечения** (есть общие и различные признаки) и **включения** (разный объем денотативов), на основе которых выявила три вида омонимичных терминов: **абсолютные** (нет общих признаков), **пересекающиеся** (есть общие и различные признаки) и **включенные** (широкие и более узкие по значению). Этим она доказала гипотезу, состоящую в том, что «в отличие от лексических омонимов общего языка терминологические омонимы имеют определённое количество пересекающихся понятийных признаков» [Волошина 2016: 12], а

потому «омонимия термина, в отличие от омонимии общенародного слова, характеризуется сохранением связи между омонимичными терминами» [Там же: 13].

Для проверки этих неожиданных для меня данных об омонимии терминов я предприняла своеобразный «эксперимент»: опираясь на материал новых терминологических словарей: «Полный словарь лингвистических терминов» Т.М. Матвеевой (2010 г.) и «Словарь специальной лексики русского языка» (под ред. А.С. Герда, 2014 г.), используя методологию и методику комплексного дефиниционного анализа, провела систематическое исследование всего корпуса терминологического материала. Попутно проверила наличие внутренней омонимии лингвистических терминов [Матвеева 2014] и специальной лексики 42 отраслей знания [под ред. А.С. Герда].

Материалы этих словарей убедительно доказали, во-первых, наличие **внутренней омонимии** во многих терминосистемах и, во-вторых, господство **пересекающихся омонимов**, тогда как **включенные** и **абсолютные** омонимы немногочисленны.

В целом же данный «эксперимент» показывает, во-первых, то, что терминологическая омонимия – живое, развивающееся явление, требующее дальнейшего исследования в рамках национальных языков. А главное, во-вторых, то, что если в языковедческих работах по проблеме вопрос о том, существует ли омонимия в языках, не дискутируется, т.к. ответ, безусловно, положительный, то такого однозначного ответа нет в современном терминоведении. Так, В.А. Татаринов считает, что «проблема омонимии чисто филологическая, а не терминоведческая» [Татаринов 2006: 139]. В его энциклопедическом словаре нет словарной статьи об омонимии терминов, а в предметном указателе даётся ссылка на статью «**Полисемия терминов**», где обосновывается концепция **неоднозначности терминов**, которая «выстраивается в ряд понятий, фиксирующих любое возможное состояние терминологической единицы в её отношении к семантике: **моносемия – амбисемия – полисемия – эврисемия**» [Татаринов 2006: 129], в котором нет места омонимии.

Действительно, наш «эксперимент» показывает, что

границу между полисемией и омонимией можно обозначить лишь в отношении **абсолютных** омонимических терминов, которых немного но она неразличима во всех других случаях. Таким образом, на сегодняшний день проблема **неоднозначности** терминов вызывает значительные сложности.

Всё сказанное позволяет утверждать, что эвристический потенциал данной проблемы практически мало исчерпаем, а потому актуальность дальнейших изысканий по этой проблеме непреходяща.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Ахманова О.С. Лексико-семантическое варьирование слова и омонимия как предел такого варьирования // Очерки по общей и русской лексикологии. – Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – С. 104-233.

Виноградов В.В. Об омонимии и смежных явлениях. Избранные труды. Исследования по русской грамматике. – М.: Наука, 1975. – С. 295-314.

Волошина И.С. Модель электронного переводного словаря-справочника естественнонаучных омонимичных терминов: дис... канд. филол. Наук. – Тюмень, 2016. – 239 с.

Даниленко В.П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания. М.: Наука, 1977. – 246 с.

Комарова З.И. Семантическое противодействие в уменьшительных образованиях существительных (на материале сельскохозяйственной лексики) // Термин и слово. – Горький: Изд-во Горьк. гос. ун-та, 1981. – С. 82-87.

Комарова З.И. Семантические проблемы русской отраслевой терминологии : дис.. д-ра филол. наук. – Екатеринбург, 1992. – 401 с.

Комарова З.И. Гармония/дисгармония терминов в русском научном дискурсе в аспекте гармонизации // Язык и культура. – Екатеринбург : Изд-во УГТУ-УПИ, 2008. – С. 61-86.

Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов. – Ростов н/Д : Феникс, 2010. – 562 с.

Словарь специальной лексики русского языка / Под ред. А.С. Герда. – СПб.: Русская коллекция, 2014. – 250 с.

Татаринов В.А. Общее терминоведение: Энциклопедический словарь. – М.: Московский Лицей, 2006. – 528 с.

УДК 372.881.111.1

Копылова Ю.В.

Екатеринбург, Россия
**КОММУНИКАТИВНОЕ
ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В
УСЛОВИЯХ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. Предложенная статья об особенностях коммуникативного обучения школьников в условиях дополнительного образования.

Ключевые слова: *дополнительное образование, коммуникативное обучение, английский язык, методика преподавания английского языка, обучающие программы, школьники.*

Сведения об авторе: Копылова Юлия Владимировна, аспирант ИИЯ.

Место учебы: Уральский государственный педагогический университет.

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

e-mail: *yuliya_kopylova_74@mail.ru*

Код ВАК 10.02.01

Kopylova Y.V.

Ekaterinburg, Russia
**COMMUNICATIVE ENGLISH
LANGUAGE TEACHING IN
THE CONDITIONS OF THE
ADDITIONAL EDUCATION**

Abstract. An article is about the peculiarities of communicative teaching at the English classes in the conditions of additional education.

Keywords: *additional education, communicative teaching, English language, English language teaching methods, training programs, school students.*

About the Author: Kopylova Yuliya Vladimirovna, the post-graduated student of the Institute of the Foreign Languages.

Place of study: the Ural State Pedagogical University.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования дополнительное образование формулируется как «целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и осуществления образовательно-информационной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства». [ФГОС]. «Закон об образовании РФ» 2016 года разъясняет: «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. Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности. Дополнительные общеобразовательные программы для детей должны учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей». Академик Иванченко определяет дополнительное образование, как «гармоничное единство познания, творчества, общения детей и взрослых» [Иванченко 2011: 57]. На основании приведенных выше определений выделяем: «Дополнительное образование есть образовательный учебный и воспитательный процесс, направленный на раскрытие умственного, физического, творческого потенциала школьника и реализуемый дополнительными общеобразовательными программами». Дополнительное образование рассматриваемое в совокупности с общим образованием дает возможность говорить о полном образовании. По мнению профессора Исаева полное образование «предполагает проектирование и реализацию адекватных ступеней основного общего образования образовательных программ». [Исаев 2012: 135]. Профессор Сергеева Н.Н. считает: «Дополнительное образование – это часть системы общего и профессионального образования, основной целью которого является подготовка специалиста, соответствующая современным общественно-экономическим условиям, на основе свободного выбора и самоопределения». Таким образом, интеграция общего, дополнительного и профессионального образования обеспечивает качество системы образования в любой сфере деятельности.

Коммуникативное обучение школьников английскому языку в условиях дополнительного языкового образования проходит три этапа: начальный, основной, заключительный.

На начальном этапе обучения школьники овладевают фонетической стороной языка, учатся строить несложные грамматические структуры типа *I'm a girl (boy). I've got a toy. I like apples. I can jump. etc*; знакомятся с правилами чтения английского языка, овладевают техникой чтения небольших аутентичных текстов, принимают участие в построении диалогической речи и монологических высказываний по определенным темам. На основном этапе происходит дальнейшее формирование умений иноязычного говорения, чтения, аудирования и письма. Заключительный этап характеризуется подготовкой школьников к ОГЭ. Для этой цели вводятся специальные программы подготовки к сдаче основного государственного экзамена за курс девятилетней школы.

Коммуникативное обучение школьников английскому языку в условиях дополнительного образования базируется на личностно-ориентированной или антропоцентрической парадигме.

Термин «парадигма» греческого происхождения (*paradeigma*), означающий «образец», «пример». В нашем случае «парадигма» выступает в качестве «образовательной теории». Согласно личностно-ориентированной парадигме школьник находится в центре всей системы образования с его особенностями и способностями. Суть данного подхода, по мнению Исаева Е.И., «сводится к утверждению, что каждый ученик является носителем неповторимого личного опыта, а поэтому он изначально является субъектом образовательного процесса, где он саморазвивается и самореализуется». [Исаев 2012: 92].

При обучении иностранным языкам в рамках личностно-ориентированной парадигмы реализуются различные подходы, в частности, личностно-деятельностный и деятельностный. Данные подходы получили свое развитие в трудах А.Н. Леонтьева, И.А. Зимней и других. Деятельностный подход направлен на совместную деятельность педагога и обучаемого, ориентированную на поиск решения педагогических задач, проблемных ситуаций, достижения поставленных целей. (А.Н. Леонтьев) Педагогический процесс должен осуществляться с учетом интересов школьника, его потребностей, желаний, с учетом его психофизиологической природы и возрастных особенностей развития. По словам Зимней: «Личность находится в

центре обучения, образования. Соответственно все образование, центрируясь на обучающемся, на его личности, становится антропоцентричным по цели, содержанию и формам организации». [Зимняя 1991: 48]. Основная цель личностно-деятельностного подхода – это формирование личности через иноязычную деятельность как нового способа иноязычного общения.

В настоящее время главенствующее положение занимает компетентностный подход. В центре компетентностного подхода находится понятие «коммуникативной компетенции». «Коммуникативная компетентность с позиции теории коммуникации трактуется как достижение определенного уровня сформированности личностного и профессионального опыта взаимодействия с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в профессиональной среде и сфере». [Щукин 2014: 6]. Таким образом, целью обучения компетентностного подхода является формирование коммуникативной компетенции, направленной на гибкое использование иностранного языка в целях общения в различных речевых ситуациях. Компетентностный подход «акцентирует внимание на способности использовать полученные знания». [Вильм 2010: 12]. М.К. Колкова компетентностный подход определяет как компетентностно-деятельностный, «сущность которого заключается в том, что в случае его реализации обновленное содержание будет основой для формирования комплекса компетенции учащихся, а процесс освоения содержания будет носить деятельностный характер». [Методика обучения иностранным языкам в средней школе 2008: 8].

При разработке учебных программ по иностранному языку в условиях дополнительного образования учитываются языковой, речевой социокультурный, компенсаторный, учебно-познавательный компоненты, являющиеся составляющими коммуникативной компетенции. Языковой компонент направлен на овладение школьниками теми языковыми средствами, которые необходимы для изучения новых тем, для употребления их в ситуациях общения. Речевой компонент нацелен на развитие коммуникативных умений школьников в четырех видах речевой деятельности, соответственно:

говoreние, аудирование, чтение и письменная речь. Через социокультурный компонент происходит приобщение школьников к традициям, обычаям, культуре страны изучаемого языка. Компенсаторный компонент направлен на формирование таких коммуникативных умений школьников, которые помогают им выходить из речевых ситуации в условиях недостатка языковых средств. Учебно-познавательный компонент есть развитие универсальных учебных действий, направленных на дальнейшее самостоятельное усвоение школьниками социального опыта иноязычного общения.

Знание подходов, этапов обучения английскому языку школьников в условиях дополнительного образования позволяет коммуникативное обучение организовать таким образом, чтобы основная цель обучения иностранному языку, а именно, формирование у школьников иноязычной коммуникативной компетенции, была реализована педагогами дополнительного образования в полной мере.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Иванченко В.Н. Инновации в образовании: общее и дополнительное образование детей: учебно-методическое пособие // Ростов-н/Д: Феникс, 2011. – 341 с.

Исаев Е.И. Педагогическая психология: уч. для бакалавров // М.: Издательство Юрайт, 2012. – 347 с.

Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе // М. : Просвещение, 1991. – 222 с.

Сергеева Н.Н. Дополнительное филологическое образование в профессиональной подготовке социальных работников: учебное пособие – М., 2002. – 110 с.

Методика Обучения иностранным языкам в средней школе. [Отв. Ред. М.К. Колкова] // СПб.: КАРО, 2008. – 224 с.

Шукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке // М.: Издательство Икар, 2014. – 454 с.

ФГОС основного общего образования [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://rg.ru/2010/12/19/obrstandart-site-dok.html>

Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.12 № 273-ФЗ. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

УДК 81'42:81'27

Кузина Ю.В.

Екатеринбург, Россия

**РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ
ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО
ТИПАЖА В
ПОЛИТИЧЕСКОМ
КРЕОЛИЗОВАННОМ
ТЕКСТЕ¹**

Код ВАК 10.02.01

Kuzina Y. V.

Ekaterinburg, Russia

**REPRESENTATION OF THE
LINGUOCULTURAL TYPE IN
POLITICAL CREOLIZED
TEXTS**

Аннотация. В статье рассматривается широко применяемый способ создания политической образности – репрезентация лингвокультурного типажа в политической карикатуре.

Ключевые слова: политический дискурс, лингвокультурология, лингвокультурные типажи, креолизованные тексты, политическая карикатура, дефиниционный анализ.

Abstract. The article regards a widely applied way of creating political imagery – the representation of the linguocultural type in political cartoons.

Keywords: political discourse, linguoculturology, linguocultural types, creolized text, political cartoon, definitional analysis.

Сведения об авторе: Кузина Юлия Викторовна, старший преподаватель 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

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

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Одной из разновидностей лингвокультурных концептов является лингвокультурный типаж. Согласно определению В.И. Карасика, это типизируемая личность, представитель определенной этносоциальной группы, узнаваемый по

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

специфическим характеристикам вербального и невербального поведения и выводимой ценностной ориентации [Карасик 2007: 235]. Существуют различные классификации лингвокультурных типажей. Как и все лингвокультурные концепты, они могут быть универсальными или национально-специфичными. Кроме того, лингвокультурные типажии могут классифицироваться по степени яркости их проявления и получаемой ими оценке.

Лингвокультурные типажии также классифицируются по признаку реальности языковой личности на фикциональные и реальные, которые в свою очередь подразделяются на исторические и современные [Деревянская 2008: 10]. Реальные типажии являются обобщением когда-либо существовавших или существующих индивидов и заключают в себе ценностные ориентиры современного общества. К современным лингвокультурным типажам можно отнести такие типажии, как «рок-музыкант», «хакер» и т.д. Исторические типажии бывают социально классовыми (выделяются с точки зрения отнесенности к тому или иному социальному классу) и событийные (на основе определенного исторического события) [Резник 2013: 276]. В данной статье речь пойдет о лингвокультурном типаже «американский ковбой», который может быть охарактеризован как этноспецифичный, яркий, положительный и исторический.

Материалом для данной статьи послужили карикатуры, изображающие избранного американского президента Д. Трампа. С точки зрения лингвистической науки, карикатура – это креолизованный текст. Согласно определению, предложенному М.Б. Ворошиловой, креолизованный текст – это текст, обладающий сложной формой, то есть основанный на сочетании единиц двух и более различных семиотических систем, которые вступают в отношения взаимосвязи, взаимодополнения, взаимовлияния, что обеспечивает комплексное воздействие на адресата [Ворошилова 2013: 22]. Карикатура, являясь креолизованным текстом, несет в себе концептуальную составляющую. В основе креолизованного текста лежит визуальная метафора – совмещение двух зрительных образов, выступающих в качестве иконических

знаков [Большакова 2008: 119]. Как отмечает ряд исследователей (Л.С. Большакова, М.Б. Ворошилова, Е.В. Середина, Е.В. Шустрова), именно использование принципа монтажа делает визуальную (графическую) метафору универсальным и наиболее действенным средством создания образности в политической карикатуре.

В представленных карикатурах Дональд Трамп предстает в образе ковбоя (Рис.1,2,3).



Рис. 1



Рис. 2



Рис. 3

Ковбои – укротители диких лошадей и погонщики скота – сыграли огромную роль в развитии и процветании США. Они задавали тон жизни целых районов. Выражение «королевство скота» (Cattle Kingdom) определяло не только места обитания ковбоев, но и их значение в экономической и социальной жизни страны [Словарь американской истории... 1997: 299].

Рассмотрим перцептивно-образные и понятийные характеристики лингвокультурного типажа «американский ковбой». К перцептивно-образным характеристикам лингвокультурного типажа относится, в частности, его внешность [Дмитриева 2007: 14]. Здесь М.В. Мищенко выделяет такие элементы, как ковбойские сапоги и шляпа [Мищенко 2005: 171]. Эти предметы гардероба ковбоя весьма узнаваемо и внешне очень эффектно. Тем не менее, изначально все составляющие костюма ковбоя находили самое рациональное применение при его кочевом образе жизни. Так, ковбойская шляпа защищала от неблагоприятных погодных условий и жалящих насекомых, служила для переноски воды или овса, а ночью прикрывала голову, выглядывающую из спального мешка. Ковбойские сапоги защищали ноги, а их узкие носы и высокие каблуки позволяли ногам всадника легче

проскальзывать в стремяна и прочно держаться в них. Помимо упомянутых предметов гардероба, его узнаваемыми элементами являются также клетчатая рубашка особого покроя и шейный платок, который служил ковбоям простейшим респиратором, защищая органы дыхания от пыли. На представленных карикатурах Д. Трамп одет, как настоящий ковбой.

Также мы видим, что он метко стреляет (сбитая с кактуса шляпа на Рис. 3) и даже владеет техникой стрельбы по-македонски – из двух pistols одновременно (Рис. 1, на Рис. 2 pistols заменены изображением соответствующего жеста). Данный вид стрельбы, будучи крайне зрелищным, широко демонстрируется в кинематографе и, в частности, вестернах, оказавших огромное влияние на формирование образа ковбоя в массовом сознании.

Ковбои и другие «крутые парни» именно так расправляются со своими противниками, неизменно попадая в цель. Таким образом, на представленных карикатурах реализован ряд образно-перцептивных характеристик рассматриваемого лингвокультурного типажа – Д. Трамп не только одет, но и вооружен, как настоящий ковбой.

Теперь обратимся к понятийным характеристикам данного типажа, используя дефиниционный анализ. Помимо прямого значения лексема *cowboy* имеет ряд переносных:

- a person who is an **irresponsible** or **unscrupulous** operator in business; 2) (US, Informal) a man regarded variously as being **bold, daring, independent**, etc. or **brash, reckless, out of control**, etc. [Collins American English Dictionary];
- one having qualities (as **recklessness, aggressiveness, or independence**) popularly associated with cowboys: such as a) a **reckless** driver; b) a business or businessperson operating in an **uncontrolled** or **unregulated** manner [Merriam Webster Dictionary Online];
- (informal) a **reckless** or **irresponsible** person, especially a **show-off** or one who undertakes a dangerous or sensitive task **heedlessly** [Random House Dictionary Online].

Согласно приведенным дефинициям, ковбоем называют человека, который отличается безответственностью,

безрассудностью, нахальством, агрессивностью и недобросовестностью – например, беспринципного бизнесмена или водителя-лихача, не считающегося с правилами дорожного движения и потому подвергающего окружающих опасности. Именно такими качествами наделяют Д. Трампа создатели карикатур. Отдельного внимания заслуживает идиоматическое выражение *to stick to one's guns* (Рис. 1).

- to maintain one's position in the face of opposition; stand firm [Random House Dictionary Online].

Данное идиоматическое выражение, вложенное карикатуристом в уста Д. Трампа, характеризует его, как человека упрямого и дерзкого, готового стоять на своем и защищать свою позицию во что бы то ни стало. Таким образом, лингвокультурный типаж находит свою репрезентацию в креолизованном тексте, а именно – в политической карикатуре, и становится опорой для формирования образа того или иного политика в массовом сознании.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Большакова Л.С. Когнитивный механизм создания визуальной метафоры (на материале англоязычных музыкальных видеоклипов) // Современные проблемы науки и образования. – М.: ИД «Академия Естествознания», 2008. – С. 119-123.
- Ворошилова М.Б. Политический креолизованный текст: ключи к прочтению: моногр. / М. Б. Ворошилова. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – 194 с.
- Деревянская В.В. Лингвокультурный типаж «британский колониальный служащий»: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 09.00.13. – Волгоград, 2008. – 21 с.
- Дмитриева О.А. Лингвокультурные типажии России и Франции XIX века: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.20. – Волгоград, 2007. – 40 с.
- Карасик В.И. Языковые ключи / В.И. Карасик. – Волгоград: Парадигма, 2007. – 520 с.
- Мищенко М.В. Лингвокультурный типаж «американский ковбой» // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажии: Сб. науч. тр. / Под ред. В.И. Карасика. – Волгоград: Парадигма, 2005. – С. 166-173.

Резник В.А. Лингвокультурный типаж в системе научного знания // Модернизация культуры: идеи и парадигмы культурных изменений: сб. материалов международной научно-практической конференции, Самара 23-25 мая 2013. – Самара: Самарская государственная академия культуры и искусств, 2013. – С. 274-277

Словарь американской истории с колониальных времен до первой мировой войны / Под ред. А.А. Фурсенко. – СПб.:Изд-во «Дмитрий Буланин», 1997. – 732 с.

Collins American English Dictionary online [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/american> (дата обращения 05.01.2017)

Longman Dictionary of American English online [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.longmandictionariesusa.com> (дата обращения 05.01.2017)

Merriam Webster's Dictionary online [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.merriam-webster.com> (дата обращения 06.01.2017)

Random House Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dictionary.reference.com> (дата обращения 06.01.2017)

УДК 372.881.1:371.321

Кукушкина К.С.

Екатеринбург, Россия

ЧТЕНИЕ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья носит обзорный характер и рассматривает чтение на уроке ИЯ.

Ключевые слова: виды чтения, обучение чтению, профессионально-ориентированное обучение, иностранные языки, методика иностранных языков в школе, уроки иностранного языка.

Сведения об авторе: Кукушкина Ксения Сергеевна, аспирант ИИЯ.

Место учебы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620000, г. Екатеринбург, ул. Сулимова 29, к. 227.

e-mail: kukuschkina_xenia@mail.ru

Код ВАК 10.02.01

Kukushkina K.S.

Ekaterinburg, Russia

READING AS OBJECT OF STUDYING

Abstract. The article has a survey character and examines reading at Foreign language lessons

Keywords: types of reading, teaching to read, professionally-oriented education, foreign languages, methodology of foreign languages at school, foreign language lessons.

About the Author: Kukushkina Kseniia Sergeevna, student of the Institute of Foreign Languages.

Place of study: Ural State Pedagogical University.

Чтение является неотъемлемой частью нашей жизни. Мы читаем газеты, журналы, книги в различных ситуациях и по разному поводу: узнать новости, расширить свой кругозор, отвлечься от повседневных хлопот и т.д. Чтение является так же одной из важных составляющих при получении образования. Значительную роль чтение имеет на уроках ИЯ.

Чтение как объект изучения рассматривается с нескольких позиций: виды чтения, упражнения для развития навыков и мотивация при изучении.

