



---

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых  
коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.

Свидетельство о регистрации

**ПИ № ФС 77-35570**

от 04.03.2009

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериаль-  
ных изданий (International Standard Serial Numbering — ISSN) с присвоением  
международного стандартного номера

**ISSN 2079-8717**

от 27.05.2010

Материалы журнала размещаются на сайте научных журналов  
Уральского государственного педагогического университета:

**[journals.uspu.ru](http://journals.uspu.ru)**

Материалы журнала размещаются на платформе **Российского индекса  
научного цитирования** (РИНЦ) Российской универсальной научной  
электронной библиотеки.

Включен в каталог Роспечать. Подписку можно оформить в любом почтовом  
отделении России.

**ИНДЕКС 81954**

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов  
и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты дис-  
сертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением  
Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и  
науки РФ.

## **РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

доктор педагогических наук, профессор  
Б. М. ИГОШЕВ  
*главный редактор*

доктор педагогических наук, профессор А. А. СИМОНОВА  
доктор филологических наук, профессор А. П. ЧУДИНОВ  
*заместители главного редактора*

доктор педагогических наук, профессор Е. А. КАЗАЕВА  
*ответственный редактор*

кандидат филологических наук, доцент М. Б. ВОРОШИЛОВА  
*выпускающий редактор*

кандидат филологических наук И. С. ПИРОЖКОВА  
*заведующий отделом перевода*

Министр общего и профессионального образования Свердловской области	Ю. И. БИКТУГАНОВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор	О. А. КОЗЛОВ	(Москва, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. КОРОТАЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	М. Л. КУСОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат педагогических наук	Ли Минь	(Чанчунь, Китай)
доктор психологических наук, профессор	С. А. МИНЮРОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, доцент	О. С. ПОПОВА	(Минск, Беларусь)
доктор наук, профессор	Г. В. ПШЕБИНДА	(Кросно, Польша)
доктор философских наук, профессор	Л. Я. РУБИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии	М. Н. УШЕВА	(Благоевград, Болгария)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. ШАМАЛО	(Екатеринбург, Россия)

Ural State Pedagogical University

# PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

---

2014. № 6

## EDITORIAL BOARD:

Doctor of Pedagogy, Professor  
B. M. IGOSHEV  
*Editor-in-Chief*

Doctor of Pedagogy, Professor A. A. SIMONOVA  
Doctor of Philology, Professor A. P. CHUDINOV  
*Deputy Editors*

Doctor of Pedagogy, Professor E. A. KAZAEVA  
*Executive Editor*

Candidate of Philology, Associate Professor M. B. VOROSHILOVA  
*Managing Editor*

Candidate of Philology, I. S. PIROZHKOVA  
*Head of Translation Department*

Minister of General and Professional Education of Sverdlovsk Oblast	YU. I. BIKTUGANOV	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education	E. F. ZEER	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Candidate of Technical Sciences, Professor	O. A. KOZLOV	(Moscow, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. KOROTAEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Philology, Professor	M. L. KUSOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Pedagogy	LI MIHN	(Changchun, China)
Doctor of Psychology, Professor	S. A. MINIUROVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Associate Professor	O. S. POPOVA	(Minsk, Belarus)
PhD, Professor	G. V. PRZEBINDA	(Krosno, Poland)
Doctor of Philosophy, Professor	L. YA. RUBINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	E. E. SYMANIUK	(Ekaterinburg, Russia)
PhD	M. N. USHEVA	(Blagoevgrad, Bulgaria)
Doctor of Pedagogy, Professor	T. N. SHAMALO	(Ekaterinburg, Russia)

## СОДЕРЖАНИЕ

### ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Алексеева Е. М.</b>	Интерпретативная аспектуализация сакрально-религиозного символа «Слово о Царствии / Слово Божие (das Wort von dem Reich / das Wort Gottes)» ..... 7
<b>Алексеева М. Л.</b>	Научные дискуссии начала XXI столетия: проблема непереводимости в компаративистике ..... 9
<b>Богоявленская Ю. В.</b>	Обучение анализу парцелированных конструкций на занятиях по стилистике французского языка ..... 14
<b>Богуславская Е. Л.</b>	Методика анализа переводческих ошибок: логический аспект ..... 17
<b>Герасименко Н. В.</b>	Национальное варьирование немецкого языка в юридическом переводе ..... 21
<b>Дубах Т. М.</b>	Вариации осмысления кризиса языка в новеллистике А. Шницлера ..... 26
<b>Комарова З. И., Чукреева Е. И.</b>	Изучение категории орудий труда в языке техники ..... 30
<b>Кропотухина П. В.</b>	Концептосфера «Мир растений» как объект лингвистических исследований ..... 35
<b>Кузина Ю. В.</b>	Интерпретация текста: выявление метаконцептов ..... 40
<b>Макарова Е. В.</b>	Риторическая критика как метод анализа публичной речи (к проблеме риторического анализа текстов) ..... 43
<b>Мальцева И. Г.</b>	«Непонятность» модернистской прозы: рассказ «Das Grauen» (1912) Роберта Мюллера ..... 47
<b>Пирогов Н. А.</b>	Рамочная конструкция как одно из важнейших средств организации предложения в нижненемецкой диалектной литературе ..... 52
<b>Питолин Д. В.</b>	Спанглиш как явление языковой межкультурной коммуникации ..... 55
<b>Рублева С. А.</b>	Виды и сущность устойчивых словосочетаний в английском языке ..... 59
<b>Телегина Е. В.</b>	Основные особенности грамматической категории числа в русском и английском языках ..... 62
<b>Шехтман Н. Г.</b>	Лингвостилистический анализ художественного текста (на материале романа М. Этвуд «Слепой убийца») ..... 66
<b>Шустрова Е. В.</b>	Методики анализа графических метафор ..... 70

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<b>Антонова А. В., Клименко И. М.</b>	Профессиональный стандарт педагога: новые требования и квалификационные характеристики современного учителя ..... 81
<b>Буженинов А. Э.</b>	LSP как объект обучения в неязыковом вузе (на примере LSP гомеопатии) ..... 87

<b>Бурухина Н. Г.</b>	Роль учебного и внеучебного взаимодействия студентов первого и старших курсов в адаптации первокурсников к студенческой жизни.....	90
<b>Гладкова О. К.</b>	Проблема обучения взрослых иностранному языку .....	93
<b>Ерофеева Е. В.</b>	Изучение истории становления прагмалингвистики как науки в рамках курса по выбору «Введение в прагмалингвистику» (на основе французского языка) .....	96
<b>Зеленина Л. Е.</b>	Прагматический потенциал когнитивно-эмотивных речевых умений в процессе обучения деловому итальянскому языку .....	101
<b>Иванова Е. А.</b>	«Медийная культура Германии» как новый спецкурс в профессиональном языковом образовании .....	105
<b>Казакова О. П.</b>	Практико-ориентированные задачи в подготовке преподавателей иностранного языка для специальных целей .....	109
<b>Колесова Е. М.</b>	Интегративный подход к обучению аудированию аутентичных информационных радиопередач .....	112
<b>Кривошекова М. С., Суровцева Е. А.</b>	Проектный дизайн в развитии профессиональной направленности будущего учителя иностранного языка .....	115
<b>Кустова А. Е., Плотникова М. В.</b>	Лингводидактические особенности методики преподавания дисциплины «История французского языка» .....	118
<b>Макеева С. О.</b>	Квалификация учителя иностранного языка и дипломная работа по лингвистике: преодолемое противоречие .....	122
<b>Миков В. Ю.</b>	Корреляция вариативного и инвариантного компонента содержания профессионально ориентированного обучения иностранному языку .....	126
<b>Мурзич А. Н.</b>	Методическая типология средств распространения культурных ценностей .....	130
<b>Мысик М. С.</b>	Сравнительная характеристика холистической и критериальных шкал применительно к оцениванию письменных высказываний на французском языке (на примере традиционной шкалы и шкал ЕГЭ и DELF) .....	133
<b>Пестова Н. В.</b>	Романтическая новелла как объект филологического анализа: методология, методика, методы и технологии исследования.....	138
<b>Походзей Г. В.</b>	Методическое содержание коммуникативного курса английского языка для студентов неязыковых специальностей.....	143
<b>Сергеева Н. Н.</b>	Иноязычная коммуникативная компетенция в сфере профессиональной деятельности: модель и методика развития .....	147
<b>Яковлева В. А.</b>	Комплекс упражнений для обучения профессионально ориентированному аудированию: современное решение проблемы .....	151