Первый аспект – это то, какое бывает чтение. Оно имеет несколько видов в зависимости от: 1. способа и 2. цели чтения. Если рассматривать первое деление, то существуют два вида чтения: чтение вслух и чтение про себя. Во многих источниках отмечается, что чтение про себя является преимущественным при обучении в профессиональных учебных заведениях. [Фоломкина 2005: 30]

В зависимости от целей, традиционно выделяют 3 вида чтения: изучающее (reading for detail), поисковое (scanning) и просмотровое (skimming). [Рогова 1991: 140] Некоторые методисты говорят о большем количестве видов, например Соловова Е.Н., упоминает в дополнение к перечисленным такие как аналитическое и ознакомительное. Но сразу же говорит о том, что в принципе их, наряду с просмотровым, можно и не выделять из поискового. [Соловова 2002: 157] В свою очередь ряд методистов говорит о таких видах как: изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое чтения [Фоломкина 2005: 31], [Гальскова 2006, 243].

Изучающее чтение направлено на понимание и осмысление всей информации, содержащейся в тексте. Данный вид чтения является аналитическим, требующий полного погружения в текст.

Суть ознакомительного чтения состоит в том, что бы прочитать и понять основное содержание текста, причем данное понимание текста должно быть в пределах от 70% до 100% существующих в нём фактов как главных, так и второстепенных. При данном виде чтения чаще всего отсутствует установка на запоминание, поэтому если информация запоминается то только благодаря вызванному ей интересу, а не установкой извне.

Поисковое чтение ориентировано на поиск конкретной информации в тексте. Чаще всего читающему уже известна данная информация текста из других видов источников.

Просмотровое чтение предполагает получение общего представления о содержании текста. Данный вид чтения часто применяется на занятиях как подготовка к изучающему или ознакомительному чтению. [Фоломкина 2005: 33-35]

Каждому из видов чтения соответствуют своя группа и виды упражнений.

Фоломкина С.К. предлагает следующий алгоритм обучения видам чтения: ознакомительное – изучающее – просмотровое – поисковое. Хотя в некоторых работах упоминается ещё и такой алгоритм, как: изучающее – ознакомительное – просмотровое – поисковое. [Лупиногова 2015: 143]

Следующим важным аспектом при обучении иноязычному чтению является мотивация и средства её поддержания и повышения. Здесь влияет многое: индивидуальные интересы и особенности обучающихся, типы упражнений, простота/сложность текстов и т.д. Хорошим мотивом для развития навыков чтения служит и, то что представленный текст для изучения актуален для студента, а именно иметь для него пользу. Работая в профессиональном учебном заведении, педагогу следует ориентироваться на будущую специализацию студентов. Благодаря подбору интересных, аутентичных текстов и упражнений, содержащих профессионально-ориентированную информацию, педагогу легче развивать компетенции студентов, нежели при механическом прочтении текста и формальном выполнении заданий к нему.

Также о мотивации в процессе чтения говорят такие методисты как Т.С. Серова, Т.А Ковалёва, М.А. Дубровина, И.А, Зимняя т.д. Т.С. Серова и М.А Дубровина говорят о мотивации в связи с обучением иноязычному профессионально-ориентированному информативному чтению (ИПОИЧ), так как чаще всего ПОЧ направлено на получение и обработку информации. Они трактуют чтение как «важную основу повышения уровня профессиональной квалификации путём своевременного и регулярного получения и присвоения нужной, полезной и новой информации в избранной сфере профессиональной деятельности» [Дубровина 2002: 7].

Основываясь на том, что навыки ПОЧ следует развивать во время обучения специалистов в учебных заведениях, следует сказать, что почти вся имеющаяся информация о том, как формировать, какие методы и приёмы использовать и т.д. написана на опыте различных ВУЗов, а если искать информацию применительно к СПО то, чаще всего встречаются статьи для пед- и медколледжей.

Как видно из выше сказанного ни один из аспектов изучения чтения не может существовать отдельно друг от друга.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Гальзкова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв. ун-

- тов и фак. ин.яз. высш.пед.учеб. заведений – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336с.
- Дубровина М.А. Дидактические основы формирования мотивации при обучении иноязычному профессионально-ориентированному информативному чтению/ диссертация: Пермь, 2002. – С. 231.
- Колобаев В.К., Жаворонкова Е.М. Различные виды чтения и их роль в развитии коммуникативных компетенций при обучении иностранным языкам/ *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal) | PEDAGOGIKA № 4*, 2015. – С.119-122.
- Лупиногина Ю.А., Зарочинцева И.В. Обучение чтению иноязычных текстов студентов неязыковых ВУЗов: Вестник ВГУ серия: Лингвистики и межкультурная коммуникация. – № 4. – 2015. – С.142-144.
- Общая методика преподавания иностранных языков в средних специальных учебных заведениях: Учеб.-метод. пособие/Под ред. А.А. Миролюбова и А.В. Парахиной. – 2е изд., испр. – М.: Высш. шк., 1994. – 240 с.
- Рогова Г.В. и др. методика обучения ИЯ в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
- Сергеева Н.Н., Бушманова Ю.А. Профессионально ориентированная иноязычная коммуникативная компетентность студента технического ВУЗа // *«Казанская наука № 8»* Казань: Изд-во Казанский Издательский дом, 2011. – С. 241-244.
- Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед.вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
- Серова Т.С., Ковалёва Т.А. Обучение решению коммуникативно-познавательных задач в процессе иноязычного информативного чтения – Пермь: Изд-во Перм.гос.техн.ун-та, 2006. – 136 с.
- Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: Учебн.-метод.пособие – 2-е изд., испр. – М.: Высшая школа, 2005. – 255 с.

УДК 821.112.2 (Мюллер Р)

Мальцева И. Г.

Екатеринбург, Россия

**РОБЕРТ МЮЛЛЕР –
ЭКСПРЕССИОНИСТ И
АКТИВИСТ**

Аннотация. Статья посвящена биографии австрийского писателя, публициста и издателя Роберта Мюллера и его осмыслению течений экспрессионизма и активизма.

Ключевые слова: Первая мировая война, экспрессионизм, активизм, немецкая литература, немецкие писатели, литературное творчество.

Код ВАК 10.01.03

Maltseva I. G.

Ekaterinburg, Russia

**ROBERT MULLER -
EXPRESSIONIST AND
ACTIVIST**

Abstract. The article deals with the biography of Austrian writer, publicist and publisher Robert Muller and his comprehension of the expressionism and the activism.

Keywords: First World War, expressionism, activism, German literature, German writers, literary creation.

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.

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

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

В своих воспоминаниях «Экспрессионизм в Вене» Оскар Маурус Фонтана, описывая проявления этого направления в культурной жизни столицы Австро-Венгрии, пишет, что носителем идеи экспрессионизма, стремившимся обосновать ее и распространить в интеллектуальных кругах Вены, был «выглядевший как викинг, высоченный, худощавый, голубоглазый» [Fontana 1965: 188] Роберт Мюллер. «Антиромантик» объединивший в себе превосходное чутье и диалектическое красноречие, которые его современники характеризовали модным тогда словом «динамичный» [Там же].

Роберт Мюллер, творческая биография которого к неожиданному для всех друзей и родственников концу его

жизни летом 1924 года насчитывала 13 самостоятельных публикаций и более 500 публикаций в многочисленных журналах и газетах (около 40), родился 29 октября 1887 в Вене. Он вырос в то время, когда многочисленные транспортные и энерготехнические новшества изменили топографию Вены, превратив ее в современный город.

В то же время Мюллер застаёт культурную атмосферу рубежа веков, центрами которой наряду с частными кружками являлись в первую очередь общественные венские кофейни. Вена с ее многоголосой культурой кофеен стала для Р. Мюллера «духовно-интенсивным городом». Возможно поэтому, проведя около двух лет (по другим сведениям один год) в Америке, Р. Мюллер вернулся домой, т.к. «обнаружил, что жить можно только в Вене» [Там же].

С 1912 по 1914 год «конкистадор духа» [Rutra 1981: 315] Мюллер занимал должность руководителя литературной секции студенческого объединения «Венский академический союз литературы и музыки» («Akademischer Verband für Literatur und Musik in Wien»). В своем стремлении поддержать авангард в литературе и искусстве и «подвести» широкие слои населения к этому авангарду Мюллер не отказывался даже от откровенно популистских мероприятий. Именно он инициировал и организовал в Вене 22 марта 1912 последнее публичное выступление Карла Мая. Литературно это событие было отмечено в журнале «Бреннер» («Der Brenner», «Светильник») выпуском специального номера, посвященного Карлу Маю.

Публикации в журнале «Бреннер» («Der Brenner», «Светильник») и в издаваемом «Академическим союзом» журнале «Дер Руф» («Der Ruf», «Глас»), среди которых были критические статьи, эссе, два небольших художественных текста и несколько стихотворений, быстро сделали Р. Мюллера известным не только в Вене, но и за ее пределами. Они же открыли ему дорогу в такие известные германские журналы, как «Шаубюне» («Die Schaubühne», «Театральные подмости») и «Сатурн» («Saturn»), для которых Мюллер пишет с 1913 года.

Однако лишь с первыми самостоятельными публикациями в течение военного 1914 года Р. Мюллеру наконец-то удастся завоевать репутацию видного креативного эссеиста, энергичного

критика культуры и многообещающего талантливом писателя.

Движимый нищенскими обоснованным военным энтузиазмом, Мюллер 5 сентября 1914 по собственному желанию проходит медицинское освидетельствование. Несмотря на то, что он был признан непригодным к несению военной службы, ему удается попасть в армию. Он был прикомандирован к 4-му Императорскому и королевскому пехотному полку Гроссмейстера Немецкого (Тевтонского) Ордена в казарме на Реннвег в Вене. В середине января 1915 Мюллера в качестве помощника военного корреспондента направляют на юго-западный фронт.

В этом же году Мюллер создает свое первое крупное произведение, ставшее известным еще при жизни автора, «Тропики. Миф путешествия. Документы немецкого инженера» («Tropen. Der Mythos der Reise. Urkunde eines deutschen Ingenieurs», 1915). Этот роман, проза которого представляет собой «своеобразную смесь фантазии, опьянения, пророческого пафоса и трезвой интеллектуальности» [Hahnl 1981: 25], стал одним из образцов эстетики экспрессионизма в его наивысшей точке.

Мюллер принимает участие в жестоких боях при Плаве и Загора у Изонцо и на плато Добердо. Осенью 1915 нервный шок, вызванный взрывом гранаты, приковывает его к больничной койке в неврологическом отделении третьего императорского и королевского военного госпиталя Вены, где Мюллер находится с ноября 1915 по апрель 1916. Этот нервный шок и осознание того факта, что официальные цели войны едва ли имеют что-то общее с его собственным видением этого феномена, приводят Мюллера на сторону пацифизма.

После выздоровления Мюллера, прапорщика резерва заграничного отдела Военной пресс-службы, переводят в Белград и, как и многих других представителей интеллигенции (Р. Музиль, А. Польгар, С. Цвейг), используют в аппарате пропаганды. Он берет на себя руководство печатным органом «Белградер Нахрихтен» («Belgrader Nachrichten», «Известия Белграда»), от которого его отстраняют весной 1917 из-за слишком доброжелательного отношения к Сербии. Мюллера отзывают из Белграда и назначают референтом английской прессы в Военной пресс-службе. Лишь 1 февраля 1918 он

окончательно покидает военную службу.

У Роберта Мюллера – писателя, которому в 1918 как раз исполнился тридцать один год, начинается самая изнурительная и самая продуктивная творческая фаза в его короткой жизни. Несмотря на заслуживающую внимания короткую прозу и, разумеется, выдающийся роман «Тропики» («Tropen», 1915), в качестве писателя Мюллер выступает именно после окончания Первой мировой войны.

Публицистические произведения Мюллера всегда характеризуются четкой общественно-политической направленностью и как тематически, так и эстетически, сильно связаны со временем и определенными историческими событиями. Это, однако, не отменяет тесной идеологической взаимосвязи между всеми произведениями автора.

В своем эссе «Современное Я» («Das moderne Ich», 1920) Мюллер в концентрированной форме формулирует свое видение науки и мира, продуктивно-эстетические максимы, на которых основаны его как художественные, так и публицистические тексты.

Теоретико-познавательная и продуктивно-эстетическая позиция Р. Мюллера с точки зрения истории науки и философии напоминает об Эрнсте Махе и его неопозитивизме. Для Мюллера писать экспрессионистки означает в первую очередь радикальное преодоление натуралистических или распространенных в Австрии его времени реалистических традиций. Автор-экспрессионист должен, по его мнению, создать не отображение доступной для всех реальности, а новую реальность. При этом «новую» нужно понимать так, что возможность познания и проверяемости как критерии содержания теряют свою силу. Художественная продуктивность, фантазия и качество стиля автора больше не измеряются соответствующими способностями передавать опыт о мире вне нас или знании об этом мире. Они определяются степенью, в которой во внутренних пространствах пишущего производится новый опыт и перспективы, новые состояния сознания и познания скрытой до этого момента жизни души и инстинктов.

Помимо этого Мюллер считает необходимым наличие композиционной переработки этих содержаний в литературе. Художественная фантазия и сами выдуманные, новые сегменты действительности должны стать предметом рефлексии, которая

в свою очередь также может стать предметом познания и осмысления. По возможности должно получиться бесконечное, подчиняющееся принципу зеркальности наслаение уровней опыта и рефлексии. В этот процесс наслаения включается и читатель, который при чтении особенно виртуозно сочиненных текстов должен устанавливать новые зеркальные уровни.

Утверждение «активист принес себя в жертву ради экспрессионистов» [Müller 1995: 156] сыграло важную роль и для биографии писателя. В понимании Мюллера экспрессионист-художник и активист-политик в сфере культуры идентичны с точки зрения теории познания и руководства к действию. Пока экспрессионист создает свое произведение искусства в книге или картине, активист думает и действует прагматически, пытаясь воссоздать действительность как произведение искусства по своей книге или картине. Он стремится не только к тому, чтобы придать этой новой реальности структуру, характерную для экспрессионистской продукции, в первую очередь он пытается создать условия, благоприятные для экспрессиониста, как в плане существования, так и социального взаимодействия.

Активист пытается создать единство искусства и жизни и освободить экспрессиониста от его изолированности и социального вырождения. «Мир центростремительно зависит от Я» [Müller 1995: 476]. Это предложение можно читать не только как теоретико-познавательный постулат, но и как призыв к действию. Таким образом, активист для Мюллера – это обратившийся к практике экспрессионист.

Многочисленные сочинения и литературно-критические статьи, написанные Р. Мюллером в разное время в течение примерно десяти лет, уточняют и дополняют его литературную теорию активизма. Они маркируют экстремально натянутую сеть между важными для Р. Мюллера оппозициями активизма и экспрессионизма или политико-экономической власти, с одной стороны, и искусства, с другой стороны.

Еще во время войны Мюллер предпринимает попытки описать и определить экспрессионизм как общекультурное явление. По его мнению, экспрессионизм полностью отказывается от натуралистического «образа» как отображения природы и

переходит в чистый «психизм» [Müller 1995: 19]. Для экспрессионистов «природа присутствует здесь лишь в качестве души, не метафизически, а физиологически, оптически, непосредственно». По этой причине экспрессионизм не «стиль, а этическая и виталистическая категория»: «Чтобы экспрессионистки *видеть*, нужно по-экспрессионистски *думать*» [Там же]. Для экспрессионистов, по мнению Мюллера, «жизнь» и «переживание» являются синонимами, явлениями радикально внутренними, исчерпывающимися во всегда новых самоотражениях «Я». Анализ, предпосылкой которого является противопоставление субъекта и объекта, в данном случае совпадает с синтезом.

Таким образом, экспрессионизм для Р. Мюллера выступает как «симультанизм» [Там же]. Он представляет собой одновременность «жизни», «переживания» и «изображения», исполнения и продукта. Все остальное, как например, значение, смысл и др., добавляется лишь по случаю.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Fontana O.M. Expressionismus in Wien. Erinnerungen // Expressionismus. Aufzeichnungen und Erinnerungen der Zeitgenossen / hrsg. von P. Raabe. Olten; Freiburg im Breisgau: Walter-Verlag, 1965. – S. 186-191.
- Hahn H. H. Robert Müller // Expressionismus – Aktivismus – Exotismus: Studien zum literarischen Werk Robert Müllers (1887-1924) / hrsg. von H. Kreuzer; G. Helmes. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1981. – S. 21-36.
- Müller R. Das moderne Ich // Kritische Schriften II / hrsg. von E. Fischer. Paderborn: Igel, 1995. – S. 476-477.
- Müller R. Die europäische Seele im Bilde. Zum Verständnis des Expressionismus // Kritische Schriften II / hrsg. von E. Fischer. Paderborn: Igel, 1995. – S. 18-21.
- Müller R. Die Geistrasse / Robert Müller // Kritische Schriften II / Ernst Fischer (Hrsg.). Paderborn: Igel, 1995. – S. 156-160.
- Rutra A. E. Pionier und Kamerad // Expressionismus – Aktivismus – Exotismus: Studien zum literarischen Werk Robert Müllers (1887-1924) / hrsg. von H. Kreuzer; G. Helmes. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1981. – S. 314-318.

УДК 81'42

Марова Н.Д.

Екатеринбург, Россия

**ТЕКСТОМЕНТАЛЬНОСТЬ И
ЕЁ ПРИНЦИП
ПРИЧАСТНОСТИ
ТРАНСЦЕНДЕНТНОМУ**

Аннотация. В статье постулируется причастность введённой автором категории текстоментальности Всеобщему Логосу как принцип, устанавливающий их родовое подобие и формирующий категоргеологический фундамент текста.

Ключевые слова: *текстоментальность, трансценденность, категоргеологема.*

Код ВАК 10.02.01

Marova N.D.

Ekaterinburg, Russia

**TEXTMENTALITY AND ITS
PARTICIPATION PRINCIPLE
IN THE
TRANSCENDENTALITY**

Abstract. In the article is postulated the participation of the so named textmentality in the Global Logos as a principle, that establishes their genealogical similarity and forms a categorgeological foundation of the text.

Keywords: *textmentality, transcendentality, categorgeologeme*

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.

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

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Статья посвящена развитию тезиса о категориальном статусе причастности категории текстоментальности сферам Трансцендентного (см. настоящий сборник). Для начала поясним введённое нами понятие текстоментальности. Эта категория полагается в качестве *протоформы*, интегрирующей феномены ментального и текста, вследствие чего текст становится единицей ментального, а ментальное – единицей текста [Марова 2003]. При этом текстоментальность, как универсальная категория, призвана осуществлять *фундаментальную связь* с миром способом создания его картины видения. Текстоментальность и процедурный способ её осуществления – *проформа* – находятся в отношениях взаимной обусловленности и выступают нераздельно друг от друга. Такие

«текстоментальные пары» базируются на *шести глобальных ментальных процессах как картинах видения*: наблюдение/идентификация, познание/объяснение, понимание/толкование, оценивание/оценка, внутренняя речь как поток сознания (в нашей терминологии – «ментофлуктуация»)/ассоциативизация, а также рефлектирующее умозрение (в нашей терминологии – «театация»)/интерпретация [Марова 2006]. Добавим, что эти отдельные картины видения представляют собой *субформы*, составляющие единство текстоменталии как общей категории. Их совокупность образует *текстоментальный универсум*, который является *имманенцией текста*, облекая его своеобразной категориальной сеткой, так что любой и каждый текст становится воплощением этого универсума. Однако при этом отдельные текстоментальные субформы имеют в реальном тексте разную степень выраженности: эксплицитную или имплицитную.

Текстоментальность как категория имеет необычный *статус родовой причастности Трансцендентному*. В самом общем виде под трансцендентным понимают то, что выходит за пределы нашего чувственного опыта, за границы мира, в котором мы существуем, являясь внешней причиной и внутренним основанием бытия, независимо от нашего эмпирического познания. Трансцендентное возвышается над имеющимися родовыми и видовыми понятиями и осуществляет переход от одних понятий к другим, более высоким по отношению к данным. *Принцип родовой причастности* к этой априорной сфере, способствующей *переходу сознания к высшим и универсальным аспектам Бытия*, мы и постулируем в качестве сущностного статуса текстоментальности.

Чтобы проследить эту причастность текстоментальности Трансцендентному, выделим, опираясь на концепции древнегреческих мыслителей, его основообразующие аспекты: Логос и Телос (Телеология). Понятие Логоса, по словам Гераклита, осуществляет гармонию вселенского огненного Слова и обозначает всеобщую необходимость и изначальную устойчивую закономерность мирового бытия: «Ведь всё совершается по этому Логосу», тем самым следует «признать разум как то, что управляет всем» [Фрагменты Гераклита: 1, 30-31, 41]. Важно отметить, что в этом философском понятии находит отражение весь комплекс

значений греч. слова λόγος [Logos]: «слово, высказывание; разум, разумное основание, причина; понятие, смысл; учение; сущее; счёт, отчёт; соотношение, соразмерность» [Вейсман]. Именно семантическая многомерность этого понятия лежит в основе высказывания, которым открывается написанное на греч. языке Евангелие от Иоанна и которое поэтому трудно перевести на любой другой язык: «Ἐν ἀρχῇ ἦν ὁ λόγος» («В начале было Слово») [Ин 1:1]. Далее, с пониманием Всеединства мира как Логоса связано понятие Телеологии, которое подчёркивает момент внутренней устремлённости космоса и природы к целеполаганию и целесообразности (греч. τέλος, род п. τέλεος «конечная цель, завершение, свершение»). На фоне названных аспектов Всеобщего – Логосность и Телеологосность – становится очевидным их *подобие и генеалогическое родство* с понятием и явлением *текста и текстоментальности*. Обратимся к этим моментам.

Совсем не случайно, на наш взгляд, в языке и в языкознании, кроме понятий: слово, речь, высказывание, - возникло понятие *«текст»*. Именно через текст как явление и понятие осуществляется категоризация и осознание Мира как Единства. Указание на эту уникальную предназначённость текста как единицы текстоментализации сознания можно уловить, приняв во внимание этимологию слова, обозначающего понятие текста. Слово «текст» латинского происхождения: глагол *texo* означает «ткать, сплести, строить; слагать», *textus* «сплетение; строение, структура; ткань; связь, связное изложение мыслей» [Дворецкий]. Как видно, в этом слове на первый план выдвигается семантика связи. Исходя из этой этимологии, каждый из нас есть, образно говоря, «ткач» (*textor*), который сплетает отдельные слова в единое «полотно» мыслей.