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

<b>Ильин А. С.</b>	Освоение педагогами комплекта аппаратно-программных средств как одно из условий качественной реализации новых стандартов начального общего образования.....	154
<b>Свалова Е. В.</b>	Особенности обучения иностранному языку учащихся младших классов средней общеобразовательной школы .....	159
<b>Захарова М. А.</b>	Педагогические условия обучения иностранному языку детей среднего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата .....	163
<b>Кудреватых А. Н.</b>	«Бедная Лиза» Н. М. Карамзина: «воспитание чувств» на школьном уроке литературы .....	166
<b>Чернавский М. А.</b>	Анализ формирования социокультурной идентичности у учащихся 9–11-х классов.....	170

## МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Казанцев Д. И.</b>	Психологическая готовность руководителя образовательного учреждения к созданию модели инклюзивного образования.....	185
<b>Сергеева Л. Б.</b>	Детерминанты развития управленческой культуры руководителя в вузе.....	190
<b>ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ.....</b>		194

# ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 81'42  
ББК Ш 105.54

ГСНТИ 14.07.01; 16.21.41

Код ВАК 10.02.20; 13.00.02

**Алексеева Елена Михайловна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: welizhanina@mail.ru

## ИНТЕРПРЕТАТИВНАЯ АСПЕКТУАЛИЗАЦИЯ САКРАЛЬНО-РЕЛИГИОЗНОГО СИМВОЛА «СЛОВО О ЦАРСТВИИ / СЛОВО БОЖИЕ (DAS WORT VON DEM REICH / DAS WORT GOTTES)»

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** интерпретативная аспектуализация; сакрально-религиозный символ.

**АННОТАЦИЯ.** Исследуется семантическое своеобразие сакрально-религиозного символа «Слово о Царствии / Слово Божие (das Wort von dem Reich / das Wort Gottes)» в процессе интерпретативной аспектуализации.

**Alekseeva Elena Mikhailovna,**

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Professionally-oriented Education, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

## INTERPRETATIVE ASPECTUALISATION OF THE SACRAL-RELIGIOUS SYMBOL «THE WORD OF THE KINGDOM/THE WORD OF GOD»

**KEY WORDS:** interpretative aspectualization; sacral-religious symbol.

**ABSTRACT.** The article focuses on the analysis of semantic features of the sacral-religious symbol “the Word of the Kingdom/the Word of God” in the interpretative aspectualization process.

**И**нтерпретативная аспектуализация в новозаветных притчах предполагает выделение особых семантических свойств сакрально-религиозного символа «Слово о Царствии / Слово Божие (das Wort von dem Reich / das Wort Gottes)». Особенность данного процесса заключается в спецификации видения, в установлении своеобразных черт объектов видения [2, с. 64].

Исходя из анализа новозаветного притчевого дискурса сакрально-религиозный символ «Слово о Царствии / Слово Божие (das Wort von dem Reich / das Wort Gottes)» условно можно представить в виде предикативной формулы «**Семя есть слово Божие**». Эта условность проявляется в том, что все семы, характерные для понятия «Семя» (начало, зарождение, рождение, причина, источник жизни, размножение, плод и т. д.), на житейском уровне переосмысливаются в новозаветном дискурсе в символ Слова Божия (духовное воздействие, духовное перерождение, вечность, верность, чистота, истина, созидание, плоть, жизнь, приведение к вере, исцеление, спасение, поддержание мироздания), т. е. переходят на уровень сакрально-религиозного символа.

В новозаветных притчах мы не находим эксплицитного выражения понятий *Семя* и *Слово Божие* (кроме притчи о Сеятеле), но в них присутствуют лексемы, в ко-

торых обнаруживаются семы, указывающие на семантику понятий *Семя* и *Слово Божие*. Рассмотрим более подробно.