Но в греч. языке понятие текста вызывает и фокусирует другие этимологические образы, указывающие на пресущность категорий и закономерностей, которые призваны устанавливать и выражать причинно-следственную соотносённость вещей и явлений друг с другом. Греч. слово «κείμενο(v)» [kimeno(n)] - «текст» - происходит от глагола «κείμεναι» [kime], основное значение которого [по Вейсману]: «лежать на чём-л. (у Платона «стоять»), покоиться»; вообще «находиться, быть». Это

значение придаёт всему, что связано с данным словом, смысл «*лежать в основе, служить фундаментом, базой для чего-либо*», что сближает его с понятиями трансцендентного Логоса и Телеологии. Кроме того, во многих случаях это греч. слово обозначает «*быть поставленным, назначенным, определённым, положенным*, напр., о законах, постановленных или данных богами, об имени, данном кому-л.». Отсюда следует, что текст – это не только бытийствующее, но и положенное быть, имеющее и получающее силу какой-то *закономерности, действенности, какой-либо сообразности*. Обратим внимание также на то, что текст мыслится как такое «здесь и сейчас», которое с необходимостью требует учитывать его данность, давая ей *имя*, т.е. слово, и как-то соответствовать этой данности, сноситься с ней. Интерес представляет также, для осознания полноты этого понятия, оттенок чего-то *ценного, драгоценного, востребующего нашей памяти о нём*. Так, слово *κεῖμήλιο(v)* [kimilio(n)] специализируется на таких семантических акцентах, как: «*сокровище*», соб. имущество, лежащее или отложенное в сторону, лежащее или недвижимое имущество; а также – «*память, поминание; вещь, подаренная на память, сувенир*». Как видно, вхождение в невидимый для простого восприятия и обыденного употребления мир смысловых оттенков и красок греч. соответствия слову «текст» приобретает такую объёмность, которая не просто обогащает непредвиденными аспектами, но и заставляет более глубоко задуматься над этим феноменом. А именно: такое углубление в семантику понятия «текст» позволяет понять предвечные и извечные *трансцендентные* источники текста: его *логосную, значит, и телеологосную природу*. При этом каждый конкретный текст выступает, по нашему мнению, носителем и указателем некоего *категореологического фундамента*, а текстоменталии становятся его единицами – *категореологемами*, поскольку вбирают в себя все необходимые условия *причастности* этому верховному основанию.

Такую «родоположенную» причастность *трансцендентному* можно полагать *сущностным принципом* всей текстоментальной деятельности человека. Совершая текстоментальный акт, субъект, т.е. создатель или получатель

текста, интуитивно опирается на эту, видимо, врождённую, *логосную сферу*, которая служит для него *телеологическим основанием*, из которого он черпает *скрытый смысл* своей текстоментальной деятельности и руководствуется этими категориями, изначально чувствуя их сопричастность Логосу как непреодолимую власть *подобия* Высшему. Таким образом, генеалогически присущие тексту качества соотносятся с универсальными категориями Логоса, такими как: всеобщность и подвижность, единство и целостность, взаимосвязанность и взаимообусловленность, упорядоченность и неупорядоченность, относительность к данной перспективной ситуации, привязанность к единичной точке зрения, подчинённость определённым законам сознания, законосообразность используемых слов-имён и т.д.

В аспекте диалектики генеалогического взаимосуществования *Телеологоса* и текстоментальности, можно допустить такое следствие: *текстоментальность* как сущность и *текст* как единица этой категориальной сущности вызывают *двунаправленность своего целеполагания*. Нами постулируется *причастность* этого феномена *текстоментальному универсуму*, *протоформы* которого *нисходят* от *Трансцендентного* как категорелогического фундамента и *восходят* к нему как к Всеобщему. Иначе говоря, с одной стороны, текст, в своей усложнённости, подчинён некой внешней по отношению к нему цели, идущей «сверху», «вне и над», в качестве сущности более высокой степени, но неизменно остающейся присущей ей *по признаку подобия*, т.е. по *онтологической* принадлежности к одному и тому же *роду* явлений. На этом основании, получаемом «*извне*», текст проявляет своё высшее предназначение служить Телеологосу и отражать его. С другой стороны, и сам текст, в силу своей *родовой* специфики, выступает *источником* категорелогического фундамента, обеспечивая его наличное бытие и формируя категории текстоментальности, которые придают тексту *специфичность* на фоне других форм его бытия и определяют в нём индивидуальную перспективу *картины видения*.

Текст сохраняет эти тенденции *двунаправленности видения* в каждом акте своего осуществления и создаёт общекатегориальный взгляд, который возвышает текст над его

конкретностью, включает его в исходно заданную систему мыслительного членения мира на универсальные, относительно автономные сферы и заставляет восходить к предельным основаниям мира и самооперировать ими.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь. – Спб., 1879.

Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. – М.: Рус. яз. – Медиа; Дрофа, 2009. – 1088 с.

Марова Н.Д. О так называемых текстоменталиях // Актуальные проблемы лингвистики: Уральские лингвистические чтения – 2003: материалы ежегодной региональной научной конференции / Отв. ред. В. И. Томашпольский. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т. 2003. – №16. – С. 86-87.

Марова Н.Д. Парадигмы интерпретации текста: монография: в 2 ч. / Науч. ред. *Е.А. Гончарова*. - Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т; Ин-т иностранных языков УрГПУ, 2006. – 503 с.

Фрагменты Гераклита // Материалисты Древней Греции. Пер. с др. – греч. М.А. Дынника. – М.: Госиздат Полит. лит-ры, 1955. – С. 39-52.

УДК 821.112.2-1(Хардекопф Ф.)

Пестова Н.В.

Екатеринбург, Россия

POETAE MINORES

НЕМЕЦКОГО

ЭКСПРЕССИОНИЗМА:

ФЕРДИНАНД ХАРДЕКОПФ

Аннотация. Статья продолжает серию публикаций о забытых поэтах немецкого экспрессионизма. Многие из них до сегодняшнего дня остаются в тени литературоведения и упоминаются среди так называемых poetae minores на периферии этого яркого литературного феномена первой трети XX века. Таким незаслуженно забытым поэтом следует признать Фердинанда Хардекопфа, изысканная поэзия которого содержит все основные элементы поэтики экспрессионистского модернизма. Декаденты и настроения богемы, жизнь большого города и неприятие войны – главные темы его поэтических произведений.

Ключевые слова: немецкая литература, модернизм, экспрессионизм, декаданс, поэтическое творчество, немецкие поэты, лирические жанры, любовная лирика.

Сведения об авторе: Пестова Наталья Васильевна, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой немецкой филологии.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

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

e-mail: pestova@uspu.me

Код ВАК 10.01.03

Pestova N.V.

Ekaterinburg, Russia

POETAE MINORES OF

GERMAN EXPRESSIONISM:

FERDINAND HARDEKOPF

Abstract. The article continues a series of publications about forgotten poets of German expressionism.

Today many of them remain in the shadow of literary criticism, and are mentioned among the so-called poetae minores in the periphery of this vibrant literary phenomenon of the first third of the 20th century. It should be admitted that Ferdinand Hardekopf whose exquisite lyrics contains all the basic elements of modern poetry is undeservedly forgotten. Decadence and the Bohemian mood, big city life and the rejection of war are the main themes of his poetic works.

Keywords: German literature, modernism, expressionism, poetry of expressionism, Decadence, poetry, German poets, lyrical genres, love lyrics.

About the Author: Pestova Tatalia Vassilievna, Doctor of Philology, Associate Professor of the Chair of German Philology.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

620017, g. Ekaterinburg, pr. Kosmonavtov,

Один из самых ярких представителей раннего экспрессионизма Германии Фердинанд Хардекопф (Ferdinand Hardekopf) (1876 – 1954), тончайший лирик, эссеист, блестящий стилист и переводчик с французского, практически не известен не только широкому российскому читателю, но и немецкому [Moor-Wittenbach 1963]. Своей незаслуженной безвестностью он отчасти обязан К. Пинтусу, который, как известно, составил «Библию экспрессионизма» – поэтическую антологию «Сумерки человечества. Документ экспрессионизма» («Menschheitsdämmerung. Ein Dokument des Expressionismus», 1919/20), руководствуясь исключительно личными симпатиями и дружескими отношениями с авторами, и который не включил в нее этого талантливого поэта. Этой, безусловно, замечательной и до сих пор самой знаменитой и читаемой антологией К. Пинтус на много лет определил канон экспрессионизмоведения и круг исследуемых «канонизированных» авторов. Однако неповторимостью своего профиля экспрессионизм обязан не только поэтам первого ранга, таким как Г. Гейм, Г. Тракль или Г. Бенн, но и не вошедшим в антологию представителям «фаланги молодых» (К. Хейнике) – П. Больдту, Г. Лейбольду, Г. Эренбауму-Дегеле, Г. Заку, П. Бауму и, конечно же, Ф. Хардекопфу.

До 1910 г- Ф. Хардекопф публиковался в журнале «Шаубюне» («Schaubühne») с остроумными критическими эссе о литературе, искусстве, берлинской жизни, путешествиях и знаменитостях. Получив коммерческое образование, он работал стенографистом в берлинском Рейхстаге, однако в период с 1910 по 1916 г. его чаще можно было видеть в богемном берлинском «Западном кафе» («Café des Westens») на Курфюрстендамм, чем при исполнении служебных обязанностей. Несмотря на небольшое количество опубликованных поэтических и критических произведений, Ф. Хардекопф оказал большое влияние на литературу начала века¹. Известные литературные политики и критики А. Керр и К. Хиллер вообще считали его ключевой фигурой раннего

¹ Полное издание произведений Ф. Хардекопфа вышло только в 1963 году [Hardekopf 1963].

экспрессионизма. А. Керр на страницах своего журнала «Пан» («Pan»)¹, а К. Хиллер в журнале «Ди Акцион» («Die Aktion», 1912) дали блестящую характеристику изысканно-экстравагантной и ироничной лирике поэта: «Друзья, учитеесь у Хардекопфа. Какой уровень, какво благородство структуры, какова сама личность! Хардекопф пишет кровью. Учитеесь у него контрапункту; как он расставляет акценты, как он устанавливает динамические связи между предложениями <...>, как он <...> смешивает аффекты, как он умеет суть многоклеточного мыслительного комплекса швырнуть в горшок одного слова. Учитеесь у него <...> la formule; умению сжать туманные психические испарения в кристаллическое тело, фиксации ускользящего, просветлению смутного. <...> Он никогда демагогически не жертвовал своей духовностью в угоду ненависти <...>. Из всех сложных поэтов он был самым пламенным борцом, но среди всех борцов – принцем...» [Hiller 1912: 1484-1486]. К. Хиллер включил в первую антологию экспрессионистской лирики «Кондор», имевшую репутацию одной из самых скандальных, четыре стихотворения Хардекопфа². Ф. Хардекопф, будучи горячим сторонником мира, взаимопонимания и терпения, оставался реалистом, не разделявшим экспрессионистской утопии «человек добр» («*Der Mensch ist gut*»). На призывы о всеобщем братстве (Л. Рубинер) он реагировал скептически и утверждал, что мораль продолжает оставаться «лучшим бизнесом на земле» (*Und so bleibt im Erdental / Bestes business die Moral*). При этом по отношению к себе он был крайне строг, придерживался своей собственной шкалы моральных и эстетических ценностей. Хотя в его богемном круге было дозволено все, он следовал своему идеалу – дисциплинированному Жюльену Сорелю из «Красное и черное». По воспоминаниям друзей, «от него исходило феноменальное притяжение, он вызвал целый поток подражателей своей манере держаться, говорить, нервно морщить лоб, своим необычайно ухоженным рукам. Его

¹ Ф. Хардекопф недолго сотрудничал с ним в Мюнхене в 1911 г.

² «Nymphenburg», «Halensee», «Notiz», «Nachts» [Der Kondor, 1912].

обаяние и влияние крылись не столько в его отшлифованных стихах, остроумных эссе и поэтических видениях, сколько в его личности. Когда он, с тяжелой красивой головой, втянутой в плечи, впервые появился в 1912 г. в берлинском «Café des Westens», то показался всем неким прообразом Поэта, дистиллированным из «много Бодлера» и «немного Гете» [Richter 1961: 47].

Ф. Хардекопф был постоянным сотрудником одного из ведущих форумов экспрессионизма – журнала «Ди Акцион». Именно в нем с 1911 по 1916 г. было опубликовано почти все его поэтическое наследие, часто под псевдонимом Стефан Вронски (Stefan Wronski). Дважды, в 1913 и в 1921 г., К. Вольф издает сборники его стихов в своей знаменитой поэтической серии «Der jüngste Tag» («Судный день»)¹. В 1916 г. Ф. Пфемферт публикует его стихи и «Прозаические миниатюры» («Lesestücke») отдельным изданием в серии «Акционс-бюхер» («Aktions-Bücher»)². Почти все стихотворения и прозаические миниатюры, включенные в «Lesestücke», первоначально вышли отдельными журнальными публикациями. Появление всего цикла вызывало широкий читательский резонанс и сопровождалось хвалебными рецензиями в прессе [Loerke 1916: 1560-1569; Rubiner 1916: 97-101; Gregori 1916/17: 1506-1509]. «Lesestücke» – «стилистические сублимации. Кажется, что они написаны не пером, а тончайшей, необычайно острой иглой, медленно прорисованы, слово за словом, буква за буквой, осторожно; каждому штриху предшествует драгоценное размышление с эстетически просветленной радостью от всей этой выверенности. Наслаждение в последней эстетической инстанции того же самого они требуют и от читателя: способности к пронзительному духовно-эстетическому наслаждению. <...> Здесь ничто не исчерпывается своим содержанием. Порой конкретное содержание и вовсе не чувствуется (как, например, в «Манон. Фрагменты конвенционального детективного романа») <...> «Lesestücke»

¹ Der Abend. Ein kleines Gespräch. Leipzig, 1913 (Der jüngste Tag, Bd. 4); Privatgedichte. München, 1921 (Der jüngste Tag, Bd. 85).

² Lesestücke. Berlin-Wilmersdorf, 1916 (Aktions-Bücher der Aeternisten, Bd. 1)

как Букварь. <...> Для постоянного перечитывания. Букварь стиля и радости стиля. Это действительно радость, хотя и базирующаяся на нигилизме, радость от строгой линейности языка и опасная радость иронии по отношению к другим и самому себе» [Usinger 1965: 74-75]. Но нередко сквозь элегантный сарказм вдруг прорывается тревожное чувство, как в одном из самых его известных стихотворений «Поздно»: *«Как скупо полдень освещен. Озерная вода/ чернея погружается в свой склеп. / Мир испускает свой последний свет, / Так слаб и бледен не бывал он прежде никогда. / Кошутся в болоте чахлые кусты, / Березы нервы болью изошли. / Больно пространство, время умирает. / Мертвенно стоит на мертвом озере тростник. / Струится серым воздух в устье мироздания. / Лес засыпает. Ворона тревожный крик. / Лишь отделяет быстрый слезопад меня / От муки ада и конца»* [Hardekopf 1916: 107]. Один из самых ярких представителей и певцов богемы («...sing ich euch, ihr gebenedeiten Cafés; /sing ich die tiefgeliebte décadence» («Ода благословенному утру»)) [Hardekopf 1915: 647-648], он считал себя героем «из мира Достоевского»: *«Aus der Welt Dostojewskis sind wir hintergeblieben: / Gespenster, die Lautrec und Verzweiflung lieben»* («Мы призраки»)) [Hardekopf 1914: 80]. Ни с чем не спутаешь это чувство, этот призрак наичернейшего пессимизма. По мнению его друзей и знакомых, это был Décadence не от скуки пресыщения, а от отчаяния [Harden 1961/62: 219-222; Moog-Wittenbach 1963]. Он же, знаток любви и «художник отношений с женщинами», вдохновенно и изысканно писал о них (*«Die schmalsten Mädchen tragen Riesenhüte / Und lächeln sanft, wie Mädchen Maeterlinks... / Es glimmen unter sehr geschminkten Brauen / Gazellenblicke rätselhafter Art»*) и о барах, кафе, варьете, где большей частью и возникали эти словесные арабески, эти восхитительные молниеносные прозаические зарисовки. «Ода благословенному утру», посвященная Э. Хеннингс, превозносит деятельное, бодрое ничегонеделание за столиком кафе ранним утром (*«Сладчайшее из всех распутств: / устроиться в кафе уже с утра.../ Сигарета: струится светлым медом. Опium как в купол заключил меня»*), непостижимое счастье наслаждения моментом («О вкус всемогущей власти мига!»), в которых для

поэта заключена высочайшая свобода мысли. Оценивающий, цинично-деловой, жадный мужской взгляд с одинаковым интересом и нетерпеливым трепетом просматривает-«вскрывает» утренние газеты и посетительниц («*Lesen, blättern, man entknöspelt Zeitschriften wie Mädchen: fiebernd-sachlich, weihevoll-zynisch*»). Радость от языка при этом напоминает радость большого денди от мелочей, составляющих его эlegantность, и от цинизма его высказываний, полных превосходства. Но полного погружения в это ничегонеделание не происходит никогда. Железный интеллект продолжает работать. И он держит все. Он бдит... В этом декадансе кроется поразительная сила: и мы верим, когда поэт этих «лакированных чертовщин, напомаженных страданий и маленьких лиловых неврозов» («Ода благословенному утру») говорит про себя: «*Я бестия солидная. / Убить меня не просто*» («*Ich bin eine solide Bestie. / Schwer zu töten*»).

Столь же изысканным был признан и так же высоко оценен и следующий поэтический сборник Ф. Хардекопфа «Частные стихотворения»: «*Privatgedichte*» – «этим названием он дал своим стихам очень точное определение: это очень личные впечатления от цивилизованного мира и асфальта больших городов, а если где-то и промелькнет природа, то словно сквозь бокал аперитива. Он любит силой своего интеллекта обращать подмеченные тончайшие детали в нечто абстрактное» [Tucholsky 1922: 151-152; Schöffler 1970].

После объявления Германией войны Франции в 1914 году Ф. Хардекопф, горячий поклонник культуры и литературы этой страны, был в отчаянии и повторял: «Если бы я был Францией, я бы сказал немцам: пожалуйста, можете завоевывать нас. Мы не защищаемся, мы не возьмемся за оружие» [Richter 1961: 48]. В 1916 г. Ф. Хардекопф, бескомпромиссный противник войны, уезжает вместе с Г. Баллем и Р. Шикеле в Швейцарию, где тесно сотрудничает с дадаистами Г. Балль, Э. Хеннингс, Т. Цара, Г. Рихтер в знаменитом «Кабаре Вольтер» («*Cabaret Voltaire*»). После окончания войны, 23.12.1921 г. на первом этаже старого «Западного кафе» актриса и инициатор многих культурных начинаний Берлина 1920-х годов Роза Фалетти (1876-1937) совместно с Ф. Хардекопфом открыла кабаре,

унаследовавшее второе имя «Западного кафе» – «Кафе мания величия» («Café Groessewahn»). В тесном помещении, вмещавшем до 300 человек, с большим успехом выступала Б. Эбингер с шансонами, написанными на музыку ее супруга Ф. Холлендера. Литературную поддержку программ кабаре первых лет существования обеспечивали Клабунд, В. Меринг, Э. Мюзам и Ф. Хардекопф. Затем Ф. Хардекопф на 11 лет исчезает с литературного горизонта Берлина и проживает вместе с бывшей актрисой театра Рейнгардта, ослепительной красавицей З. Штауб в Берне, Цюрихе и Тургау. С 1933 года поэт, как и многие его современники и коллеги, лишен гражданства. Во время оккупации Франции он попадает во французский концентрационный лагерь, откуда его вывозят влиятельные французские друзья-писатели (А. Жид). К сожалению, его драгоценный архив постигла та же участь, что и большинство архивов представителей этого поколения: во время пребывания в лагере все чемоданы с его манускриптами и набросками к труду всей его творческой жизни «Декаданс немецкого языка» были уничтожены или потеряны. С 1916 г., после столь блистательного литературного старта, из собственных сочинений Ф. Хардекопфа до конца его жизни не появилось ни строчки. Он занимался только переводами Бальзака, Мопассана, Золя, Жида, Кокто, Франса, Мериме и др. и достиг на этом поприще поразительного мастерства. Ф. Хардекопф открыл для немцев французскую литературу и был одним из величайших переводчиков, который владел в совершенстве всеми тончайшими нюансами стиля каждого из переводимых писателей. Так, к французской поэтической короне А. Жида он добавил еще и немецкую. А. Жид, владевший немецким, считал эти переводы «поразительно помолодевшим зеркальным отражением оригинала» [Richter 1961: 51]. Ф. Хардекопф стал признанным и недостижимым интерпретатором французской литературы. Эта творческая двойная жизнь в двух языках снискала ему заслуженную славу, за переводы с французского город и кантон Цюрих присудили ему несколько литературных премий. Однако в последние годы его жизни заказы от Швейцарской книжной гильдии на переводы перестали поступать. От отчаяния и нищеты Ф. Хардекопф и З. Штауб

пристрастились к наркотикам и впоследствии оба были препровождены в цюрихскую клинику для душевнобольных «Burghoelzli», где Ф. Хардекопф и скончался.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Der Kondor /hrsg. von K. Hiller. Heidelberg: R. Weißbach, 1912.
- Hardekopf F. Gesammelte Dichtungen. Zürich: Arche, 1963.
- Hardekopf F. Spät // Die weissen Blätter 3, 1916.
- Hardekopf F. Ode vom seligen Morgen // Die Aktion 5 (1915).
- Hardekopf F. Wir Gespenster // Die Aktion 4 (1914).
- Harden S. von. Erinnerungen an einst... // Imprimatur. Neue Folge. Bd. 3, 1961/62.
- Hiller K. Ferdinand Hardekopf. Drei Worte zu Oppenheimer's Portrait. Würdigung // Die Aktion 2 (1912).
- Gregori F. Lyrische Mischernte I // Das literarische Echo 19 (1916-17).
- Loerke O. Neue Dichtung. Über F. Hardekopf: Lesestücke // Die neue Rundschau 27 (1916). S. 1560 –1569.
- Moor-Wittenbach E. Vorwort // Gesammelte Dichtungen. Zürich: Arche, 1963. S. 5 – 15.
- Richter H. Ferdinand Hardekopf // Dada-Profile. Zürich: Arche, 1961.
- Rubiner L. Das Paradies der Verzweiflung. F. Hardekopf: Lesestücke // Die weissen Blätter 3, III (1916). S. 97-101.
- Schöffler H. Ferdinand Hardekopf: Der Abend. Privatgedichte // Der Jüngste Tag: die Bücherei der Epoche. Bd. 2 (Hefte 47 — 86): Der Jüngste Tag – Daten, Deutung, Dokumentation. Frankfurt /M.: Suhrkamp, 1970.
- Tucholsky K. Privatgedichte // Die Weltbühne 18, II (1922). – S. 151-152.
- Usinger F. Ferdinand Hardekopf // Gesichter und Gesichte. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1965.

УДК 811.111'42:811.111'38:659.1

Пономарева А.А.

Екатеринбург, Россия

**СЕМАНТИЧЕСКИЕ
ТРАНСФОРМАЦИИ В
РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ (НА
МАТЕРИАЛЕ
АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЫ
БРЕНДА M&M'S)**

Аннотация. Статья посвящена описанию опыта выявления и анализа семантических трансформаций в англоязычной рекламе кондитерских изделий. Методом исследования является метод компонентного анализа. В данной статье анализируется реклама бренда M&M's.

Ключевые слова: рекламный дискурс, лексема, реклама, язык рекламы, английский язык, семантические трансформации, рекламные бренды.

Сведения об авторе: Пономарева Алина Александровна, ассистент кафедры английской филологии и сопоставительного языкознания Института иностранных языков.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 368.

e-mail: lina-ponomarewa@yandex.ru

Статья посвящена описанию опыта выявления и анализа семантических трансформаций в англоязычной рекламе кондитерских изделий. В данной статье мы ограничимся анализом рекламы конфет бренда M&M's. В нашем исследовании мы будем использовать метод компонентного анализа.

© Пономарева А.А., 2017

Код ВАК 10.02.01

Ponomaryova A.A.

Ekaterinburg, Russia

**SEMANTIC
TRANSFORMATIONS IN
ADVERTISING DISCOURSE
(ON THE EXAMPLE OF
ENGLISH COMMERCIAL OF
M&M'S BRAND)**

Abstract. The article is devoted to elicitation and analyses of semantic transformations in English commercial of confectionary products. The method of componential analyses is the method of research. In this article the commercial of M&M's brand is analysed.

Keywords: advertising discourse, lexeme, advertisement, advertising language, English language, semantic transformations, semantic transfer, brand advertising.

About the Author: Ponomaryova Alina Alexandrovna, Assistant of the Chair of English Philology and Contrastive Linguistics.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Чтобы достичь максимального эффекта воздействия на целевую аудиторию, создатели рекламы используют в своих роликах семантические трансформации. Л.Л. Нелюбин определяет данные трансформации следующим образом: «описываемые ситуативной моделью виды преобразований смысловой структуры отдельных слов и высказываний в целом» [Нелюбин 2003]. Е.В. Шустрова делит семантические трансформации на две большие группы. К первой группе относятся семантические сдвиги, такие как сужение, расширение или смещение лексического значения слова, а ко второй группе относятся семантические переносы лексического значения слова, среди которых выделяются метафора и метонимия [Шустрова 2004: 8]. Семантические трансформации способствуют созданию оригинального рекламного образа и приносят оценочный эффект.

Обратимся к ролику. В центре сюжета конфеты бренда M&M's, находящиеся на борту самолета и не желающие быть съеденными. Они закрываются в уборной, после чего следует слоган "can't resist m". Интерес вызывает лексема *resist*, которая имеет несколько значений.

Resist (verb) 1. To exert oneself so as to counteract or defeat.
2. To withstand the force or effect.

Resist (noun) something (as a coating) that protects against a chemical, electrical, or physical action [Webster: <http://www>].

Лексема *resist*, являющаяся именем существительным, не может употребляться в рамках синтаксической конструкции "can't resist m", так как правила грамматики требуют использования глагола, а не имени существительного после модального *can't*. Тем не менее, опираясь на визуальный контекст, авторы рекламы могут закладывать значение лексемы *resist* как имени существительного в значении оболочки конфеты, служащей средством ее защиты, чтобы создать образ противостояния в ролике.

Глагол *to resist* обладает следующим синонимическим рядом:

To fight – to contend in battle or physical combat; to put forth a determined effort.

To withstand – to stand up against: to oppose with firm determination [Webster: <http://www>].

Мы рассматриваем синонимы этой лексемы для того, чтобы изучить оттенки значения, которые могут закладываться авторами рекламы в ролике. Синонимы лексемы *resist* подтверждают ее первое значение, заложенное в визуальном контексте. *Resist* – противостоять. Визуальный контекст дает нам информацию о том, что эти конфеты непобедимы. Второе же значение данной лексемы, которое не просматривается через визуальную составляющую ролика, дает нам дополнительное значение «устоять». Автор доносит до потребителя мысль о том, что эти конфеты являются уникальным товаром, перед которым сложно устоять, на который потребитель обратит свое внимание.

Резюмируя выше написанное, мы делаем вывод о том, что в этом рекламном ролике наблюдается метонимический перенос, где действие лексемы *resist* переносится на основе смежности.

Обратимся к следующему ролику. На экране разворачивается диалог: “Crispy M&M’s are back” – “What are you doing?” – “You said to tell our fans Crispy M&M’s are back.” – “Not those fans!” – “Do you mean this fan?” – “No.” – “What about that one? There’s a fan in the break room. Oh! And in the...” После чего следует рекламный слоган: “so good, they are back”. В этом юмористичном диалоге возникает некое недопонимание между говорящими по поводу слова *fan*, которое употребляется в значении «фанат», «веер» и в значении «вентилятор». С точки зрения русскоговорящего зрителя реклама может показаться неудачной и непонятной. Поскольку в рекламном ролике использованы омонимичные значения лексемы *fan*, они в данном случае не дают семантических трансформаций. Более показательным становится лексема *crispy*. Сосредоточим внимание на этом примере.

Обратимся к онлайн словарю Merriam-Webster.

Crispy – appealingly crunchy.

Рассмотрим лексическое значение компонента *crunchy*: making a crunching sound when chewed or pressed. А также компонента *appealing*: having appeal [Webster: <http://www>].

Исходя из значений компонентов, мы можем сделать вывод, что процесс употребления данных конфет будет вызывать у потребителя приятные ощущения.

А теперь рассмотрим синонимы, а также слова, связанные с лексемой *crispy*. Данная лексема обладает следующим синонимическим рядом: *brittle, crisp, short*.

Brittle – 1. easily broken, cracked or snapped; 2. easily hurt or offended.

Crisp – 1. easily crumbled; 2. desirably firm and crunchy.

Short – 1. having little length; 2. not tall or high enough [Webster: <http://www>].

Повторяющимися компонентами с близкими значениями являются *appealing, desirably; easily crumbled, easily broken*. А дополнительными компонентами являются *easily hurt or offended; not tall or high enough*. Отсюда мы выводим следующие значения: хрупкие, беззащитные конфеты, обладающие невысоким ростом и вызывающие приятные ощущения у покупателей во время их потребления.

Согласно словарю, к лексеме *crispy* имеют отношение следующие лексемы: *delicate, fragile*.

Delicate – 1. generally pleasant; pleasing to the sense of taste or smell especially in a mild or subtle way; marked by daintiness or charm of color, lines, or proportions; marked by fineness of structure, workmanship or texture. 2. marked by keen sensitivity or fine discrimination.

Fragile – easily broken or destroyed; delicate [Webster: <http://www>].

Мы получаем расширенное значение: наши конфеты получают дополнительные характеристики, такие как утонченность, обаяние, изящество, тонкая душевная организация.

С помощью лексемы *crispy*, а также лексем, которые являются синонимичными ей, авторы рекламы создают серию значений, способствующих благоприятному впечатлению от продукта и его успешной продаже, а именно: хрупкие, утонченные, беззащитные, обаятельные конфеты невысокого роста с тонкой душевной организацией, вызывающие приятные ощущения и производящие исключительно положительное

впечатление на потребителя. Собрав эти значения воедино, рекламодатели доносят до покупателя мысль о том, что при потреблении конфет бренда M&M's, они будут приобщать себя к этим качествам.

Подводя итог по данному рекламному ролику, мы можем сделать вывод о том, что здесь так же, как и в предыдущем ролике, авторы используют метонимический перенос, когда значение характеристики (в данном случае *crispy*) переносится по смежности. Изначально данная лексема использовалась исключительно в значении «хрустящий», а далее значение развивалось и уточнялось и в итоге приобрело характеристики, которые могут быть использованы и по отношению к человеку.

В заключение нужно сказать, что в данной статье были проанализированы два рекламных ролика бренда M&M's с целью выявления семантических трансформаций. В результате анализа мы выяснили, что в обоих роликах авторами используется семантический перенос, а точнее, метонимический перенос, суть которого заключается в переносе названия, действия или характеристики предмета на другой на основе смежности этих предметов.

Далее мы продолжим работу над англоязычными роликами, а также мы планируем провести анализ русскоязычных роликов этого бренда с целью выявления семантических трансформаций.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Толковый переводоведческий словарь/ под ред. Л.Л. Нелюбина. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.
- Шустрова Е.В. Семантическая деривация в афро-американском и американском вариантах английского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2004. – 26 с.
- Merriam-Webster [online]. – URL: <https://www.merriam-webster.com>. – 2017. – (Дата последнего доступа 16.01.2017).

УДК 378.016:811.1

Походзей Г.В.

Екатеринбург, Россия
**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И
ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ
И ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В
СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ
ШКОЛЕ**

Аннотация. Статья затрагивает ряд актуальных проблем в области изучения и преподавания иностранных языков в современной высшей школе. Автор делает попытку предоставить возможные пути их решения.

Ключевые слова: *иностраннный язык, языковое образование, коммуникативная компетенция, деятельностный подход, лично-ориентированный подход, информационные технологии, методика иностранных языков в вузе, методика преподавания иностранных языков.*

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. 481.

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

Код ВАК 10.02.01

Pokhodzey G.V.

Ekaterinburg, Russia
**ACTUAL PROBLEMS AND
PROSPECTS OF LEARNING
AND TEACHING FOREIGN
LANGUAGES IN MODERN
HIGHER SCHOOL**

Abstract. The article touches upon a number of topical problems in the field of learning and teaching foreign languages in the modern higher school. The author makes an attempt to provide possible solutions to them.

Keywords: *foreign language, language education, communicative competence, activity approach, personality-oriented approach, information technologies, methodology of foreign languages in high school, foreign languages teaching methods.*

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

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

В конце XX и начале XXI века в связи со стремительным вхождением России в мировое сообщество резко меняется

статус иностранного языка. Мы являемся свидетелями огромного спроса на знание иностранных языков из-за сложившейся благоприятной экономической и социокультурной ситуации в нашей стране, послужившей мощной мотивационной базой для их изучения. В настоящее время существует огромное множество возможностей для изучения иностранных языков с использованием разнообразных методик преподавания, что подтверждает тот факт, что знание иностранных языков представляет жизненную необходимость, а не роскошь, как это было до этого периода времени.

Требуется кардинальная перестройка всего учебного процесса, пересмотр целей и задач обучения иностранному языку и активное использование современных педагогических технологий. Все эти шаги крайне необходимы из-за значительного изменения социального заказа общества. Языковое образование по своему характеру отличается своей сложностью и многомерностью. По этой причине возникает перед преподавателями/учителями множество вопросов и проблем, препятствующих успешному овладению иностранными языками. Существует острая необходимость поиска возможных способов их решения.

Целью совершенно новой методологии изучения иностранных языков является формирование коммуникативной компетенции, предполагающее процесс обучения общению, разговору, пониманию и уважению другой культуры. Иностраный язык должен восприниматься обучающимися как неотъемлемая часть современной жизни, как средство общения, а не только как учебная дисциплина, предмет [Пассов 2001: 144–145].

С точки зрения автора работы, актуальные потребности выпускников учреждений среднего и высшего образования удовлетворяются не в полной мере. Причина этого явления кроется в содержании образовательного процесса обучения иностранным языкам.

Для достижения желаемых результатов необходимым условием эффективности урока иностранного языка является реализация основополагающих принципов, которыми должен руководствоваться преподаватель при подготовке урока

иностранный язык. На практике ряд преподавателей игнорирует обязательную коммуникативную направленность процесса обучения языку, что отражается в целях, содержании, структуре, методах и приемах их работы на каждом отдельном занятии и в системе занятий в целом. Чтобы преодолеть данную трудность, необходима соответствующая подготовка высококвалифицированных педагогических кадров, практикующих иностранный язык в разговорном стиле [Тер-Минасова 2015: 1–7]. К сожалению, в нашей стране молодые специалисты с высоким уровнем знания языка предпочитают работать в фирмах, зарабатывать там приличные деньги. Не секрет, что преподаватели не относятся к разряду высокооплачиваемой категории граждан этой страны. Отсюда большой процент преподавателей/учителей – это люди предпенсионного и пенсионного возраста.

Нередко происходят сбои в использовании на практике деятельностного подхода, согласно которому обучение общению должно осуществляться в ходе выполнения продуктивных видов работы – аудирования, чтения, письма и говорения, где все эти виды деятельности рассматриваются не в качестве самоцели, а как способ решения обучающимся конкретных лично важных проблем и задач [Гринвальд 2015: 2-6]. Часто новый языковой материал вводится в речевую практику студентов без учета связи между уже известными им и вновь вводимыми языковыми явлениями.

Что касается использования на практике личностно-ориентированного подхода, не всегда преподаватель создает ситуацию, в которой обучающийся имеет возможность создать собственный продукт в ходе изучения темы, используя наиболее приемлемые для него темпы, способы работы [Колкер 2000: 65]. Являясь преподавателем вуза, я стараюсь на своих занятиях осуществлять обучение общению в процессе обсуждения студентами окружающей их действительности. Огромный личностный потенциал предполагают практически все темы курса иностранного языка («Семья», «Друзья», «Музыка», «Природа» и др.). Моя задача как преподавателя оказать посильную помощь обучающимся в поиске своего ракурса предлагаемой темы, своей проблемы, которую он хотел бы

решить в рамках этой темы.

Далеко не все преподаватели строят свои занятия на решении реальных задач и проблем. К примеру, на нашей кафедре профессионально-ориентированного языкового образования работал преподаватель, который использовал на своих занятиях текстовые материалы начала 80-х годов. В наше время сеть Интернет является источником огромного количества аутентичного материала, включая свежие газетные статьи, аудиозаписи песен и интервью с известными людьми, видеоролики реальных событий. Используя богатую палитру разнообразного материала сети Интернет, можно отказаться от написания писем несуществующим людям, работы с текстами, которые чаще всего не несут никакой информационной ценности, аудирования и попытки понять вымышленную информацию.

Мало используются преподавателями иностранного языка разные формы организации процесса изучения языка в связи с нехваткой количества учебных часов, выделенных по программе. Ролевые игры, театрализованные постановки, проектная и исследовательская деятельность и др. способствуют созданию ситуаций общения, максимально приближенные к действительности. Обучающимся должны быть представлены возможности, как и в реальной жизни, с помощью иностранного языка выпускать свои газеты, организовывать праздники, переписываться с иностранцами, сочинять песни и стихи, решать исследовательские задачи и т.п. [Походзей 2010: 323-326]. Приведу конкретный пример реализации коммуникативной направленности. На нашей кафедре профессионально-ориентированного языкового образования Уральского государственного педагогического университета уже много лет традиционно проходит международная конференция на иностранных языках *«Актуальные проблемы профессиональной сферы»*. Студентам предоставляется возможность выступить со своими докладами по профессиональной тематике в сопровождении презентаций по данным темам. В завершении своих докладов участникам конференции задаются вопросы по содержанию их выступлений. По результатам работы конференции выпускается сборник докладов участников. Следует еще раз подчеркнуть,

что в этом многообразии форм организации процесса обучения иностранному языку также находит свое отражение коммуникативная направленность этого процесса.

Не секрет, что на практике студенты нередко «играют в иностранный язык» на занятии вместо того, чтобы иметь возможность изучать его в ходе рассмотрения актуальных вопросов. Чтобы исправить положение дел, а не создавать искусственно выдуманные ситуации и наблюдать их со стороны, преподавателям нужно непосредственно участвовать в процессе общения, максимально воспроизводящего реальную ситуацию.

Существенно снижается эффективность урока иностранного языка, что отрицательно сказывается на достижении желаемых результатов, из-за недостаточного уровня технической оснащённости учебных кабинетов учебниками, учебными пособиями, дисками с учебными программами, а также обновление и замена устаревшего компьютерного оборудования на новое.

Что касается большинства студентов, ограниченность знаний, нежелание преодолеть пассивность, лень и минимализм в работе наблюдается во всех видах учебной деятельности. Образование в вузе не ставит своей целью научить «с нуля», а продолжить обучение, уже имея за плечами базовый уровень знаний. С одной стороны, задача преподавателя заключается в том, чтобы «доучить» их до уровня, прилагая ряд усилий на занятиях и во внеаудиторной деятельности. С другой стороны, сам студент не проявляет ни желания, ни стремления дотянуться до этого уровня. В результате он «переползает» от семестра к семестру с большим трудом.

Полноценная коммуникация невозможна при отсутствии грамматической основы. На практике иногда студенты неосознанно подходят к обучению видам речевой деятельности. Мы твердо знаем, что обучение общению предполагает сознательное усвоение не только лексических, но и грамматических единиц. Просто выучить слова и грамматическое правило без знания их сочетаемости, употребления, гораздо легче. Необходимо делать это в комплексе, что гораздо сложнее. При обучении диалогу, например, мы используем адекватные речевые формулы, клише,

устойчивые словосочетания, которые нужно запоминать целиком, а не отдельными словами, потому что конструкции одного языка не совпадают с иностранным.

На уроках иностранного языка у студентов обнаруживаются трудности в выражении собственных мыслей из-за неумения мыслить на языке. Этот процесс является слишком долгим и утомительным с множеством лексико-грамматических и стилистических ошибок. Причиной этого является то, что для выражения своих мыслей студенты сначала думают на русском, потом переводят слова на иностранный язык, сопоставляют с правилами грамматики, потом говорят предложение. И как следствие этого на уроках иностранного языка у студентов обнаруживаются трудности в выражении собственных мыслей.

Ощущается проблема общего охвата студентами содержания текста при обучении чтению, понимания его основных моментов для дальнейшей конкретной его обработки. Для большей массы студентов дословный перевод – это вершина айсберга.

Нередко у обучающихся проявляются пробелы в использовании при составлении делового письма соответствующих реквизитов и формул письменного общения, грамотного оформления аннотации, резюме и т.п. Некоторые студенты по ошибке подменяют реферирование и аннотирование пересказом событий, описанных в тексте.

Современная система преподавания иностранных языков в нашей стране требует серьезной доработки для разрушения старых стереотипов пассивного обучения, заставляющих обучающихся мыслить, искать совместно с преподавателем ответы на сложные жизненные вопросы. Кроме вышеуказанных проблем существует и ряд других.

Итак, чтобы улучшить ситуацию в области преподавания иностранных языков в нашей стране, перед преподавателями стоят сложные задачи:

- предлагать обучающимся для повышения их мотивации актуальные и привлекательные учебные материалы, используя различные Интернет-источники;

- постоянно стремиться к повышению профессиональной

и деловой компетенции преподавателя;

- поддерживать заинтересованность обучающихся на всех этапах обучения путем широкого привлечения новейших учебных пособий, как отечественных, так и зарубежных, и актуального дополнительного материала, а также использования современных методик, стимулирующих взаимодействие между участниками учебного процесса [Рахманов 2002: 120–122];

- использовать информационные технологии в преподавании иностранного языка наряду с традиционными методами для достижения значительного педагогического эффекта, чтобы минимизировать негативное влияние этих же информационных технологий на процесс преподавания иностранного языка;

- решать проблему снятия психологических и культурологических барьеров и шоков, которые возникают в процессе вхождения в новую лингвокультурную общность, помимо знания лексического и грамматического строя языка;

- уделять большое внимание культуре, а также поощрять и стимулировать студентов к применению изучаемого ими языка на практике;

- способствовать формированию навыков и умений межкультурной коммуникации, а также знакомить с типичными для сегодняшнего дня реалиями жизни;

- расширять кругозор обучающихся на материалах информативного характера о странах Европы и мира;

- воспитывать человека - гуманиста, способного к ведению сотрудничества с другими странами и народами, знающего обычаи, традиции, особенности поведения людей не только своей страны, но и других государств, эпизоды из истории развития различных стран. Важно воспитание терпимости к людям других национальностей и вероисповедания, миролюбия, осознание места своей страны в мировом процессе развития и места отдельной личности в этом процессе [Музыкач 2006: 55-56].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Гринвальд О.Н. Проблемы и перспективы преподавания иностранных языков в эпоху информационных технологий //

Иностр. языки в школе. – 2015. – №5. – С. 2-6.

Колкер Я.М., Устинова Е.С. Как достигается сотрудничество преподавателя и обучаемого // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 11. – С. 65.

Музычук О.А. Проблемы и перспективы изучения иностранных языков в современной высшей школе // Современные наукоемкие технологии. – 2006. – № 2. – С. 55-56.

Походзей Г.В. Внеклассная работа как условие формирования социокультурной компетенции курсантов – будущих командиров судов дальнего плавания. Казанская наука. № 9 Вып. 2. 2010г. – Казань: Изд-во Казанский Издательский Дом, 2010. – С. 323-326.

Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке. – М.: Высшая школа, 2002. – С. 120–122.

Тер-Минасова С.Г. Преподавание иностранных языков в современной России: прошлое, настоящее и будущее // Молодой ученый. – 2015. – №15.2. – С. 1-7.

УДК 378.147.88

Рогова Е.А.

Екатеринбург, Россия

**К ВОПРОСУ О
ФОРМИРУЕМЫХ НАВЫКАХ
И УМЕНИЯХ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ
РАБОТЫ У СТУДЕНТОВ
ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА**

Аннотация. В данной статье приводится обзор существующих проблем в самостоятельной работе, которые возникают у студентов. Анализируется сложившаяся ситуация увеличения доли часов самостоятельной работы в учебных планах, в частности, применительно к языковому факультету.

Ключевые слова: самостоятельная работы студентов, навыки самостоятельной работы, языковые факультеты.

Код ВАК 10.02.01

Rogova E.A.

Ekaterinburg, Russia

**SPEAKING ABOUT
INDEPENDENT WORK
SKILLS OF STUDENTS' OF A
LANGUAGE FACULTY**

Abstract. There is a review of existing problems in independent work of students in the article. The increase of the amount of hours of independent work in a curricula is analyzed with reference to a language faculty.

Keywords: students' independent work, independent work skills, language departments.

Сведения об авторах: Рогова Екатерина Андреевна, старший лаборант кафедры английской филологии и сопоставительного языкознания.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

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

e-mail: erogova93@mail.ru

About the Author: Rogova Ekaterina Andreevna, the senior secretary of the English Philology and Contrastive Linguistics Department.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Несмотря на то, что вопросу самостоятельной работы студентов посвящено немало научных работ и методических разработок, он не теряет своей актуальности. Исследователи отмечают, что многие студенты не уделяют достаточно внимания самостоятельной подготовке. Так, Е.А. Реутова в статье «Современные подходы к организации самостоятельной работы студентов в вузе» отмечает, что из 150 опрошенных 70%

считают важным посвящать время самостоятельной работе, однако делают это систематически только 18%, а планируют свою работу лишь 12,6% [Реутова 2011: 32].

Основной задачей самостоятельной работы для студентов является умение приобретать научные знания с помощью личного поиска и активного интереса к получению знаний, однако проблема заключается в том, что зачастую студенты не умеют самостоятельно работать, а порой, не имеют мотивации к поиску знаний.

Последнее имеет тенденцию проявляться в виде внешней мотивации как наиболее простом способе заинтересовать студента. Мы не можем умалять важность данного вида мотивации, но нельзя ограничиваться лишь ей, так как происходит смещение целевой доминанты с приобретения знаний, навыков, умений на получение нужной отметки или похвалы. Нахождение внутренней мотивации может существенно облегчить студенту усвоение новых знаний, выработку навыков и развитие умений, но это не является единственным условием успешного выполнения самостоятельной работы.

Проблема возникает тогда, когда студент не владеет навыками и умениями самостоятельной работы, что может существенно снизить даже уже имеющуюся мотивацию в обучении. Как отмечает Е.В. Щербакова в статье «Технологические аспекты организации самостоятельной работы студентов современного педагогического вуза», современные социокультурные условия диктуют самооценку идеи непрерывного образования [Щербакова 2012: 434]. Это означает, что неумение самостоятельно работать тормозит процесс обучения в данный момент времени, снижает мотивацию к обучению, а как следствие, блокирует возможность дальнейшего профессионального совершенствования ввиду отсутствия желания развиваться дальше в данной отрасли и нехватки профессиональных знаний, навыков и умений, которые должны были быть усвоены на предыдущих этапах обучения.