В притче «О новом вине в старых сосудах» через лексему «вино» («*der Wein*») выражается сема «духовное спасение, преобразование»: «*Man füllt auch nicht neuen Wein in alte Schläuche; sonst zerreißen die Schläuche, und der Wein wird verschüttet, und die Schläuche verderben. Sondern man füllt neuen Wein in neue Schläuche, so bleiben beide miteinander erhalten*» («Не вливают также вина молодого в мехи ветхие; а иначе прорываются мехи, и вино вытекает, и мехи пропадают, но вино молодое вливают в новые мехи, и сберегается то и другое») (Мф 9 : 17) [3; 7]. По замечаниям исследователей, вино в дохристианской культуре символизирует «источник жизни», «оживление», обладает способностью изменять тех, кто его пьет [4, с. 88-89; 5, с. 34].

В притче «О смоковнице» («*Vom Feigenbaum*») мы обнаруживаем сему «вечность», которая выражена в следующей фразе: «*Himmel und Erde werden vergehen; aber meine Worte werden nicht vergehen*» («небо и земля прейдут, но слова Мои не прейдут») (Мф 24 : 35). В русском переводе следует отметить постпозицию притяжательного местоимения «*Мои*» относительно существительного и оформление его с заглавной буквы, что приводит к углублению божественно-

го видения сакрально-религиозного символа «Слово о Царствии / Слово Божие (*das Wort von dem Reich / das Wort Gottes*)».

В притче «О лампе под сосудом или под кроватью» через лексему «свеча» (*das Licht*) сакрально-религиозный символ «Слово о Царствии / Слово Божие (*das Wort von dem Reich / das Wort Gottes*)» приобретает семы «духовное начало, источник духовной жизни», «духовное просвещение», «предназначенность для всех»: «*Niemand aber zündet ein Licht an und bedeckt es mit einem Gefäß oder setzt es unter eine Bank; sondern er setzt es auf einen Leuchter, damit, wer hineingeht, das Licht sehe. Denn es ist nichts verborgen, was nicht offenbar werden soll, auch nichts geheim, was nicht bekannt werden und an den Tag kommen soll*» («Никто, зажегши свечу, не покрывает ее сосудом, или не ставит под кровать, а ставит на подсвечник, чтобы входящие видели свет. Ибо нет ничего тайного, что не сделалось бы явным, ни сокровенного, что не сделалось бы извечным и не обнаружилось бы») (Лк 8 : 16-17). В Евангелии от Иоанна мы находим следующее подтверждение: «В начале было Слово... Все через него начало быть... В Нем была жизнь, и жизнь был свет человека ... Был Свет истинный, Который просвещает всякого человека» (Ин 1 : 1, 3, 4, 9).

Кроме того, через лексему «свеча» (*das Licht*) символ «Слово о Царствии / Слово

*Божие (das Wort von dem Reich / das Wort Gottes)*» приобретает семантический аспект «*связующее звено между реальным и трансцендентным миром*», который имеет общезначимое основание – свеча в сакральном понимании символизирует канал связи с Богом [6, с. 445]. Уместно вспомнить высказывание С. Н. Булгакова о том, что «Слово <...> пришелец из другого мира ... оно принадлежит двум мирам» [1, с. 14].

Кратко представив изыскания по представленной проблематике, можно сделать следующий вывод. Процесс интерпретативной аспектуализации сакрально-религиозного символа «Слово о Царствии / Слово Божие (*das Wort von dem Reich / das Wort Gottes*)» позволил не только обнаружить в новозаветном притчевом дискурсе комплекс его семантических черт: «*духовное спасение, преобразование*», «*вечность*», «*духовное начало, источник духовной жизни*», «*духовное просвещение*», «*предназначенность для всех*», «*связующее звено между реальным и трансцендентным миром*», – но и раскрыть высочайшее духовно-нравственное своеобразие картин видения Интерпретатора.

Лингвостилистической основой для спецификации этого символа служит механизм *аллегории*, позволяющий переводить житейские обобщения на уровень сакрально-символического смысла, который приобретает трансцендентные категории.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Булгаков С. Н. Философия имени. М. : Наука, 1999.
2. Марова Н. Д. Диалоги о перспективе текста (на материале немецкоязычных художественных текстов): учеб. пособие / Казах. гос. ун-т им. С. М. Кирова. Алма-Ата : КазГУ, 1989.
3. Новый завет. Псалтырь. Притчи. М. : Рос. Библийс. о-во, 2005.
4. Похлебкин В. В. Словарь международной символики и эмблематики. М. : Междунар. отношения, 2001.
5. Тресиддер Д. Словарь символов / пер. с англ. С. Палько. М. : Гранд, 1999.
6. Энциклопедия символов, знаков, эмблем / авт.-сост. В. Андреева, В. Куклев, А. Ровнер. М. : Локид-миф, 2000.
7. Die Luther-Bibel von 1984. URL: <http://www.die-bibel.de/online-bibel/luther-bibel-1984/ueber-die-lutherbibel/> (дата обращения: 12.01.2014).

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.



УДК 81'25  
ББК Ш 118

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 10.02.20

### **Алексеева Мария Леонардовна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 481; e-mail: maria.alekseyeva@gmail.com

#### **НАУЧНЫЕ ДИСКУССИИ НАЧАЛА XXI СТОЛЕТИЯ: ПРОБЛЕМА НЕПЕРЕВОДИМОСТИ В КОМПАРАТИВИСТИКЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** компаративистика начала XXI столетия; проблемы перевода; феномен непереводимости.

**АННОТАЦИЯ.** Представлена дискуссия по одной из древнейших проблем теории перевода – непереводимости. В работах литературоведов начала XXI столетия обсуждается сущность данной проблемы, предметом дискуссии становятся границы непереводимости. Феномен непереводимости рассматривается в основном как жанрово-стилевая проблема. Обсуждаются непереводимость поэзии, других литературных жанров, отдельных авторов и текстов.

### **Alekseyeva Maria Leonardovna,**

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Professionally-oriented Linguistic Education, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

#### **SCIENTIFIC DISCUSSIONS AT THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY: THE PROBLEM OF UNTRANSLATABILITY IN COMPARATIVE STUDIES**

**KEY WORDS:** comparative studies of the 21st century; translation problems; phenomenon of untranslatability.

**ABSTRACT.** The paper presents a discussion of one of the oldest problems in the theory of translation – the problem of untranslatability. In the theoretical literature of the twenty-first century, the essence of the problem is discussed. The discussion focuses on the limits of untranslatability. The phenomenon of untranslatability is considered mainly as a genre and a stylistic problem. The untranslatability of poetry and other literary genres, as well as some authors and texts is discussed.

**П**роблемы перевода широко и многосторонне изучаются в рамках компаративистики [21, с. 12]. Здесь перевод рассматривается как инофонный и инокультурный модус оригинала [10], форма межлитературной рецепции [8], умножение духовных богатств путем создания новых культурных ценностей на другом языке [14]. «Отрефлектированный как компаративная проблема, перевод меняет набор основных задач не только для переводчика, но и для ученого-компаративиста» [16, с. 222].

Современные литературоведческие исследования перевода нацелены на разработку вопросов истории, поэтики, эстетики перевода и их проявление в форме системных, типологических или стилистических сравнений соответствующих текстов – основной области компаративных исследований, с учетом проблемы интертекстуальности [23, с. 125]. Затрагивается и вопрос сущности перевода [14, с. 240]. Феномен непереводимости в перспективе сравнительного изучения литературы также входит в компаративную проблематику [16, с. 223].

В фокусе исследований стоит проблематика культурных различий. Границы между языками и культурами не заданы раз и навсегда. Перевод – это «явление с трудно определяемыми границами, широко связанное с самыми разными проявлениями

литературной жизни, многообразное и разветвленное... Здесь все – относительно, привязано к двум разным системам координат, зависит от восприятия каждого из читателей и от восприятия самого переводчика, и потому подвижно и индивидуально окрашено. Перевод – это царство диалектики» [14, с. 23]. Диалектическое единство исходного и переводного текстов проявляется в «борьбе и взаимовлиянии двух языковых картин мира, двух языковых и художественных систем, двух концепций действительности – авторов оригинала и перевода – и ее художественного воплощения», а также «единичного с общим», стремления полностью передать эстетическое впечатление и одновременно сохранить все стилистические черты подлинника [13, с. 4].