Исследователи отмечают, что во многих учебных планах происходит сокращение аудиторных часов и увеличение часов,

отведенных на самостоятельную работу. Студент не ограничивается пассивным участием в учебном процессе, но активно включается в самостоятельную работу [Плешакова 2010: 144]. На наш взгляд, подчеркнутое внимание к активности работы неслучайно, так как самостоятельная работа активизирует мыслительные процессы, заставляя студента решать познавательные задачи, осмысливать и запоминать учебную информацию, осуществлять поиск новой информации и сопоставлять ее с имеющейся.

Анализ учебных планов показывает, что самостоятельная работа занимает зачастую большую часть времени, уделяемого на подготовку студентов. Например, в учебном плане ОПОП ВО 44.03.01 «Педагогическое образование. Профиль: Иностраннный язык», утвержденном протоколом №9 от 25.02.2016 и реализуемом на базе ФГБОУ ВО «УрГПУ» Института иностранных языков, доля часов самостоятельной работы студента на 1 курсе по дисциплине «Практический курс иностранного языка» составляет 42% (174 часа за год) от общего числа часов, необходимых на освоение дисциплины. На 2 курсе количество часов значительно увеличивается и составляет уже 56% всего объема часов (289 часов), на 3 и 4 курсах доля самостоятельной работы студента в меньшей степени отличается от 2 курса, тем не менее, она увеличивается и составляет 57% (293 часа) и 59% (246 часов), соответственно. Отсюда следует, что если студент не занимается самостоятельно данное количество часов, освоение дисциплины оказывается неполным, а значит, обучающийся не приобретает все необходимые знания, навыки и умения. Также непродуктивным оказывается и использование неэффективных методов в самостоятельной работе, что значительно снижает мотивацию к обучению, так как те часы, которые уходят на самостоятельную работу, не оправдывают себя.

Значительная доля часов, выделенных на самостоятельную работу в высшей школе говорит о том, что к моменту поступления в вуз обучающийся уже должен владеть определенным набором навыков и умений самостоятельной работы, которые он совершенствует в процессе дальнейшего обучения. Приводимые же исследователями данные говорят о

том, что зачастую студенты не обладают такими навыками и умениями, что создает проблему на старших курсах, где количество часов самостоятельной работы превышает количество аудиторных часов.

Проблема организации эффективной самостоятельной работы студента требует дальнейшего изучения, так как различные направления подготовки требуют своего подхода к организации учебного плана с учетом специфики конкретных дисциплин. В частности, обучение на языковом факультете, как показывает анализ учебных планов, невозможно без достаточной эффективной самостоятельной работы студента. В связи с этим, разработка новых подходов к формированию навыков и умений самостоятельной работы студентов языкового факультета становится одной из ведущих задач в деле оптимизации учебного процесса в вузе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Плешакова Т.В. Формирование профессиональной компетентности в процессе организации самостоятельной работы студентов // Грамота. – 2010. – №12 (43). – С. 143-147.
- Реутова Е.А. Современные подходы к организации самостоятельной работы студентов в вузе // Педагогика и психология высшей школы: сб. науч.-метод. работ / под ред. С.Г. Куликовой, О.И. Лаптева, Т.В. Сидориной и др. – Новосибирск: изд-во Новосиб. гос. аграр. ун-та, 2011. – С. 31-33.
- Щербакова Е.В. Технологические аспекты организации самостоятельной работы студентов современного педагогического вуза // Молодой ученый. – 2012. – №3 (38). – С. 434-436.

**«ПАРАДИГМА ОБРАЗА» В
МЕТАФОРИЧЕСКОЙ
МОДЕЛИ «СУПРУЖЕСКИЕ
ОТНОШЕНИЯ – ОГОНЬ» НА
ПРИМЕРЕ КОНТЕКСТОВ ИЗ
РОМАНА Л.Н. ТОЛСТОГО
«АННА КАРЕНИНА» И ДВУХ
АНГЛОЯЗЫЧНЫХ
ИНТЕРПРЕТАЦИЙ**

Аннотация. Образная составляющая концепта «огонь» является ключевой в нескольких метафорических моделях в романе Л. Н. Толстого «Анна Каренина». В рамках данной статьи интерес представляет метафора «супружеские отношения – огонь», в аспекте которой происходит развитие образа или создается конкретная «парадигма образа» вследствие выбора определенных лексических единиц в рассматриваемых англоязычных интерпретациях – Р. Пивера и Л. Волохонски и К. Гарнетт. В ходе нашего исследования мы пришли к выводу, что «парадигма образа» в рамках метафорической модели «супружеские отношения – огонь» в двух переводах представлена вариативно, с разным авторским эмоциональным зарядом. В переводе Р. Пивера и Л. Волохонски основным образом пары Левина и Китти становится взрыв; в интерпретации К. Гарнетт ключевое значение приобретает разрушающая сила огня, которая впоследствии трансформирована в энергию света.

**«IMAGE PARADIGM» IN THE
METAPHORIC MODEL
«MARRIAGE RELATIONSHIPS
– FIRE» ON THE EXAMPLE OF
EPISODES FROM
L.N. TOLSTOY'S NOVEL
«ANNA KARENINA» AND TWO
ENGLISH INTERPRETATIONS**

Abstract. The figurative component of the concept «fire» is a key one in several metaphoric models in L. N. Tolstoy's novel «Anna Karenina». Within this article the focus is laid on the metaphor «marriage relationships – fire», where we speak about the development of the image in question or the so-called «image paradigm» due to certain lexical units in two English interpretations – by R. Peaver and L. Volohonsky, on the one hand, and C. Garnett, on the other. During our research we come to the conclusion that «image paradigm» in the metaphoric model «marriage relationships – fire» in two different translations is interpreted variably, with various emotional charge. As for R. Peaver and L. Volohonsky's version, the main image in Levin and Kitty's couple is explosion while C. Garnett shows their relations in the view of destructive power of the fire, being transformed into the energy of light.

Ключевые слова: компонентный анализ, метафорическая модель, метафорическое моделирование, концептуальные метафоры, супружеские отношения, английский язык, художественный перевод, переводная литература, русская литература.

Keywords: componential analysis, metaphoric model, metaphorical simulation, conceptual metaphors, marital relations, English language, literary translation, translated literature, Russian literature.

Сведения об авторе: Рябова Ирина Юрьевна, аспирант кафедры английского языка, методики и переводоведения.

About the Author: Ryabova Irina Yurievna, post-graduate Student of Department of English, Language Teaching Methods and Translation Theory, Ural State Pedagogical University.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет

Place of employment: Ural State Pedagogical University

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

e-mail: i.y.ryabova_3012@mail.ru

В структуре любого художественного концепта возможно выделить разное количество составляющих: понятийную, ассоциативную, образную, ценностную, этимологическую и историческую [Воркачев 2004; Слышкин 2004; Степанов 2004; Карасик 2010]. Для раскрытия индивидуально-авторской специфики метафорической модели «супружеские отношения – огонь» в качестве узловых в нашем исследовании выступают понятийная и образная составляющие.

Понятийный уровень концепта включает в себя изучение родовых признаков понятия в совокупности с доминантными ассоциациями, в которые вступают лексико-семантические варианты конкретных частеречных имен концепта в условиях дискурса [Кононова 2014: 32–42]. Образная составляющая ориентирована на перцептивный образ, выводимый из комбинации концептуальных метафор или «парадигмы образа», о которой речь пойдет далее. По мнению некоторых лингвистов, содержанием концепта является исключительно образ [Потебня 1960; Слышкин 2000; Попова, Стернин 2003; Hudson 2005]. В этом случае мы также можем говорить о конкретно-чувственном

образе как об одном из видов существующих концептов, под которым понимаются «наши представления об единичных, конкретных предметах или явлениях» [Шустрова 2007: 202]. Понятие «образ» можно определить как «установление в тексте художественного произведения не прямой, ассоциативной связи между несходными предметами, явлениями или ситуациями с целью обеспечения эстетического эффекта, необходимого для выражения некоего художественного содержания» [Шахбаз 2010: 9]. Образ занимает промежуточное положение между содержанием текста и его языковым выражением, обеспечивая необходимую связь между этими аспектами художественного произведения. По убеждению Н.В. Павлович, «каждый художественный образ существует не сам по себе, а в ряду других – внешне, возможно, различных, но в глубинном смысле сходных образов – и вместе с ними реализует некий закон, модель или... парадигму» [Павлович 2004: 14]. Термин «парадигма образа» как «инвариант ряда сходных образов, который состоит из двух устойчивых смыслов, связанных отношением отождествления» по своему значению сопоставим с «концептуальной метафорой» («metaphoric concept») Дж. Лакоффа и М. Джонсона [Lakoff 1980].

Разнородность «парадигмы образа» в интерпретациях разных авторов объяснима когнитивными трансформациями рассматриваемого концепта в процессе переводческой деятельности. Смысловое поле текста, по мнению Т. А. Ван Дейка, структурировано таким образом, что дает читателю как варианты, так и инварианты проекций текста. При рассмотрении процесса декодирования смыслов, заложенных в нем, языковая база текста активирует в сознании реципиента (в нашем случае переводчика) механизм соотнесения с той областью его знаний и опыта, в рамках которой реализуется его дискурс. Именно поэтому «разные переводчики выделяют неодинаковые значения в качестве основных, важных или представляющих интерес, а также наделяют дискурс различными темами и основным содержанием» [Дейк 2000: 45]. Помимо этого, разнородность художественных образов связана непосредственно с функционированием различных элементов языка, которые, оказываясь в сфере словесно-художественного

творчества, приобретают новые свойства, выявляя объективные возможности эстетического выражения [Задорнова 1992: 20].

Процесс декодирования образов представляет собой сложный, поэтапный и многоуровневый процесс, под которым подразумевается сначала «сотрудничество» автора и переводчика, затем – переводчика и читателя. Возникает вопрос: «закладывает» ли автор определенный набор смыслов в текст для того, чтобы переводчик (а впоследствии и читатель) декодировал актуальные для него смыслы, либо же эти смыслы не ингерентны тексту и складываются в процессе взаимодействия и наложения концептуальных структур автора и переводчика, переводчика и читателя.

В рамках развития «парадигмы образа» концепта «огонь», основой для которой явилась метафорическая модель «супружеские отношения – огонь» в романе Л. Н. Толстого «Анна Каренина» и двух англоязычных интерпретациях, выполненных Р. Пивером и Л. Волохонски и К. Гарнетт, обратимся к исследованию номинантов концептосферы «огонь» в каждом отдельно взятом переводе.

Методом сплошной выборки из романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина» нами были выделены следующие лексические единицы, характеризующие отношения Китти и Левина в указанном аспекте:

- 1) искра радости, зажегшаяся в Китти;
- 2) разгоралась в нем нежность к ней.

Роман-трагедия «Анна Каренина» – лабиринт-путаница. Весь роман метафоричен в своих сцеплениях. «Само же сцепление составлено не мыслью, а чем-то другим, и выразить основу этого сцепления непосредственно словами нельзя, а можно только посредственно словами, описывая образы, действия, положения» [Гудзий 1940: 290]. Таким образом, в рамках нашего исследования «парадигму образа» составляют лексемы *зажегшаяся – разгоралась*.

В переводе Р. Пивера и Л. Волохонски сущность метафорической модели «супружеские отношения – огонь» раскрывается за счет «сцепления» следующих лексических единиц в отношениях Китти и Левина:

- 1) (the spark of joy) flared up in Kitty [Peaver 2000: 458];

2) the more ardent his tenderness for her grew [Peaver 2000: 481].

В переводе К. Гарнетт обратимся к следующим лексическим единицам во взаимоотношениях Левина и Китти:

1) (the spark of joy) kindled in Kitty [Garnett 1901: 801];

2) the warmer was his tenderness for her [Garnett 1901: 842].

Обратимся к поэтапному компонентному анализу выделенных лексем.

Дефиниция *flare up* характеризуется следующим образом: 1) become painful again (OxD). Flare – 1) a sudden brief burst (OxD); 2) burn or shine with a sudden intensity (OxD). Burst – break open or apart suddenly and violently, especially as a result of an impact or internal pressure (OxD). Burn – 1) cause to be damaged, injured, or spoiled by heat or fire (OxD); 3) feel hot or sore, typically as a result of illness or injury (OxD). Shine – be bright with emotion (OxD). Bright – cheerful and lively (OxD). Классема «воздействие» имеет реализацию в глагольной форме «воздействовать». Дефиниция дает дифференциальную сему (далее ДС) 1 «способ» с конкретным выражением «жаром»; ДС2 «причина» – «внутреннее напряжение»; ДС3 «результат» приобретает реализацию «ранение, повреждение»; ДС4 «последствие» находит отражение в понятии «болезненность»; ДС5 «образ действия» активизируется в «интенсивности» действия.

Особое значение имеет понятийная составляющая лексемы *burst*: 1) irrepresible emotion (OxD); 2) issue suddenly and uncontrollably (OxD); 3) the air or other substance inside it comes out (CoCo). Come out – become available to the public (OxD). Основными элементами данной лексемы становится реализация классемы «действие» с конкретным выражением «движение» и следующих дифференциальных сем: ДС1 «объект» – «эмоция», ДС2 «характеристика» – «неконтролируемая», ДС3 «результат» – «выход наружу». Сила чувств, а именно радости и счастья во время свадебной церемонии, представлена в образе взрыва.

Обратимся к ближайшему контексту: «Having taken the crowns from their heads, the priest read the final prayer and congratulated the young couple. Levin looked at Kitty, and never before had he seen her like that. She was lovely with that new glow

of happiness in her face» [Peaver 2000: 458].

Метафора *glow of happiness* (непосредственно дефиниция *glow*) вводит в контекст такие семы как свет, наслаждение, духовное просветление через следующую цепочку словарных значений: *steady light – deep pleasure – enjoyment – enlightenment* (OxD, CoCo).

Огонь проходит определенную трансформацию в интерпретации Р. Пивера и Л. Волохонски: неконтролируемая энергия чувств, нашедшая выход в виде взрыва, впоследствии превращается в удовольствие, дает начало духовному просвещению в образе света.

Далее «парадигма образа» концепта «огонь» в отношениях Левина и Китти развивается в следующем контексте: «Their quarrels were another disenchantment and enchantment... This first quarrel occurred because Levin went to a new farmstead and came back half an hour late, having lost his way trying to take a shortcut. He was returning home thinking only of her, of her love, of his happiness, and the closer he came to home the more ardent his tenderness for her grew» [Peaver 2000: 481].

Следует отметить, что одной из особенностей стиля Л. Н. Толстого является кругообразность сцеплений [Бабаев 1978: 20]. Обращаясь к одной «детали» взаимоотношений, он постепенно нанизывает на нее «подробности», развивая и углубляя таким образом суть и наполнение того или иного концепта. Обратимся к значениям лексем *enchantment* и *disenchantment*. Согласно словарю АБВУ Linguo 6 *enchantment* определим следующим образом: 1) *delight* (OxD); 2) *the state of being under a spell; magic* (OxD). *Magic – the power of apparently influencing events by using mysterious or supernatural forces* (OxD). *Delight – a lot of pleasure* (OxD). «Сияние счастья» для Китти и Левина «усиливается» в объеме, приобретая значение потусторонней силы и мистерии.

Ключевой в данном контексте является лексема *ardent*. Определим дефиницию следующим образом: 1) (*archaic, literary*) *burning; glowing*; 2) *passionate* (OxD); 3) *having extremely strong feelings about something* (CoCo). *Burning – 1) on fire* (OxD); 2) *very hot* (OxD). *Passionate – passion – 1) a state or outburst of strong emotion* (OxD); 2) *a sudden emission of energy* (OxD). *Outburst – a sudden release of strong emotion* (OxD). *Emission –*

discharge of something, especially gas or radiation (OxD). Radiation – energy, especially heat that comes from a particular source (OxD). Классема «качество» получает реализацию «качество». ДС1 «характер» приобретает конкретное выражение «страсти»; ДС2 «температура» реализуется в понятии «высокая»; ДС3 «результат» приобретает конкретную реализацию в значении «огонь». Частотность семы «горячий» в данном контексте определяет силу эмоций Левина. Р. Пивер и Л. Волохонски повторно апеллируют к образу взрыва.

Лексему *tenderness* характеризуют следующие дефиниции: 1) gentleness and kindness (OxD); 2) feelings of deep affection (OxD). Affection – 1) a gentle feeling of fondness or liking (OxD); 2) a mental state (OxD). Gentle – having or showing a mild, kind, or tender temperament or character (OxD). «Взрыв нежности» – узловая метафора в чувствах Левина. Его увлеченность женой – состояние его ума, не просто эмоция. Он долго ее ждал.

Таким образом, отношения Китти и Левина в рамках метафорической модели «супружеские отношения – огонь» в переводе Р. Пивера и Л. Волохонски представлены в образе взрыва. Апогей их счастья – мистерия. Не последнюю роль играет характер самого Левина: глубокие и нежные чувства к жене становятся состоянием ума. Удовольствие, духовность и способность к взрыву как искреннему проявлению чувств – основные характеристики концепта «огонь» в данной метафорической модели.

Обратимся к интерпретации К. Гарнетт. Разночтение по сравнению с выше рассмотренным переводом представляют дефиниция *kindle* и коллокация *be warmer*. Лексема *kindle*, согласно словарю АБВУ Lingvo 6, имеет следующие определения: 1) set (something) on fire (OxD); 2) arouse or inspire (an emotion or feeling) (OxD); 3) If an emotion kindles, it develops (MacD); 4) start a strong interest or emotion in someone (MacD). Классема «начало действия» имеет реализацию «начинать». ДС1 «объект» реализуется в понятии «огонь»; ДС2 «последствие» – в понятии «развитие». Таким образом, дефиниция *kindle* вводит в контекст концепт «горение». Определим ключевую лексему *fire*: 1) a destructive burning of something (OxD); 2) a burning sensation (OxD). Sensation – 1) the

capacity to have physical sensations (OxD); 2) a physical feeling or perception resulting from something that happens to or comes into contact with the body (OxD). Образ огня передает физическое ощущение счастья, с одной стороны, а с другой – присутствует его разрушающая сила. Уже рассмотренная лексема *warm* несет значение не только привязанности, удовольствия, но и энтузиазма по отношению к жизни. Заметим, что перевод К. Гарнетт передает силу и интенсивность чувств Левина по отношению к его жене.

«Парадигма образа» метафорической модели «супружеские отношения – огонь» в аспекте отношений Китти и Левина в переводе К. Гарнетт развивается в следующем контексте: Taking the crowns off their heads the priest read the last prayer and congratulated the young people. Levin looked at Kitty, and he had never before seen her look as she did. She was charming with the new *radiance* of happiness in her face [Garnett 1901: 801].

Ключевая лексема – дефиниция *radiance*. Определим ее следующим образом: 1) light or heat as emitted or reflected by something (OxD); 2) great joy or love (OxD); 3) the flux of radiation emitted per unit solid angle in a given direction by a unit area of a source (OxD); 4) great happiness which shows in someone's face and makes them look very attractive (CoCo); 5) a glowing quality of the skin, especially as indicative of good health or youth (OxD). Radiation – the emission of energy as electromagnetic waves (OxD). Wave – move to and fro with a swaying motion (OxD). Sway – cause to move slowly or rhythmically backwards and forwards (OxD). Rhythmic – repeated at regular intervals, forming a regular pattern or beat (OxD). Классема «передача» реализуется как «распространение». Дефиниция дает ДС1 «объект» с конкретным выражением «свет»; ДС2 «направление» – «определенное»; ДС3 «характеристика» – «яркий, регулярный, ритмичный»; ДС4 «результат» – «хороший внешний вид». Таким образом, исходя из компонентного анализа рассмотренной лексемы, обозначим, что в данном переводе метафорическая модель «супружеские отношения – огонь» трансформируется а в метафору Л. Н. Толстого «супружеские отношения – небесное светило», следовательно, представляет интерес в рамках другого исследования.

Итак, «парадигма образа» в рамках метафорической модели «супружеские отношения – огонь» представлена вариативно, с разным авторским эмоциональным зарядом. В переводе Р. Пивера и Л. Волохонски основным образом пары Левина и Китти становится взрыв; в интерпретации К. Гарнетт ключевое значение приобретает разрушающая сила огня, которая впоследствии трансформирована в энергию света.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Воркачев С.Г. Счастье как лингвокультурный концепт. – М.: Гнозис, 2004. – 236 с.
- Гудзий Н. К. Замыслы Льва Толстого и их воплощение // Новый мир. – 1940. – № 11 – 12. – С. 290-298.
- Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: БКГ им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 308 с.
- Задорнова В.Я. Словесно-художественное произведение на разных языках как предмет лингвопоэтического исследования: автореф. дис. ... д-ра филоло. наук. – М.: МГУ, 1992. – 49 с.
- Карасик В.И. Языковая кристаллизация смысла. – М.: Гнозис, 2010. – 351 с.
- Кононова И.В. Структура лингвокультурного концепта: способы языковой и дискурсивной объективации // Вестник Волгоградского Государственного Университета. Сер. 2, Языкознание. – 2014. – № 5 (24). – С. 32-42.
- Павлович Н.В. Язык образов. Парадигмы образов в диахроническом аспекте (на материале англоязычной поэзии): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М.: МГУ, 2011. – 25 с.
- Попова З.Д., Стернин И.А. Лексическая система языка: Внутренняя организация, категориальный аппарат и приемы описания: учебное пособие. Изд. 4-е. – М.: Ленанд, 2014. – 176 с.
- Потебня А.А. Мысль и язык // История языкознания в очерках и извлечениях. – М., 1960. – 236 с.
- Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты. – Волгоград: Перемена, 2004. – 340 с.
- Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры . 3-е изд., испр. и доп. – М.: Акад. Проект, 2004. – 991 с.
- Толстой Л. Н. Анна Каренина. – М.: Эксмо, 2014. – 960 с.
- Шахбаз С.А. С. Образ и его языковое воплощение (на материале

английской и американской поэзии): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М.: МГУ, 2010. – 26 с.

Шустрова Е.В. Афроамериканский английский. Лексика и текст. Т. 1. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 607 с.

Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. – Chicago-Lnd., 1980. – 242 p.

Hudson R. A. *Sociolinguistics*. – Cambridge, 2005.

CollinsCobuild ABBYY LINGUO 6

Garnett C. *Anna Karenina*. USA. Planet eBook, 1901. – 1423 p.

Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. – Oxford: Macmillan Education, 2002. – 1691 p.

Oxford Dictionary ABBYY LINGUO 6

Peaver R., Volokhonsky L. *Anna Karenina*. – London: Penguin Classics, 2000. – 837 p.

УДК 811.111'373:811.134.2'373

Суменкова Е.М.

Екатеринбург, Россия

**СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ
ВОЛЕИЗЪЯВЛЕНИЯ
В АНГЛИЙСКОМ И
ИСПАНСКОМ ЯЗЫКАХ
(СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ
АСПЕКТ)**

Код ВАК 10.02.01

Sumenkova E.M.

Ekaterinburg, Russia

**MEANS OF EXPRESSING
VOLITION IN ENGLISH AND
SPANISH (COMPARATIVE
ASPECT)**

Аннотация. В статье рассматриваются способы выражения волеизъявления в английском и испанском языках в сопоставительном аспекте на примере произведений англоязычного автора Н. Спаркса.

Ключевые слова: волеизъявление, модальность, сослагательное наклонение, английский язык, испанский язык, сопоставительное языкознание.

Abstract. The article deals with the concept 'volition' and its manifestation in English and Spanish. The main positions are illustrated by examples from the novels of the American writer N. Sparks.

Keywords: volition, modality, Subjunctive Mood, English language, Spanish language, comparative linguistics.

Сведения об авторе: Суменкова Елена Михайловна, старший преподаватель кафедры английской филологии и сопоставительного языкознания.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 368.

e-mail: e_sumenkova@mail.ru

About the Author: Sumenkova Elena Mikhailovna, Head Teacher of the Department of English Philology and Comparative Linguistics.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Волеизъявление является сложным понятием высокого уровня абстракции и предполагает наличие пяти этапов развертывания: наличие мотива, ориентация, осуществление выбора, приложение усилий, реализация действия [Чайковская 2008: 3].

Под волеизъявлением понимается выражение желания говорящего инициировать действие при наличии исполнителя либо слушающего, способного довести до сведения третьего

лица желание говорящего и тем самым побудить к действию с целью изменения ситуации [Полещикова 2009: 177].

По мнению А.А. Липиной волеизъявление является неотъемлемой частью категории модальности. Волеизъявление говорящего, определяется его прагматическими установками и может выражаться прямым или косвенным образом [Липина 2012: 4].

В своей работе М.В. Колосова выделяет следующие лексемы, выражающие модальность желательности в английском языке:

1) глаголы с семантикой желания: to crave, to strive, to seek, to aspire, to long, to desire, to wish, to want, to like, to thirst for, to hunger for, to lust after / for, eager for / to, starve for;

2) прилагательные с той же семантикой: anxious for, avid, greedy, acquisitive, voracious, ambitious, glad / happy, desirable;

3) имена существительные с семантикой желания: wish, lust, bent, fancy, desire, eagerness, aspiration, thirst, hunger, obsession;

4) причастия с семантикой желания : desired, longed-for, long-expected, long-hoped-for, long-awaited, hoped-for, longed-for, longing, aspiring, craving, aspiring, striving, yearning;

5) наречия с семантикой желания: gladly, willingly, readily, impatiently [Колосова 2013: 12].

Что касается грамматических явлений, отвечающих за выражение волеизъявления в английском языке, можно также выделить употребление сослагательного наклонения (Subjunctive Mood), которое выражает предлагаемое или желательное действие. Употребление сослагательного наклонения характерно также для придаточных предложений.

Jim recommended that Ann should be hired immediately.

It was necessary that he should do at once.

I wish you would join us.

I'd rather he did it by himself.

It's time they returned.

Теперь обратим наше внимание на способы выражения волеизъявления в испанском языке. Наиболее известным и частотным является употребление сослагательного наклонения (Modo Subjuntivo). Система сослагательного наклонения в

испанском языке – самая сложная и разветвленная среди всех европейских языков. В нем 5 глагольных времен, из которых 4 употребляются регулярно в разговорной речи.

Рассмотрим типы придаточных предложений, в которых можно употребить сослагательное наклонение.

Subordinadas sustantivas (придаточные, заменяющие подлежащее):

No me gusta que cantes en la ducha.

Te pido que lo compres.

¡Ojalá lo compre mañana!

Puede que lo compre mañana.

Subordinadas adverbiales de finalidad (придаточные цели).

Te he traído aquí para que lo compres.

Subordinadas adverbiales de tiempo (придаточные времени).

Llámate cuando (en cuanto, una vez que, mientras...) lo hagas.

Subordinadas adverbiales concesivas (придаточные уступительные).

Aunque Pablo estudia, no va a aprobar.

Subordinadas adjetivas relativas (придаточные относительные, заменяющие прилагательное).

¿Conoces a alguien que me pueda ayudar?

Subordinadas condicionales (придаточные условные).

Si tuviera dinero.

Таким образом, мы видим, что сослагательное наклонение в испанском языке является широко распространенным грамматическим явлением.

В нашем исследовании нас интересуют случаи употребления сослагательного наклонения в придаточных предложениях после глаголов, обозначающих желание, приказ, волеизъявления: *agradecer, insistir, desear, esperar, mandar, necesitar, pedir, preferir, querer.*

Таким образом, нам представляется возможность проанализировать случаи выражения волеизъявления в английском и испанском языках. Материалом для детального изучения проблемы мы выбрали произведения современного американского автора Николаса Спаркса "The Safe Heaven" ("Тихая гавань") и "The Last Song" ("Последняя песня"), а также

переводы этих произведений на испанский язык "Un Lugar Donde Refugiarse" и "La Ultima Canción". Методом сплошной выборки нами выявлено 190 примеров из текстов оригинала, 190 соответствующих примеров из текстов на испанском языке. Всего проанализировано 500 страниц испанского текста и 304 страниц английского текста.

Отобранные примеры на испанском языке дают нам возможность увидеть наиболее часто употребляемые глаголы в роли предиката в главном предложении:

1) querer - хотеть

¿Queréis que os traiga algo para beber? [SH: 176].

2) pedir - просить

Podría pedirle que te haga una demostración personal, si quieres [TLC: 215].

3) desear - желать

Lo que más deseaba en aquellos momentos era que se la tragara la tierra [TLC: 246].

4) conseguir - настаивать

Su padre continuaba observándola en silencio, lo cual sólo consiguió que ella se sintiera peor [TLC: 248].

5) preferir - предпочитать

Aunque preferiría que te quedaras, lo prometo [TLC: 249].

6) dejar - позволять

¿Me dejas que le ayude a preparar la cena? [TLC: 252].

7) suplicar - просить, умолять

Hacía media hora que debería estar en la cama, le había suplicado a su padre que lo dejara quedarse despierto un rato más [TLC: 253].

8) me gustaría - мне бы хотелось

Tengo un partido de vóley-playa, y me gustaría que vinieras [TLC: 240].

9) esperar -надеяться

Es un milagro que haya sobrevivido hasta ahora, y espero que lo logre [TLC: 226].

10) necesitar - быть необходимым

Necesito que vengas a buscarme [TLC: 169].

11) intentar – стремиться, намереваться

Sabía que el reverendo había intentado que se sintiera a gusto [TLC: 166].

12) sugerir - внушать, побуждать

«Ya, y precisamente por eso has venido al partido, te has vestido así esta noche, has salido a buscarme y has sugerido que vayamos a tu casa, ya que tus padres no están», pensó él [TLC: 81].

13) evitar - избегать, предупреждать

La mejor manera de evitar que hablaran más de la cuenta era asegurándose de que se sentían más culpables que él [TLC: 71].

14) insistir - настаивать

Por eso precisamente insistía en que últimamente hicieran todo el trabajo sucio [TLC: 71].

15) apetecer - желать, хотеть

¿Te apetece que nos sentemos en el porche? — sugirió ella [SH: 194].

16) llamar - звать, призывать

Mientras se alejaba con porte insolente, Steve se dio cuenta de que su ex mujer se debatía entre el impulso de llamarla para que regresara o no dejarla marchar

[TLC: 31].

17) permitir - разрешать

¡No permitiré que analices a cada persona con la que salgo! [TLC: 100].

18) decir - говорить

Список вышеупомянутых глаголов можно дополнить выражениями, после которых также употребляется форма сослагательного наклонения.

19) es obligatorio - обязательно

¿por qué es obligatorio que pase una temporada con mi padre? Su madre no le contestó [TLC: 20].

20) es posible - возможно

y lo que más ansiaba en aquellos momentos era averiguar si todavía era posible que un tipo como él pudiera experimentar la presencia de Dios [TLC: 26].

21) es necesario - необходимо

sólo era necesario encerrarlos en una celda para que se desmoronaran y se pusieran a cantar tan pronto como la puerta se cerrara tras ellos [TLC: 71].

Так, глагол *querer* встретился в примерах 71 раз, что составляет 46 % от общего числа примеров, глаголы *pedir* - 19 (12%), *desear* - 15 (10%), *conseguir* - 6 (4%), *preferir* - 1 (1%), *dejar* - 4 (4%), *suplicar* - 2 (1%), *esperar* - 12 (8%), *gustar* - 3 (2%), *intentar* - 2 (1%), *sugerir* - 1 (1%), *necesitar* - 4 (2%), *insistir* - 2 (1%), *evitar* - 5 (3%), *apetecer* - 1 (1%), *permitir* - 1 (1%), *decir* - 2 (1%), *es obligatorio* - 1 (1%), *es posible* - 1 (1%), *es necesario* - 2 (1%).

Предложения с глаголом *querer* имеют соответственно в английском языке следующие варианты:

1) *Can I drive you home later?* [SH: 3]

2) *Would you like a ride home?* [SH: 57]

3) *I wanted it to go to someone who would appreciate it as much as she did* [SH: 77].

4) *Do you need some help?* Katie asked [SH: 83].

Были также найдены следующие соответствия глаголам:
esperar

1) *That night, he waited for the wave of self-reproach and regret to come, but strangely, it didn't* [SH: 22]

pedir

1) *But she told me she wants to go on the swings, so she's probably going to change.* [SH: 30]

2) *She'd asked Katie to stay with her for a while, and Katie had remained at her side, holding her hand even now* [SH: 34]

desear

1) *But the last thing I want you to think is that I'm incompetent, too* [SH: 40]

2) *He wished she would trust him with the details of her past* [SH: 108]

3) *Katie still wished she were older and more experienced* [TLC: 143].

4) *And she hoped the visitor had taken some time to consider where the window had come from and to admire its beauty* [TLC: 8].

Мы рассматривали наиболее часто употребляемые глаголы, которые были выявлены в испанском варианте анализируемых произведений. Но в большинстве случаев мы обнаружили, что в английском варианте употребляются:

1) сложное дополнение (Complex Object)

Quería que él supiera toda la verdad [SH: 210]

She wanted him to know the whole truth [SH: 138]

2) сослагательное наклонение (Subjunctive Mood)

Deseaba que ella confiara en él y le contara detalles sobre su vida anterior [SH: 165]

He wished she would trust him with the details of her past [SH: 108]

3) предложения, выражающие приглашение, предложение помощи и т.п.

¿Quieres que te ayude? [SH: 136]

“Can I help with anything?” [SH: 89]

В результате можно отметить, что самым распространенным способом передачи волеизъявления в английском языке является конструкция с инфинитивом (Complex Object). Данное явление встретилось нам 75 раз. Предложения с сослагательным наклонением были использованы 8 раз, предложения, выражающие приглашение, предложение помощи – с глаголом *can* (20 раз), с глаголом *need* (15 раз).

Таким образом, мы провели качественный и количественный анализ и пришли к следующим выводам. Наиболее часто используемыми глаголами в предложениях с выражением волеизъявления в испанском языке являются: *querer* (46%), *pedir* (12%), *desear* (10%), *esperar* (8%).

Что касается соответствия испанского сослагательного наклонения в соответствующих источниках на английском языке, мы обнаружили, что чаще всего испанское волеизъявление передается сложным дополнением (64%), реже сослагательным наклонением (8%). Встретились также предложения, выражающие приглашение или предложение помощи (28%).

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что способы выражения волеизъявления в испанском и английском языках имеют различный характер. В английском языке это сложное дополнение, в испанском языке – сослагательное наклонение.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Колосова М.В. Лексические средства выражения желательности в английском и русском языках (сопоставительный анализ): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Москва, 2013. – 22 с.
- Липина А.А. Волеизъявление и его место в стилевой дифференциации современного английского языка: дис ... канд. филол. наук. – Москва, 2012. – 153 с.
- Полещикова А.А. Косвенное волеизъявление в современном английском языке // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – № 4, Кострома, 2009. – С. 17-183.
- Чайковская Н.Ю. Концептосфера "волеизъявление" в английской и русской лингвокультурах: дис ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2008. – 154 с.
- Sparks N. La Ultima Canción. pdf. 2010. – 647 p.
- Sparks N. Safe Heaven. – Grand Central Publishing. New York, 2010. – 382p.
- Sparks N. The Last Song. pdf. 2010. – 356 p.
- Sparks N. Un Lugar Donde Refugiarse. pdf. 2010. – 549 p.

УДК 82.0

Шехтман Н. Г.

Екатеринбург, Россия

**РОЛЬ ФОНОГРАФИЧЕСКИХ
ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ
ПРИ СОЗДАНИИ
СТИЛИСТИЧЕСКОГО
ЭФФЕКТА В
ХУДОЖЕСТВЕННОМ
ПРОИЗВЕДЕНИИ**

Аннотация. Статья рассматривает фонетические и графические выразительные средства в художественной литературе, такие, как аллитерация, ритм, онomatopoeia, графон. Стилистический эффект, создаваемый данными средствами, включает речевую характеристику персонажа, выделение важнейших понятий, подчеркивание эмоционального напряжения.

Ключевые слова: художественная литература, фонографические выразительные средства, графические выразительные средства, языковые средства, стилистический эффект.

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.

Код ВАК 10.02.01

Shekhtman N. G.

Ekaterinburg, Russia

**THE ROLE OF PHONETIC
AND GRAPHICAL
EXPRESSIVE MEANS IN
CREATING A STYLISTIC
EFFECT IN A WORK OF
FICTION**

Abstract. The article discusses phonetic and graphical expressive means in works of fiction. In particular, such means as alliteration, rhythm, onomatopoeia and graphon are analyzed. The stylistic effect created by such means includes speech characterisation, emphasis and creating emotional tension.

Keywords: fiction, phonetic and graphical expressive means, language tools, stylistic effect.

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 выявлении специфики функционирования выразительных средств фонетического и

графического уровня в художественной прозе и определении роли данных средств при создании стилистических эффектов.

Теоретической основой для изучения данных выразительных средств служит фоностистика, или фонетическая стилистика, которая изучает «все явления звуковой организации стихов и прозы ... в связи с проблемой содержательности звуковой формы, т.е. наличия стилистической функции. Сюда же относится рассмотрение нестандартного произношения с комическим или сатирическим эффектом для показа социального неравенства или для создания местного колорита» [Арнольд 2010: 23].

Таким образом, к фонографическим средствам можно отнести аллитерацию, оноματοпею (звукоподражание), ассонанс, ритм, рифму и графон.

Необходимо отметить, что названные приемы участвуют в создании стилистического эффекта не по отдельности, а во взаимодействии друг с другом, а также со средствами других уровней. В художественном тексте каждая мельчайшая особенность формы указывает на что-то важное в содержании, из отдельных деталей складывается общее.

Также подчеркнем первостепенную роль контекста при интерпретации единиц фонетического уровня. Музыкальный эстетический эффект звуки и просодические элементы создают не сами по себе, а совместно со значениями слов. Вне контекста и значения звуковая сторона на читателя воздействовать не может.

Как известно, стилистическая функция подразделяется на характерологическую, дескриптивную, эмотивную и оценочную [там же: 66]. Фонографические выразительные средства могут участвовать в создании любого из этих четырех компонентов.

Характерологический компонент стилистической функции может быть создан, в частности, таким приемом как *графон*. Данный прием мы, вслед за В. А. Кухаренко, понимаем как «стилистически релевантное отклонение от орфографической нормы, отражающее индивидуальные, диалектные или ситуативно обусловленные отклонения от нормы фонетической» [Кухаренко 2000: 6].

Для иллюстрации возьмем пример из романа Р. Сабатини «Одиссея капитана Блада». В одном из эпизодов данного

произведения графон играет важную роль при создании речевого портрета адмирала ван дер Кейлена: этот прием добавляет законченности образу простоватого, добродушного адмирала-голландца. Систематические замены одних букв другими на письме отражают неверное произношение некоторых слов и передают иностранный акцент героя, ср: “*Id is fery boedigal!*” he said, his blue eyes twinkling. “*Cabdain Blood is fond of boedry—you remember de abble-blossoms. So? Ha, ha!*» [Sabatini: <http://www.gutenberg.org>]

В сочетании с графоном для характеристики адмирала также используется ономотопея, в частности, звукоподражательный глагол *growl*, ср.:

“*D’ye mean, sir, that they’ve roused themselves at home, and kicked out that scoundrel James and his gang of ruffians?*”

Admiral van der Kuylen nudged his lordship, a humourous twinkle in his blue eyes.

“*His bolitics are fery sound, I dink,*” he growled.» [Sabatini: <http://www.gutenberg.org>]

Подчеркнем, что в создании образа грубоватого добряка-адмирала участвуют также и средства лексического уровня, среди которых, например, повторяющийся глагол *twinkle*.

Стилистическая функция графона в приведенных примерах включает не только характерологический, но и оценочный и дескриптивный компоненты.

Важное место среди фонетических выразительных средств занимает аллитерация. В зависимости от контекста, она может выполнять целый ряд стилистических функций, наиболее значимой из которых является эмотивная, ср.: «*A rescue!*” cried *Muscari, springing to his feet and waving his hat; “the gendarmes are on them! Now for freedom and a blow for it! Now to be rebels against robbers! Come, don’t let us leave everything to the police; that is so dreadfully modern. Fall on the rear of these ruffians. The gendarmes are rescuing us; come, friends, let us rescue the gendarmes!*» [Chesterton: <http://www.gutenberg.org>] Выбор звука [г] не случаен, он обусловлен его ассоциативным потенциалом: в приведенном примере данный звук усиливает напористость высказывания, предает настойчивый призыв к действию, убеждение.

Приведем еще один пример, в котором стилистическая

функция поддержана аллитерацией: «...*his most familiar emotion was one of continuous fear; fear of libel actions, fear of lost advertisements, fear of misprints, fear of the sack.*» [Chesterton: <http://www.gutenberg.org>] Образ усилен ритмической и фонетической звукописью с подчеркнутой аллитерацией свистящих и шипящих. Настойчиво повторяясь, эти согласные создают жесткий артикуляционный рисунок. В примере прослеживается характерный для сатиры прием дисгармонии, режущего слух несоответствия.

Аллитерация нередко выполняет экспрессивную роль и фиксирует внимание читателя на определенных отрезках текста, ср.: «*Butler's sleepy eyes opened as suddenly as some silent explosion*» [Chesterton: <http://www.gutenberg.org>]. Настойчивый повтор одного и того же глухого согласного звука выделяется в тексте, и, в сочетании с оксюмороном *silent explosion*, привлекает внимание читателей и побуждает к поискам причин выбора такой необычной комбинации языковых средств.

Еще одним приемом фонетического уровня является звукопись – соответствие звукового состава фразы изображаемому, т.е. денотативной части сообщения. Для примера обратимся к отрывку из романа М. Этвуд «Слепой убийца»: *She stubs out her cigarette in the brown glass ashtray, then settles herself against him, ear to his chest. She likes to hear his voice this way, as if it begins not in his throat but in his body, like a hum or a growl, or like a voice speaking from deep underground. Like the blood moving through her own heart: a word, a word, a word* [Atwood 2003: 90].

Повтор слова *a word* ассоциируется с биением сердца возлюбленного героини. Ритмомелодика и звукопись участвуют здесь в создании словесно-образных отношений наряду со словарными значениями.

Остановимся теперь подробнее на взаимосвязи пунктуации и просодической структуры текста, его ритма и пауз.

В упомянутом романе М. Этвуд ритм играет первостепенную роль в эпизоде, где главная героиня узнает о самоубийстве своей сестры, ср.:

When the policeman had gone I went upstairs to change. To visit the morgue I would need gloves, and a hat with a veil.

Something to cover the eyes. There might be reporters. I would have to call a taxi. Also I ought to warn Richard, at his office: he would wish to have a statement of grief prepared.

I went into my dressing room: I would need black, and a handkerchief. I opened the drawer, I saw the notebooks. I undid the crisscross of kitchen string that tied them together. I noticed that my teeth were chattering, and that I was cold all over. I must be in shock, I decided [Atwood 2003: 8].

Общая фонетическая окраска текста создается близко расположенными повторяющимися элементами, сообщающими данному отрезку ритмичный характер. Ритм помогает читателю прочувствовать состояние, в котором находится героиня: она шокирована новостью о смерти сестры и делает привычные действия на автомате, как робот, не осознавая текущего момента и думая только о случившейся трагедии. Ритм здесь одновременно имитирует движения и передает настроение, чрезвычайное эмоциональное напряжение момента.

Выразительные средства этого отрывка богаты, разнообразны и тесно взаимосвязаны. Ритм – только один из элементов сложной структуры, передающей оглушенность и отрешенность, оставшиеся после пережитого шока. Синтаксические, ритмические и пунктуационные средства в своем взаимодействии поддерживают это впечатление. Паузы, о которых сигнализирует пунктуация, говорят о каком-то окаменении героини.

В другом примере из этого же эпизода ритм не столько имитирует движение, сколько придает особую важность идеям и чувствам, высказанным словами, ср.: *What had she been thinking of as the car sailed off the bridge, then hung suspended in the afternoon sunlight, glinting like a dragonfly for that one instant of held breath before the plummet? Of Alex, of Richard, of bad faith, of our father and his wreckage; of God, perhaps, and her fatal, triangular bargain. Or of the stack of cheap school exercise books that she must have hidden that very morning, in the bureau drawer where I kept my stockings, knowing I would be the one to find them [Atwood 2003: 8].*

Таким образом, ритм в художественной прозе не является орнаментом для значения или чувственным элементом,

внешним по отношению к значению. Так же, как, например, метафора, ритм является носителем значения, поэтому ритмическая организация текста стилистически релевантна, она делает более четкими и мысль, и эмоцию, которые произведение сообщает читателю.

В заключение подчеркнем, что стилистическая функция, выполняемая фонографическими выразительными средствами, неотделима от стилистических функций единиц других уровней. В подлинно художественном тексте действенными являются все его элементы во взаимодействии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для студентов вузов. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 384 с.
- Кухаренко В.А. Практикум з стилістики англійської мови: Підручник. – Вінниця. «Нова книга», 2000 – 160 с.
- Atwood M. The Blind Assassin. – Rosettabooks LLC, 2003. – 396 p.
- Sabatini R. Captain Blood. His Odyssey. URL: <http://www.gutenberg.org/ebooks/1965> (дата обращения: 14.12.2016)
- Chesterton G.K. The Wisdom of Father Brown. URL: <http://www.gutenberg.org/ebooks/204> (дата обращения: 14.12.2016)

УДК 81'27:811.111

Шустрова Е.В.