В процессе перевода художественных произведений происходит синтез и взаимопроникновение языков и культур [10, с. 190]. Размыкая границы, преодолевая сопротивление материала путем творческой интерпретации, переводчик открывает новую реальность, которая может быть в другом языке. По Ю. Лотману, создается «новый» текст [9, с. 608]. Признается реальность «отклонений» в любом переводе [14, с. 28; 11, с. 35], выражающихся в неизбежных заменах, добавлениях и потерях со

стороны формы и содержания. «Приобретения» появляются в форме пояснений реалий, событий, фактов [11, с. 35]. Переводчик ограничен в своем творчестве смысловыми и художественно-эстетическими параметрами, заданными исходным текстом. Однако его талант позволяет раздвинуть границы перевода, изменить соотношение переводимого и непереводимого [14, с. 23]. Данная проблематика разрабатывается в последние годы достаточно активно, что позволяет говорить о «переводческом повороте» – *translational turn* [20, с. 2; 13, с. 125].

Дискуссия по проблеме непереводимости проводится на научных конференциях (Международная научная конференция «VI Эткиндовские чтения» (2010), посвященная теме «Переводимое/непереводимое в контактах художественных культур», продолжающаяся конференция «Unübersetzbarkeit» / «Непереводимость» в формате исследовательских мастерских (Forschungsateliers) на тему «Literarische Unübersetzbarkeit» / «Литературная непереводимость» (Лилль, 2010) и «Grenzen und Störungen sprachlicher, medialer und kultureller Übertragungsprozesse» / «Границы и препятствия языкового, медиального и культурного трансфера» (Эрфурт, 2011)), отдельных секциях (отметим постоянный научный семинар «Перевод как компаративная проблема. Границы переводимости / непереводимости» на международной научной конференции «Белые чтения» (2013), секцию «Непереводимость как проблема филологии и истории» на конференции «Полетаевские чтения» (2013)), а также на страницах специализированных научных журналов (например, «Российский литературоведческий журнал» (1993. №3), «Октябрь» (2009. № 10), «Вопросы литературы» (2009. №2), «Новое литературное обозрение» (2011. № 107, 2013. № 122), «Филология и литературоведение» (2014. № 2) и др.). Так, например, на конференции «VI Эткиндовские чтения», посвященной теме «Переводимое / непереводимое в контактах художественных культур», был поднят ряд вопросов, затрагивающих сущность проблемы: зыбкость границ между переводимостью и непереводимостью (В. Багно), необходимость изучения не только границ непереводимости, но и возможности их преодоления (М. Виролайнен), потери в переводе вследствие различного строения языков (Ж. Нива), невозможность трансляции художественных текстов (А. Арьев), непереводимость отдельных слов, например, *тоска* (К. Азадовский), реалий (В. Мильчина), игры слов (Е. Лямина), использовании вольного переложения как выхода из тупика, своего рода стратегии преодоления непереводимого (А. Шонле, Р. Войтехович).

Феномен непереводимости рассматривается в основном как жанрово-стилевая проблема за исключением работ Эмили Эптер, где звучат призывы переосмыслить традиционные взгляды на проблемы компаративистики, основываясь не на всепереводимости всех типов и жанров текстов, а с учетом принципа непереводимости, фокусируя внимание на области лексики, которая не имеет постоянных эквивалентов и продолжает переводиться заново, передаваться неправильно, переноситься из языка в язык или подвергаться заменам [18; 19]. Обсуждается непереводимость поэзии [2; 4; 12; 16; 17], других литературных жанров [5], отдельных авторов [15] или текстов [3].

М. Б. Горбатенко раскрывает данную проблему на примере русских переводов пьесы «Свобода в Крвенкиле» Иоганна Нестроя, созданной в русле жанра народной комедии (*Posse mit Gesang – фарс с пением*), отсутствующего в русской театральной традиции. Непереводимость возникает / создается за счет использования приемов импровизации и создания элементов комического, игры слов из цензурных соображений, элементов отчуждения, нарушения сценической фикции: выходных песни, представляющих новых персонажей и подготавливающих дальнейшее действие, реплик на языке перевода (на русском языке), венского диалекта, реалии в названии (*Krähwinkel* – термин для обозначения немецкого захолустья), говорящих имен (например, имя *Reakzent Edler von Zopfen* указывает одновременно на политические обстоятельства в Австрии после реакции 1848 г., на венское происхождение персонажа и на его приверженность старым порядкам) [5, с. 73-75].