Екатеринбург, Россия

**ГРАФИЧЕСКАЯ МЕТАФОРА
ОРЛА В АМЕРИКАНСКОЙ
КАРИКАТУРЕ ВЕЛИКОЙ
ДЕПРЕССИИ**

Аннотация. В статье представлен анализ ментальных моделей, формирующих основу графической метафоры орла в американской карикатуре периода Великой Депрессии. Проведено краткое сопоставление с современной карикатурой. Результаты работы вносят вклад в разработку проблем политической метафорологии. Отдельные итоги будут полезны ученым, занимающимся проблемами лингвокульту-рологического характера.

Ключевые слова: *графическая метафора; политический дискурс, политическая карикатура, американская карикатура, политическая метафорология, Великая депрессия, американские президенты.*

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

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

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

Код ВАК 10.02.01

Shustrova E.V.

Ekaterinburg, Russia

**GRAPHIC METAPHOR OF
EAGLE IN AMERICAN
CARTOON OF GREAT
DEPRESSION**

Abstract. The paper investigates mental models which form a basis for graphic (multimodal) metaphors that were connected with the representation of an eagle in American editions in the time that is traditionally called the Great Depression. The causes of the Depression as seen by the American cartoonists of that period are compared with what is happening today in US cartoon. The results of the research in question contribute to the investigations of political metaphors. Some results may also be of interest for scholars whose professional sphere is linked to cross-cultural and linguo-cultural studies.

Keywords: *graphic metaphor; political discourse; political cartoon; the US cartoon, the Great Depression; the US presidents.*

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

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

В этом обзоре мы проанализируем графический материал, появившийся в американской печати в течение периода, начавшегося после биржевого краха на Уолл-стрит в «черный вторник» 29 октября 1929 г. Этот период совпал со временем вступления в должность президента-республиканца Г.Гувера. В 1932 г. его сменил Ф.Д. Рузвельт, который повел страну по пути радикального «Нового курса». Мы ограничимся только один образом, но этот образ орла выбран в силу того символизма, который он обрел в американской лингвокультуре.

Нужно сказать, что массовое доверие к Ф.Д. Рузвельту, сопровождавшее его все четыре президентских срока, отражено и в графике, которая с первых дней его прихода к власти носила преимущественно положительную оценку. Тем не менее, была и обратная сторона медали. Это было продиктовано как установками самих издательств, так и отдельных художников, представлявших финансовую аристократию США и работавших в издательствах больше для своего удовольствия. Крупный бизнес США очень скептически воспринял реформы Ф. Д. Рузвельта, и это отразилось и в карикатуре на президента. Негативные образы нашей выборки появлялись в основном в следующих изданиях: «Life», «Chicago Defender», «Chicago Tribune» и «The Washington Star Newspaper». Вторая недовольная сторона, напротив, по-прежнему сначала усматривала в реформах поддержку только крупных корпораций.

Образ орла наиболее часто из всех зооморфизмов передавал двойственность проводимых Ф.Д. Рузвельтом реформ. Чаще это не традиционный символ США, а т.н. «Синий Орел», ставший эмблемой Национальной администрации восстановления (National Recovery Administration (NRA) [далее – НАВ]. Это было одно из ключевых федеральных ведомств в рамках программы «Новый курс» (New Deal). Оно появилось в 1933 г. и осуществляло надзорные функции за соблюдением «кодексов честной конкуренции» (codes of fair competition). Разногласия по поводу справедливости действий этого ведомства начались практически сразу. Дело в том, что, с одной стороны, НАВ принуждала к сокращению автоматизированного труда, что приводило к созданию новых рабочих мест и снижало безработицу, вводила нормативы зарплаты и рабочего дня, предоставляла субсидии предприятиям, согласившимся

участвовать в федеральных программах. С другой стороны, поскольку НАВ настоятельно советовала американцам работать только с предприятиями системы НАВ (о чем свидетельствовала эмблема прямо на входе), остальные, в том числе и преимущественно средний и малый бизнес несли двойные убытки. На рис.1 Ф. Д. Рузвельт подстрелил «Одинокого Орла» (молния на лапе Синего Орла – это часть эмблемы, а не последствия выстрела). Имя Одинокий Орел в те годы было связано с образом Чарльза Линдберга – отважного летчика, который в 1927 г. первым совершил трансатлантический перелет на моноплане, став воплощением дерзости, мужества, успеха и достижений, полученных как результат упорного труда, самостоятельности и риска. Почти сразу сочетание Одинокий Орел стало применяться во всех областях, включая индивидуальное предпринимательство. Т.е. президент подстрелил одного из многих – индивидуального предпринимателя, которому бизнес дался ценой пота и крови, сделав ставку на Синего Орла. Попутно обратим внимание на беспокойное море и грозовые тучи, оформляющие место действия. Кстати, в 1935 г. Верховный суд США признал деятельность НАВ неконституционной, а в декабре 1936 г. вышел указ Ф.Д. Рузвельта об упразднении этого ведомства. Похожее негативное отношение к НАВ с долей «черного» юмора представлено на рис.2, где эмблема Синий Орел гордо выставлена в окне похоронного бюро.



Рис.1



Рис.2

Одновременно с этим преобладали рисунки, где НАВ выступает гарантом получения работы, регулятором производственных отношений, верным помощником Америки. Последний вариант дан на рис.3, где НАВ совмещает черты и орла и верного сокола, не сводящих зоркого ока с промышленности США. Если бы не контекст статьи, то в отрыве от текста можно бы было расценить этот рисунок как антиправительственный, где Дядя Сэм и НАВ разоряют бизнес, но пристрастия карикатуриста, политика издательства и сопровождающий текст не оставляют сомнений в прославлении действий Ф. Д. Рузвельта. Немало рисунков, где эмблема НАВ размещена на воротах больших предприятий, наконец открывших свои двери для обнадуженных толп рабочих, на лицах удовлетворение, надежда, даже улыбки. Лысый орел как традиционный символ США появился в нашем материале только один раз (рис.4). Огромный мрачный стервятник Бюрократия водрузился на крышу Белого Дома, символизируя политику Ф.Д. Рузвельта, намеренно раздувавшего штат служащих всевозможных ведомств, государственных органов управления и т.д. для создания рабочих мест, что одновременно приводило и к более затяжному делопроизводству. Карикатура появилась в 1936 г, когда дело шло к президентским выборам.



Рис.3



Рис.4



Рис.5

Подводя итог, кратко сопоставим использование образа орла в карикатуре Великой Депрессии и наших дней. Одной из примет образов кризиса последних лет было изображение американского лысого орла и стервятников-советников Б. Обамы, которые кружат над окровавленным Дядей Сэмом (рис.5). Такая графика лишний раз подчеркивает тот дефицит доверия, который общество США демонстрировало по отношению к экономическим и социальным реформам Б. Обамы. В карикатуре на Ф. Д. Рузвельта использовался не столько американский орнитологический символ, сколько эмблема Синего Орла. Последняя, несмотря на наличие отрицательной прагматики, служила и для воплощения начавшихся перемен к лучшему.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК ИСТОЧНИКИ

Funny caricature: Politic caricature, Obama Caricature, Celebrity caricature [Online]: Blog. – URL: <http://www.allfunnycaricatur.blogspot.com>. – Title from the screen. (дата обращения 08.01.17).

Hire an illustrator [Online]. — URL: <http://www.hireanillustrator.com/>. – Title from the screen. (дата обращения 08.01.17).

Humor in America [Online]. — URL: <http://humorinamerica.wordpress.com/>. – Title from the screen. (дата обращения 08.01.17).

Jokes.conservativepapers [Online]. — URL: <http://www.jokes.conservativepapers.com>. – Title from the screen. (дата обращения 08.01.17).

New York Post [Online]. — URL: <http://www.nypost.com>. – Title from the screen. (дата обращения 08.01.17).

Ohio state University Billy Ireland collection of Cartoons [Online] – URL: <http://cartoons.osu.edu/> – Title from the screen. (дата обращения 08.01.17).

Political Irony [Online]. — URL: <http://www.politicalirony.com>. – Title from the screen. (дата обращения 08.01.17).

Political Graffiti | Independent Political cartoons [Online]. – URL: <http://www.politicalgraffiti.worldpress.com>. – Title from the screen. (дата обращения 08.01.17).

The Authentic History Center [Online]. – URL: <http://www.authentichistory.com>. – Title from the screen. (дата обращения 08.01.17).

The Cagle Post Cartoons & Commentary [Online]. — URL: <http://www.cagle.com/>. – Title from the screen. (дата обращения 08.01.17).

The Economist [Online]. — URL: <http://www.theeconomist.com>. – Title from the screen. (дата обращения 08.01.17).

The Library of Congress [Online] – URL: <http://www.loc.gov/pictures>. – Title from the screen. (дата обращения 08.01.17).

The New York Public Library [Online] – URL: <http://digitalgallery.nypl.org>. – Title from the screen. (дата обращения 08.01.17).

The Political Carnival [Online]. — URL: <http://thepoliticalcarnival.net/>. – Title from the screen. (дата обращения 08.01.17).

The Washington Times [Online]. — URL: <http://p.washingtontimes.com/>. – Title from the screen. (дата обращения 08.01.17).

УДК 811.133.1'38

Код ВАК 10.02.01

Яковлева В.А.

Yakovleva V.A.

Екатеринбург, Россия

Ekaterinburg, Russia

НЕОЛОГИЗМЫ

NEOLOGISMS IN MODERN

СОВРЕМЕННОЙ

FRENCH PRINTING PRESS

ФРАНЦУЗСКОЙ ПРЕССЫ

Аннотация. В статье формулируется понятие неологизма, говорится о проблемах современной французской прессы, дается толкование некоторых новых неологизмов.

Abstract. This article about the notion of neologism in modern French printing press and explicits some new neologisms.

Ключевые слова: неология, неологизмы, французский язык, французские СМИ, язык СМИ, средства массовой информации.

Keywords: neologie, neologism, French language, the French media, the media language, mass mmedia.

Сведения об авторе: Яковлева Валентина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессионально-ориентированного языкового образования.

About the Author: Yakovleva Valentina Anatolievna, Candidate of Pedagogie, Associate Professor of the Chair of Professionally-oriented language ediucation.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

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

e-mail: iava1@yandex.ru.

В процессе обучения профессионально-ориентированному чтению современных аутентичных текстов по материалам французской прессы: *La Croix, Le Monde, Le Figaro, L'Express, Le Point* возникают некоторые языковые трудности, связанные с определенными языковыми явлениями в современном французском языке, эволюцией языка как социального явления, отражающего тенденции современной жизни индивидуума и общества в целом.

Целью данной статьи является выявление и толкование некоторых французских неологизмов, которыми изобилует современная французская пресса,

Неология – одно из направлений, относительно недавно возникших в языкознании. Обращение отечественных и зарубежных лингвистов к проблемам неологии связано с развитием науки и техники, расширением межкультурных контактов, значительных социально-политических преобразований, происходящих в современном мире.

В лингвистике существует несколько определений неологизма, но однозначное понятие не сформулировано. При определении понятия неологизма лингвисты указывают на то, что к этому классу лексики относятся новые слова, однако это решение не является окончательным. Согласно определению Страмного А. В., неологизмом является слово, которое автор текста, где оно употреблено, намеренно использует, ставя своей целью вызвать у читателя «свежесть», «необычность» восприятия [Страмной А.В., 2007].

Новые слова ежегодно в огромных количествах появляются во французских печатных изданиях, в том числе и слова «однодневки», внезапно возникающие во французской прессе и иногда так же быстро исчезающие, это вызвано «подвижностью» или «нестабильностью» публицистического стиля. Тем не менее, требуется тщательное изучение и толкование этой лексики.

Газетный текст является мощным средством в изучении живых процессов, происходящих в языке, социально-политических явлений в обществе. В неологической лексике французской прессы широко отражается политический юмор.

Примеры неологической лексики, приведенной ниже, помогут снять лексические трудности при переводе газетного текста, а также могут быть использованы при составлении словарей неологической лексики.

Le déclinisme (le déclin), le déclinologue – celui qui étudie ce phénomène;

çavapétisme – ça va péter (péter veut dire exploser, se rebeller);

les Frondeurs – le parti du gouvernement qui est assez puissant;

rétropédalage;

yaka – il n'y a que faire ça...;

faucon – il faut que l'on dise...;
tourner au vinaigre – Ex.: La France est déçue. On attendait le président efficace. La presse a manifesté sa déception: la présidence hollandaise *tourne au vinaigre*;
un haut-le-coeur - l'estomac qui réagit à trop de nourriture;
la facture sera salée – forte et désagréable;
fait tache d'huile – très largement, se répend de la manière d'impossible d'arrêter;
tacler – critiquer, s'opposer;
fustiger – corriger avec une canne;
tirer à boulets rouges – critiquer très fort;
étreinter – critiquer très fort, extrêmement, violemment le gouvernement;
les mesures phares – mesures vedette, mesures №1;
déclarer sa flamme – déclarer son amour;
ruer, ruade – protester;
reprendre la main – quand vous jouez aux cartes, vous perdez ou vous gagnez. Ex.: Le président *reprend la main*;
fendre l'armure – casser cette apparence;
se déboutonner – se décontracter, manifester une autre image de soi;
il faut qu'il mette le paquet – faire le maximum pour obtenir les résultats;
se cramponner – le terme alpiniste. Ex.: Je me craponne. Ce politicien se cramponne;
dévisser – tomber;
mettre le bazar – faire des problèmes, mélanger tout;
riquisisation – nullité de la politique, de l'apparence;
ramer – faire des efforts énormes sans beaucoup de résultats
 [Lenôtre J. - P., 2015].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Страмной, А.В. Газетный текст как источник неологизмов: на материале русской и французской прессы: Автореф. Дисс... канд. фил. наук. – Волгоград,. – 2007. – 17 с.
 Lenôtre, J.-P. D'après le matériel du XXI-e Séminaire National de l'Association des enseignants de français / janvier, 2015 г. – М., 2015.

Тезисы докладов

Алексеева Е.М.

Екатеринбург, Россия, welizhanina@mail.ru

Семантические и претативно-ценностные черты сакрально-религиозного метасимвола «Слово Божие» в притчевом дискурсе Нового Завета

Процесс аллегорической идентификации сакрально-религиозного метасимвола «Слово Божие» позволил обнаружить в притчевом дискурсе Нового Завета комплекс его семантических и претативно-ценностных черт: «духовное спасение, преобразование», «духовное воздействие», «вечность», «духовное начало, «источник духовной жизни», «духовное просвещение», «предназначенность для всех», «связующее звено между реальным и трансцендентным миром». Следует отметить, что указанные выше черты сакрально-религиозного метасимвола акцентуализируются в притчах «О Сеятеле» (Мф 13:3-23; Мк 4:3-20; Лк 8:5-15), «О новом вине в старых сосудах» (Мф 9:17; Мк 2:22; Лк 5:37-39), «О новой заплатке на старом платье» (Мф 9:16; Мк 2:21; Лк 5:36), «О лампе под сосудом» (Мф 5:15-16; Мк 4:21-22; Лк 8:16-17).

Стоит заметить, что в данных притчах мы не находим эксплицитного выражения метасимвола «Слово Божие» и его семантических и претативно-ценностных черт. Исключением является притча «О Сеятеле» в Евангелии от Луки, где Слово Божие сравнивается с семенем: *«семя есть слово Божие»* (Лк 8:11) (Новый Завет. Псалтырь. Притчи. М., 2005). Посредством аллегорической идентификации происходит сопряжение двух сфер бытия – житейской и духовной. Семы, характерные для лексемы «Семя» (причина, начало, рождение, источник жизни, размножение, плод) переосмысливаются в духовном видении в претативно-ценностные черты метасимвола «Слово Божие» – духовное возрождение, духовное воздействие, духовное начало, «источник духовной жизни».

В притчах «О новом вине в старых сосудах», «О новой заплатке на старом платье», «О новом вине в старых сосудах», «О лампе под сосудом» сакрально-религиозный метасимвол «Слово Божие» имплицитно идентифицируется с заплатой из небеленой ткани, с вином молодым, со свечой. Семантическая перспектива данных лексем и притчевый контекст на житейском уровне (преобразование, освещение и др.) обнаруживает следующие претативно-ценностные черты метасимвола – духовное спасение и преобразование, вечность, духовное просвещение, предназначенность для всех, связующее звено между реальным и трансцендентным миром.

© *Алексеева Е.М.*

Алексеева М.Л.

Екатеринбург, Россия, maria.alekseyeva@gmail.com

Принципы периодизации истории перевода

В исследованиях динамики становления переводческой мысли выкристаллизовывается специфика феномена перевода, его сущность, роль в формировании языков, литератур и культур.

Периодизация исторического развития науки о переводе является актуальной проблемой современного переводоведения. Анализ существующих периодизаций позволил нам выявить два основных принципа: исторический (или историко-литературный) и концептуальный.

Первый принцип реализуется в соотнесении переводческих учений с определенными временными границами. Данный подход начал разрабатываться в работах второй половины XX в. В рамках данного подхода разработаны несколько типов классификаций: 1) периоды развития истории перевода соотносят с этапами социально-исторической хронологии мира [напр., П.И. Копанев 1972]; 2) с этапами культурно-исторического развития цивилизации [М. Ballard 1992, И.С. Алексеева 2004 Woodsworth 2006, М.Л. Алексеева 2015]; 3) с историей развития художественной литературы [М.Л. Гаспаров 1988, S. Bassnett-McGuire 1980, S. Bassnett 2002]; 4) с хронологией, при учете национальной специфики (подразумевает описание в пределах

каждого периода отдельных национальных переводческих традиций, имеющих наиболее важное значение) и тематического принципа (включает явления, выходящие за рамки национальных границ) принципы [Л.Л. Нелюбин, Г.Т. Хухуни 2006]; 5) со способами хранения и передачи информации в практике перевода (устно, письменно, на электронных носителях) [О.И. Костикова 2011].

Анализ периодизаций показывает, что они учитывают не только суждения, в которых осмысляются теоретические взгляды на перевод в разных странах и в разное время, но и специфику переводческой практики, а также историю профессии переводчика. Таким образом, они касаются донаучного периода переводоведения в целом, а не теории перевода. Кроме того, мы видим, что отдельные временные отрезки истории становления и развития переводческой мысли не получили специальных наименований, в основном используются даты или названия соответствующих периодов в истории общества, литературы, культуры. Непреложным остается евроцентризм. Видимо, в настоящее время уместно говорить, скорее, об общеевропейской истории перевода, чем о всемирной, поскольку большинство разработанных переводоведами классификаций охватывают либо отдельные национальные, либо общие для ведущих европейских стран фазы развития науки.

Сторонники второго подхода исходят из смены теоретических концепций, предполагающих качественно новое понимание перевода, переосмысление истории отношений между оригинальным и переводным текстами [G. Steiner 1975; H. Aveling 2004]. В современных работах начинает оформляться именно такой подход. Например, в монографии Н.К. Гарбовского обстоятельно представлено начало теории перевода наиболее значительными концепциями: Цицерона, Иеронима и Э. Доле [подробнее см.: Гарбовский 2004].

В настоящее время достаточно сложно определить точные временные рамки развития общей истории перевода. Каждая национальная история перевода, имеет свою периодизацию, обусловленную многими факторами, среди которых важнейшее место отводится культурным и историческим событиям в стране. Уровень развития теоретической мысли в области перевода, техника перевода, количество работ в конкретные исторические периоды могут значительно различаться. Так, на развитие российской

переводческой мысли мощное влияние оказали принятие христианства, реформы Петра I, Н. Карамзина. Переводческая ситуация, сложившаяся в России к XVIII в., соответствовала французской переводческой ситуации XVI–XVII вв., а к началу XX в. в России – рубежу XVIII–XIX вв. в Германии [П.М. Топер 2000]. Только в XIX в. российская теория и практика перевода полностью интегрировались в европейский культурный процесс [И.С. Алексеева 2004]. Национальные истории перевода начали описываться в 70-е гг. XX в. Однако, как отмечают теоретики: «стеклянная стена русского языка еще не разбита» [И.С. Алексеева 2008]; в Европе и США слабо представлены работы российских переводоведов, а в России не переведены труды ведущих зарубежных теоретиков. Видимо, по этой причине в фокусе большинства европейских исследователей только западноевропейский регион либо отдельная национальная история перевода.

Специфика объекта усложняет задачу: периодизации подлежат и практика перевода, и теоретическая мысль в области перевода, кроме того, свою историю имеют отдельные виды (например, синхронный, машинный) и типы перевода (например, художественный, религиозный).

Разработка обоснованной периодизации общей истории перевода чрезвычайно трудна в силу неодинаковой скорости процессов и изолированности развития отдельных национальных традиций перевода. Она осложняется недостаточной изученностью отдельных временных и пространственных отрезков, что позволяет ученым выдвинуть предположение о прерывистости истории перевода как во времени, так и в пространстве [Н. Van Hoof 1991; Н.К. Гарбовский 2004]. В развитии теоретической мысли могут возникнуть периоды стагнации, обусловленные, например, политическими или экономическими причинами: мировая война, экономический кризис, закрытость границ и, как следствие, труднодоступность или слабая представленность трудов ведущих зарубежных переводоведов. Практика перевода непрерывна. В разные периоды могут доминировать различные виды перевода, например перевод религиозной литературы – в Средние века, военный перевод – в 40-е гг. XX в., перевод специальных текстов – в настоящее время.

Таким образом, при разработке периодизации истории перевода следует учитывать целый ряд принципов: не только

хронологию и внутреннюю логику развития науки, выделяя и обосновывая основные «точки роста», но и социальные и культурно-исторические факторы, всю эволюцию научного знания в целом, отражая своеобразие каждой исторической эпохи.

© Алексеева М.Л.

Горшкова А.В., Нестерова А.Э.
Екатеринбург, Россия, katyag@mail.ru

Формирование фонетических навыков при изучении иностранного языка у младших школьников с речевыми нарушениями

В настоящее время все более острой становится проблема раннего обучения иностранному языку. С одной стороны, новые школьные стандарты предполагают изучение иностранного языка с первого-второго класса. С другой стороны, отечественные логопеды склонны считать, что если ребенок плохо выговаривает звуки и не правильно строит предложения на родном языке – ему также лучше повременить с иностранными языками. При этом, логопедические проблемы у детей - задержка речевого развития, общее недоразвитие речи, нарушение звукопроизношения, встречаются у половины младших школьников, а педагоги не имеют достаточной компетенции для работы с такими детьми, поскольку к педагогической задаче присоединяется еще и логопедическая.

Не претендуя на окончательное решение данной проблемы, можно предложить следующий алгоритм разработки методики для отработки фонетических навыков на уроках иностранного языка в начальной школе:

1. Важно учитывать тот факт, что многие учащиеся имеют задержку речевого развития, плохо развитый фонематический слух, и фактически не готовы к высоким требованиям ФГОС. В связи с этим учителю рекомендуется **провести диагностику** перед началом обучения, либо ознакомится с уже имеющимися логопедическими диагнозами учащихся.

2. Учитель должен принимать во внимание психологические и логопедические особенности младших школьников, их возраст. Нужно понимать, что работа над фонетикой в силу возраста учащихся, должна носить **игровой, скрытый характер**.