В. Берелович, как и М. Б. Горбатенко, поддерживает идею о непереводимости как особом свойстве некоторых литературных текстов. Так, по его мнению, непереводимость текстов А. Зиновьева обусловлена высокой частотностью употребления игры слов, реалий советского быта и использования своего рода жаргона – бюрократически-канцелярского языка периода СССР [3]. С другой стороны, он отмечает, что любое произведение уникально и, в силу своей оригинальности, невоспроизводимо: «Литературный текст по существу уникален: мало того, что он плоть от плоти родного языка, он и сам по себе представляет собой особый язык, поэтому передавать его средствами другого языка, как поступает медицина (трансплантация) или техника (трансляция) – невозможно» [3].

Более активно обсуждается непереводимость поэзии. Ее связывают с особенностями значимой при переводе стихотворной

формы, национального и авторского поэтического мышления, принципиальной невозможности передачи поэтической речи в ее частностях [2; 4; 12; 16; 17].

Французский писатель Морис Бланшо считает, что поэтические произведения не подлежат полной передаче в другую культуру, страну, язык: «Непереводимость поэзии вовсе не в непосильном переложении с одного языка на другой, а в самом первоначальном языке, – то, что ускользает в нем именно тогда, когда дается в руки, не оставляя и только что отгиснутого следа, который всякий раз тут же стирается» [4]. Возможно лишь бесконечное переложение исходного текста, но никогда – абсолютно точное воспроизведение. «Перевод непереводимого: когда текст не передает никакого самостоятельного смысла, который будто бы только и важен, но когда звучание, образность, голос (все, относящееся к фонологии) и, прежде всего, владычество ритма важнее значения, либо же они сами и составляют смысл, так что он постоянно дан только в процессе, в ходе его создания, "в миг рождения" и неотделим от той материи, которая сама по себе смыслом не обладает и к семантике не относится. Вот это и есть стихотворение. Конечно же, никакой переводчик, никакой перевод не смогут целиком перенести это из одного языка в другой и дать его прочесть или услышать как нечто совершенно однозначное» [4].

Еще большие трудности испытывают переводчики восточной поэзии, сталкиваясь с различиями в просодических системах, «ни точная, ни даже приблизительная передача которых в русском переводе невозможна, отчего он вынужден искать для них некий условный эквивалент» [12, с. 4].

Пессимистические определения условности, приблизительности, интерпретативного характера, неизбежно сопровождающие любое переведенное художественное произведение, приводят к пониманию перевода как своего рода компромисса между недостижимым идеалом и практической необходимостью [14, с. 35].

В рамках Тартусской школы проводятся исследования возможностей поэтического перевода с позиции семиотики. Граница составляет одно из фундаментальных понятий семиотической отграниченности. Б. Балясный считает, что граница семиотического пространства – не линия, а сфера, соприкасающаяся, а в некоторых случаях и пересекающаяся с границами семиосфер исходного и переводящего языков [2]. Она представляет собой сумму билингвальных переводческих «фильтров». Развивая идею Ю. М. Лотмана о блоках перевода, адаптирующих к семиотической сфере внешний

для нее мир, Б. Балясный рассматривает фильтры как нечто, преобразующее отдельные элементы исходного в процессе перехода языка перевода. По мнению исследователя, при раскрытии темы «Непереводимость поэтического текста» необходим именно структурно-семиотический подход, поскольку он позволяет «изучить до мельчайших подробностей процесс рождения перевода (впрочем, как и оригинала) стихотворения, разложить на сколь угодно мелкие составляющие оба текста (оригинал и перевод) и при этом "не убить дитя"» [2].