3. Следует уточнить **порядок введения и отработки фонем**. Вначале вводятся фонемы, схожие с русскими фонемами, затем полностью отличающиеся и в конце частично совпадающие, которые представляют наибольшую сложность для обучения.

4. Всю работу по отработке фонетических навыков можно разделить **на три этапа**: ознакомление и отработка фонетических навыков на уроках согласно принятой программе, внеурочная деятельность (дополнительные занятия для детей с задержками речевого развития 1-2 часа в неделю) и – ежедневное выполнение домашних заданий с учетом четких рекомендаций учителя (достаточно 15-20 минут в день).

5. Все **дополнительные занятия** имеют следующую структуру: блок повторения, блок введения нового материала, блок закрепления. Занятия рекомендуется проводить в небольших группах по 5-7, максимум 10 учащихся. Во время проведения занятий целесообразно использовать проектный метод, а также поддерживать мотивацию учащихся при помощи игровых заданий, песенок, использования аудио-визуальных средств. Дополнительные занятия проводятся во внеурочное время 1-2 раза в неделю.

6. **Самостоятельная работа** проводится дома ежедневно под контролем родителей учащихся. Рекомендуется активное сотрудничество с родителями учащихся, регулярное заполнение фонетического дневника с целью контроля и коррекции занятий.

© Горикова А.В., Нестерова А.Э.

Гузева А.И.

Екатеринбург, Россия, anna.guzeva2012@mail.ru

Принципы обучения при формировании готовности студентов языковых вузов к самообразовательной деятельности

ФГОС ВО (2015–2016) провозглашает необходимость подготовки студентов, обучающихся по программам бакалавриата, к осуществлению самообразовательной деятельности, в том числе на иностранном языке. В этой связи мы разрабатываем аутодидактический подход, основанный на реализации следующих принципов:

1) *межпредметной координации*: за счет включения методических блоков в содержание практического курса иностранного языка;

2) *тьюторского сопровождения*: преподаватель помогает студенту определить индивидуальные трудности в развитии иноязычной коммуникативной компетенции и рекомендует материал, подлежащий индивидуальной проработке, выступая в роли тьютора; студент сам тоже выступает в роли тьютора по отношению к своим одноклассникам и организует фрагменты урока при работе в мини-группах и парах сменного состава;

3) *индивидуально-ориентированного оценивания*: развертывание содержания получаемых студентами отметок (с помощью портфолио), для того чтобы научить студентов соотносить результаты с заявленными целями, пошагово выявлять свои слабые места;

4) *эвристичности, или постоянного движения вперед*: неполное усвоение языкового, речевого или методического материала на каком либо из этапов учебного процесса не препятствует дальнейшему его освоению, поскольку аутодидактический подход предполагает движение по спирали;

5) *принцип многозадачности* учитывает клиповость мышления современного поколения молодежи за счет введения аутодидактического контекста, связывающего воедино все этапы учебного процесса при постоянной смене студентами ролей обучающегося и обучающего;

б) *мнемической активизации языкового материала*: вовлечение обучающихся в активную речевую деятельность за счет активизации психических процессов: памяти (кратковременной, оперативной), мышления (словесно-логического, наглядно-образного), воображения, внимания (переключение, смена языкового кода, многозадачность), а также восприятия иноязычной речи через слуховой и зрительный анализаторы.

© Гузева А.И.

Ермолаева М.В.

Екатеринбург, Россия, ermolaeva.maria2016@yandex.ru

Виды упражнений по активизации изучения иноязычной лексики студентами технического вуза в процессе чтения

Для обучаемых технического вуза чтение профессионально-ориентированных текстов играет немаловажную роль в овладении иноязычной лексикой профессиональной сферы и иностранным языком в целом.

Обращаясь к языковой составляющей текстов можно отметить, что успешность чтения текстов как вида речевой деятельности зависит во многом от внимания обучаемых, их способности сосредоточиться на содержании текста и понимания языкового наполнения текста.

В процессе чтения происходит осознание и запоминание ключевых для осмысления текста лексических единиц как общеупотребительных, так и сферы профессиональной деятельности, что закрепляется целенаправленным выполнением определенных лексико-грамматических упражнений и заданий (повтор ключевых контекстуальных лексических единиц, упражнения на соотнесение термина и его значения, на соотнесение термина и правильного его перевода, первоначальный анализ изучаемого текста и т.д.) с учетом познавательных и языковых возможностей самих обучаемых.

Для формирования активного словаря обучаемых представляется обязательным в зависимости от учебной задачи

выполнение дотекстовых (подготовительных) взаимосвязанных упражнений, посредством которых возможно управлять активизацией лексических единиц во время первоначального чтения текста (ознакомление с ключевыми терминами; предварительный перевод терминологических словосочетаний, представляющих возможно определенные затруднения при переводе обучаемыми; выполнение перевода нескольких словосочетаний с учетом грамматических норм русского языка и т.д.). Но при работе необходимо и выполнение речевых упражнений, непосредственно связанных с содержанием данного текста и упражнений, в которых данные лексические единицы используются вне данного контекста, чтобы обучаемые видели и учитывали более широкую специфику используемых терминов, словосочетаний и выражений.

© Ермолаева М.В.

Ерофеева Е.В.

Екатеринбург, Россия, e.v.erofeeva@yandex.ru

Проблема передачи реалий при переводе художественных произведений

Проблема передачи реалий затрагивается едва ли не в каждом трактате, посвященном проблемам перевода, и по праву считается одной из наиболее трудных задач, стоящих перед переводчиком. Основным критерием отличия реалии от других классов лексических единиц является характер её предметного содержания, национальная и (или) временная специфика. В современной лингвистике не выработано единой классификации реалий, однако, главный принцип классификаций – это тематический. Наиболее полную классификацию, по нашему мнению, приводят С.Я.Влахов и С.Б.Флорин. Они разделяют реалии по предметному, местному и временному принципу.

В качестве одного из основных условий верной передачи реалий отмечается знание и понимание переводчиком фактов объективной действительности, точное понимание переводимого текста. Помимо знаний языка переводчик должен

в достаточной мере обладать экстралингвистическими знаниями, знанием фоновой информации.

Среди трудностей, возникающих при переводе реалий, можно выделить следующие: 1) отсутствие в переводящем языке соответствия (эквивалента), связанное с отсутствием у носителей этого языка обозначаемого этой реалией объекта (референта); 2) необходимость, наряду с предметным значением (семантикой) реалии, передать и колорит (коннотацию) – её национальную и историческую окраску.

Для передачи семантического и коннотативного содержания реалии необходимо, по мнению А.Д.Швейцера, считаться с тем способом подачи реалии, который избрал автор текста оригинала.

Существует пять наиболее распространенных способов передачи реалий при переводе: транскрипция (транслитерация), гипо-гиперонимический перевод, функциональная замена, описательный (перифрастический, дескриптивный, экспликативный) перевод, калькирование (некоторые исследователи кальки и полукальки называют семантическими неологизмами). Все рассмотренные приемы имеют свои достоинства и недостатки, знание которых помогает переводчику выбрать оптимальный способ передачи реалий в каждом конкретном случае. Эти способы нередко комбинируют друг с другом.

© Ерофеева Е.В.

Казакова О.П.

Екатеринбург, Россия, olgakasakova@yandex.ru

Проектирование задач при организации педагогической практики

Овладение педагогической профессией предполагает практическую апробацию теоретических знаний, полученных при изучении психолого-педагогических дисциплин. Анализ учебных пособий показывает, что вузовские курсы в основном нацелены на репродуктивное усвоение материала, его

абстрактное рассмотрение вне реальных ситуаций осуществления будущей профессии. В основном большинстве структура пособий предполагает чтение теоретического материала, ответы на вопросы по содержанию прочитанного, в редких случаях анализ предложенных ситуаций.

Ситуативный подход представляется нам продуктивным в отношении практического компонента подготовки будущих педагогов, но аналитических заданий, построенных только на предложенных ситуациях, как показывает практика, оказывается недостаточным для того, чтобы сформировать умения их переноса в другие условия.

Единственной возможностью проверки первичной сформированности компетенции является педагогическая практика, во время которой студенты могут самостоятельно осуществлять образовательную деятельность в направлении преподавания своего предмета и воспитательной работы. И именно практика становится той лакмусовой бумажкой, которая показывает готовность к выполнению этой деятельности.

Задачный подход применяется, на наш взгляд, не достаточно активно, и отдельные попытки включения комплексных задач в курс обучения ограничиваются решением готовых задач / кейсов. Мы предлагаем повысить познавательную активность студентов не только за счет расширения условий решаемых задач и их максимального приближения к реальным условиям, но и за счет собственной аналитической деятельности студентов, которые во время практики сами должны выявить типичные и нетипичные ситуации деятельности преподавателей и предложить собственное решение для данных условий.

Такой подход требует пересмотра содержания и формы практических занятий по методике обучения и воспитания и включения соответствующих заданий в дневник производственной практики.

© Казакова О.П.

Копылова Ю.В.

Екатеринбург, Россия, yuliya_kopylova_74@mail.ru

Коммуникативное обучение школьников английскому языку в условиях дополнительного образования.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования дополнительное образование формулируется как «целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и осуществления образовательно-информационной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства». (ФГОС).

Коммуникативное обучение школьников английскому языку в условиях дополнительного языкового образования проходит три этапа: начальный, основной, заключительный.

На начальном этапе обучения школьники овладевают фонетической стороной языка, учатся строить несложные грамматические структуры, знакомятся с правилами чтения английского языка, овладевают техникой чтения небольших аутентичных текстов, принимают участие в построении диалогической речи и монологических высказываний по определенным темам. На основном этапе происходит дальнейшее формирование умений иноязычного говорения, чтения, аудирования и письма. Заключительный этап характеризуется подготовкой школьников к ОГЭ. Для этой цели вводятся специальные программы подготовки к сдаче основного государственного экзамена за курс девятилетней школы.

Коммуникативное обучение школьников английскому языку в условиях дополнительного образования базируется на личностно-ориентированной или антропоцентрической парадигме.

При обучении иностранным языкам в рамках личностно-ориентированной парадигмы реализуются различные подходы, в частности, личностно-деятельностный и деятельностный. Главенствующее положение занимает компетентностный

подход, направленный на гибкое использование иностранного языка в целях общения в различных речевых ситуациях

© Копылова Ю.В.

Кукушкина К.С.

Екатеринбург, Россия, kukuschkina_xenia@mail.ru

Чтение как объект изучения

Чтение является неотъемлемой частью нашей жизни, в том числе и при получении образования. Значительную роль чтение имеет на уроках ИЯ.

Чтение как объект изучения рассматривается с нескольких позиций: виды чтения, упражнения для развития навыков и мотивация при изучении.

Первый аспект – это то, какое бывает чтение. Оно имеет несколько видов в зависимости от: 1. способа и 2. цели чтения. Если рассматривать первое деление, то существуют два вида чтения: чтение вслух и чтение про себя.

В зависимости от целей, традиционно выделяют 3 вида чтения: изучающее (reading for detail), поисковое (scanning) и просмотровое (skimming). (Рогова Г.В. и др. методика обучения ИЯ в средней школе. М.1991) Часть методистов говорит о таких видах как: изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое чтения (Фоломкина С.К.Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.,2005).

Изучающее чтение направлено на понимание и осмысление всей информации, содержащейся в тексте. При ознакомительном чтении обучающийся понимает от 70% до 100% информации текста. Поисковое чтение ориентировано на поиск конкретной информации в тексте. Чаще всего читающему уже известна данная информация текста из других видов источников. Просмотровое чтение предполагает получение общего представления о содержании текста.

Каждому из видов чтения соответствуют своя группа и виды упражнений.

Следующим важным аспектом при обучении иноязычному чтению является мотивация и средства её поддержания и повышения. Здесь влияет многое: индивидуальные интересы и особенности обучающихся, типы упражнений, простота/сложность текстов и т.д. Хорошим мотивом для развития навыков чтения служит и, то что представленный текст для изучения актуален для студента, а именно иметь для него пользу.

Также о мотивации в процессе чтения говорят такие методисты как Т.С. Серова, Т.А Ковалёва, М.А. Дубровина, И.А, Зимняя т.д. Т.С. Серова и М.А Дубровина говорят о мотивации в связи с обучением иноязычному профессионально-ориентированному информативному чтению (ИПОИЧ), так как чаще всего ПОЧ направлено на получение и обработку информации.

Основываясь на том, что навыки ПОЧ следует развивать во время обучения специалистов в учебных заведениях, следует сказать, что почти вся имеющаяся информация о том, как формировать, какие методы и приёмы использовать и т.д. написана на опыте различных ВУЗов, а если искать информацию применительно к СПО то, чаще всего встречаются статьи для пед- и медколледжей.

Данные аспекты не возможно рассматривать отдельно, их следует изучать вместе.

© Кукушкина К.С.

Мальцева И.Г.

Екатеринбург, Россия, inmalzeva@mail.ru

Роберт Мюллер – экспрессионист и активист

Творческая биография Роберта Мюллер (1887-1924) насчитывает 13 самостоятельных публикаций и более 500 публикаций в многочисленных журналах и газетах (около 40). Мюллер вырос в то время, когда многочисленные транспортные и энерготехнические новшества изменили топографию Вены,

превратив ее в современный город. В то же время он застает культурную атмосферу рубежа веков.

С 1912 по 1914 год Мюллер занимает должность руководителя литературной секции студенческого объединения «Венский академический союз литературы и музыки». В течение военного 1914 года Мюллеру удается завоевать репутацию видного креативного эссеиста, энергичного критика культуры и многообещающего талантливому писателя.

Движимый ницшеански обоснованным военным энтузиазмом, Мюллер в сентябре 1914 отправляется на фронт. Он принимает участие в жестоких боях при Плаве и Загора у Изонцо и на плато Добердо. Осенью 1915 он попадает в госпиталь. Военный опыт приводит Мюллера на сторону пацифизма. В 1918 после окончательного расставания с военной службой начинается самая изнурительная и самая продуктивная творческая фаза в жизни писателя.

Теоретико-познавательная и продуктивно-эстетическая позиция Мюллера напоминает с точки зрения истории науки и философии об Эрнсте Махе и его неопозитивизме. По его мнению, автор-экспрессионист должен создавать новую реальность. Помимо этого необходимо наличие композиционной, т.е. соответствующей нарративно-технической переработки содержания в литературе.

Цель же активиста – создать единство искусства и жизни и освободить экспрессиониста от его изолированности и социального вырождения. Таким образом, активист для Мюллера – это обратившийся к практике экспрессионист.

© Мальцева И.Г.

Марова Н.Д.

Екатеринбург, Россия, nina.marova@yandex.ru

Категориальный статус текстоментальности

Можно допустить, что ментальный процесс, будучи *идеальным* образованием и выступая в качестве питательной среды для деятельности сознания, при своей реализации должен

удовлетворять некоему *принципу разумной всеобщности*, который предполагает необходимость соблюдения *меры общедоступного, видимого и адекватного* в своих связях с миром. Поэтому ментальный акт вынужден преобразовывать себя и искать себе *воплощение* в виде некоторого *материального субстрата*, способного стать *носителем общезначимых кодов*. Для этого каждый ментальный акт запечатлевает и конституирует свою данность *в языковых формах*, которые соотносят его с миром, т.е. *текстуализируется*, чтобы стать *феноменом сознания*. Со своей стороны, каждый текст значимостен в самом себе и проникнут неким содержанием, которое соотносит его с миром сознания, т.е. *ментализируется*, чтобы стать *феноменом óсознания*. И такая взаимосвязанность неразрывна, незыблема и взаимообъяснима. Данный *субстратный дуализм* проявляет *сущностную интегрированность* ментального и текстуального планов, которую мы сочли уместным обозначить термином «*текстоментальность*», а форму её существования в тексте – «*текстоменталией*» (см.: Марова Н.Д. О так называемых текстоменталиях // сб. Актуальные проблемы лингвистики. - Екатеринбург, Урал. гос. пед. ун-т. 2003. – 16 - С. 86 - 87). Здесь нами постулируется *причастность* этого феномена *текстоментальному универсуму, протоформы* которого нисходят от *Трансцендентного* как категорелогического фундамента и восходят к нему как ко Всеобщему. Интуитивно опираясь на эту, видимо, врождённую, сферу, субъект произвольно черпает из неё скрытый смысл своего текстоментального существования и обретает, по существу, его *телеологическое основание*. Так неотъемлемость существования универсальных протоформ текстоментальности становится имманенцией любого и каждого текста, а специфичность их реального воплощения в тексте определяет индивидуальную перспективу *картины видения* в нём. (Подробнее см. нашу статью в настоящем сборнике)

© Марова Н.Д.

Походзей Г.В.

Екатеринбург, Россия, g.v.pokhodzey@mail.ru

Приоритетные направления развития системы языкового образования на современном этапе в высшей школе

Современная система преподавания иностранных языков в нашей стране требует серьезной доработки для разрушения старых стереотипов пассивного обучения, заставляющих обучающихся мыслить, искать совместно с преподавателем ответы на сложные жизненные вопросы. Кроме вышеуказанных проблем существует и ряд других.

Итак, чтобы улучшить ситуацию в области преподавания иностранных языков в нашей стране, перед преподавателями стоят сложные задачи:

- предлагать обучающимся для повышения их мотивации актуальные и привлекательные учебные материалы, используя различные Интернет-источники;

- постоянно стремиться к повышению профессиональной и деловой компетенции преподавателя;

- поддерживать заинтересованность обучающихся на всех этапах обучения путем широкого привлечения новейших учебных пособий, как отечественных, так и зарубежных, и актуального дополнительного материала, а также использования современных методик, стимулирующих взаимодействие между участниками учебного процесса;

- использовать информационные технологии в преподавании иностранного языка наряду с традиционными методами для достижения значительного педагогического эффекта, чтобы минимизировать негативное влияние этих же информационных технологий на процесс преподавания иностранного языка;

- решать проблему снятия психологических и культурологических барьеров и шоков, которые возникают в процессе вхождения в новую лингвокультурную общность, помимо знания лексического и грамматического строя языка;

- уделять большое внимание культуре, а также поощрять и стимулировать студентов к применению изучаемого ими языка на практике;

- способствовать формированию навыков и умений межкультурной коммуникации, а также знакомить с типичными для сегодняшнего дня реалиями жизни;

- расширять кругозор обучающихся на материалах информативного характера о странах Европы и мира;

- воспитывать человека - гуманиста, способного к ведению сотрудничества с другими странами и народами, знающего обычаи, традиции, особенности поведения людей не только своей страны, но и других государств, эпизоды из истории развития различных стран.

Важно воспитание терпимости к людям других национальностей и вероисповедания, миролюбия, осознание места своей страны в мировом процессе развития и места отдельной личности в этом процессе.

© Походзей Г.В.

Суменкова Е.М.

Екатеринбург, Россия e_sumenkova@mail.ru

Особенности изучения концепта 'волитивность' в современной лингвистике

Концепт "волитивность" можно обнаружить во всех языках мира, и любая коммуникация в той или иной форме невозможна без опоры на эту когнитивную категорию. Волитивность имеет как внешнюю, так и внутреннюю направленность. С одной стороны, представляет значительный интерес установление взаимосвязи между данными категориями и категорией модальности, эмотивности мышления, интенциональности в широком смысле этого слова. С другой стороны, не меньший интерес представляет и изучение средств его выражения в отдельных языках, поскольку каждый язык по-разному трактует план выражения и план содержания этих категорий. Это в равной степени относится и к английскому языку.

Эти и многие другие вопросы требуют детального теоретического осмысления и практического описания в типологии.

Волиитивные семантические поля подвергаются системному изучению в ряде научных работ на материале английского языка (Жирова 1987, 1990, 1992; Новикова 1989, 2000, 2002; Латыпов 1992, 1995; Демидова 2003 и т.д.), в русистике (Апресян 1995; Жук 1995 и т.д.). Наиболее разработанной проблематика волиитивности оказывается на основе английского языка. Волиитивные глаголы во многих языках являются наиболее частотными средствами выражения отношения говорящего к действительности. Проблемы волиитивной модальности и средства выражения волеизъявления, в частности в английском языке, широко изучаются с прагмалингвистической точки зрения. Внимание ученых привлекает вопрос речеактовой классификации волиитивных высказываний (Гунченко Г.В. Речеактовые свойства базисных волиитивных конструкций английского языка. Пятигорск, 2006).

Наиболее репрезентативный речевой акт просьбы реализуется как в официальной деловой коммуникации, так и в неофициальной коммуникации (просьба, просьба-требование, формальная просьба-заказ, вежливая просьба, просьбы-обращения, настоятельные просьбы, акты совета, настойчивой рекомендации, предложения, приглашения).

© Суменкова Е.М.

Шехтман Н.Г.

Екатеринбург, Россия, natalia.sh2@gmail.com

Роль фонографических выразительных средств при создании стилистического эффекта в художественном произведении

Цель работы состоит в выявлении специфики функционирования выразительных средств фонетического и графического уровня в художественной прозе и определении роли данных средств при создании стилистических эффектов.

К фонографическим средствам мы относим аллитерацию, оноματοпею (звукоподражание), ассонанс, ритм, рифму и графон.

Важное место среди фонетических выразительных средств

занимает аллитерация. В зависимости от контекста, она может выполнять целый ряд стилистических функций, наиболее значимой из которых является эмотивная, ср.: «*A rescue!*” *cried Muscari, springing to his feet and waving his hat; “the gendarmes are on them! Now for freedom and a blow for it! Now to be rebels against robbers! Come, don’t let us leave everything to the police; that is so dreadfully modern. Fall on the rear of these ruffians. The gendarmes are rescuing us; come, friends, let us rescue the gendarmes!*» (G. K. Chesterton). Выбор звука [r] не случаен, он обусловлен его ассоциативным потенциалом: в приведенном примере данный звук усиливает напористость высказывания, предает настойчивый призыв к действию, убеждение.

Приведем еще один пример, в котором стилистическая функция поддержана аллитерацией: «*...his most familiar emotion was one of continuous fear; fear of libel actions, fear of lost advertisements, fear of misprints, fear of the sack*» (G. K. Chesterton). Образ усилен ритмической и фонетической звукописью с подчеркнутой аллитерацией свистящих и шипящих. Настойчиво повторяясь, эти согласные создают жесткий артикуляционный рисунок.

Аллитерация нередко выполняет экспрессивную роль и фиксирует внимание читателя на определенных отрезках текста, ср.: «*Butler’s sleepy eyes opened as suddenly as some silent explosion*» (G. K. Chesterton). Настойчивый повтор одного и того же глухого согласного звука выделяется в тексте, и, в сочетании с оксюмороном *silent explosion*, привлекает внимание читателей и побуждает к поискам причин выбора такой необычной комбинации языковых средств.

Подчеркнем, что стилистическая функция, выполняемая фонографическими выразительными средствами, неотделима от стилистических функций единиц других уровней. В подлинно художественном тексте действенными являются все его элементы во взаимодействии.

© Шехтман Н.Г.

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**

МАТЕРИАЛЫ
ежегодной международной научной конференции
3-4 февраля 2017 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 № 2017 г.