И. Шайтанов обсуждает феномен непереводимости как компаративную проблему в контексте сравнительной поэтики и делает ряд важных замечаний относительно характера протекания дискуссии по непереводимости на современном этапе развития науки. Он считает, что «непереводимость предполагает не отсутствие возможности перевести, а чувство ответственности переводчика, который должен помнить о том, что не все переводимо и не все должно быть передано... Между возможностью и невозможностью ставится проблема перевода. Ее можно формулировать как "непереводимость", но можно (отдавая должное Беньямину, с поправкой на Бахтина) – как "переводимость"» [15, с. 8]. Однако сам автор отмечает: «Новизна проблемы – в акценте внимания, привлеченного теперь к разности языковых и культурных ситуаций: той, откуда пришел текст, и той, в которую он пришел» [15]. Поскольку акцент сместился в сторону различий, стоит рассмотреть проблему как непереводимость вследствие различий, а именно, какие виды различий, на каких уровнях, в каких типах текстов, в какой степени приводят к непереводимости и как ее преодолеть. При таком подходе следует перенести фокус рассмотрения проблемы «с текста в его соответствии оригиналу – на культурный контекст, с языка оригинала – на целевой язык, то есть языковую и культурную ситуацию, в которой выполнен перевод» [15, с. 26]. Данный подход созвучен новейшим тенденциям, наметившимся в современном переводоведении, где признается существование и переводимости, и непереводимости, оба феномена рассматриваются отдельно, и в силу повышенного интереса к расхождениям в языках и культурах уделяется большее внимание различным аспектам непереводимости, которая получила новое обоснование в концепции П. П. Дашинимаевой. Непереводимость понимается как априорная невозможность достижения тождественности интенциональной, интерпретативной и рецептивной значимостей на основе психоней-

рофизиологического принципа порождения и восприятия речи, а также с точки зрения функционально-структурных соответствий (как невозможность одновременного достижения полной эквивалентности и адекватности), внутриязыковой организации (различия нормы и узуса двух любых языков) и культурных расхождений [6, с. 336]. Решающим фактором обоснования непереводимости признается когнитивный, понимаемый как непереводимость личностно пережитой значимости на вербальный код в рамках *одного* языка-культуры. Путем моделирования когнитивного акта межкультурной коммуникации (текстов и их переводов на русском, бурятском, монгольском и английском языках) с помощью основных психологических постулатов речевой деятельности исследователь констатирует потери при экспликации означаемого со стороны автора, потери фрагментов исходной информации со стороны переводчика, потери при рецепции со стороны адресата.

Оптимистическую мысль высказал французский поэт М. Деги в докладе на конгрессе «Crosswords X Mots-croisés». Он отметил, что непереводимость, понимаемая как невозможность перейти без остатка с одного языка на другой, создает не только непреодолимые препятствия в переводе, но и мощный ресурс для мысли, неисчерпаемое богатство [7]. Множественность языков и культур требует изучения разности аспектов. Один из возможных путей решения этой задачи намечен в многоязычном словаре-справочнике «Лексиконе непереводи-

мостью» Б. Кассен [22]. В словаре представлены наиболее трудные для перевода понятия «в терминологиях главных европейских философий, традиций, языков... он исходит из идеи одновременного различия и соизмеримости языков и строит некую разбегающуюся вселенную философии как она высказана, записана, рождена и сформулирована в разных языках» [1, с. 622]. Данное издание представляет собой десятилетний труд 150 философов, филологов, историков, текстологов разных стран, подготовленный под руководством Барбары Кассен на 13 языках (английском, арабском, баскском, греческом, иврите, испанском, итальянском, латинском, немецком, норвежском, португальском, русском, украинском, французском, шведском). Составители подчеркивают смысл и важность различий и, опираясь на зафиксированные в национальных языках, но продолжающие представлять сложность при передаче на другой язык понятия, стремятся показать специфику европейского философского пространства. «Непереводимости» составители словаря трактуют как маркеры языковых, культурных и концептуальных различий в действии, границы и пределы. Работа переводчика в этих местах не прекращается, а усиливается из-за сопротивления оригиналу, даже после передачи на иностранный язык остаются трудности их осмысления носителями другого языка. Для русского языка исследователи выделили такие понятия, как *интеллигентность, соборность, народность* и др.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Автономова Н. С. Познание и перевод: опыты философии языка. М. : РОССПЭН. 2008.
2. Балясный Б. И. О месте поэтического перевода в семиосфере // *Respectus philologicus*. 2003. № 3(8). URL: <http://filologija.vukhf.lt/3-8/baljasn.htm> (дата обращения 25.03.2014).
3. Берелович В. Переводы Зиновьева // *Prix Bussophonie – 2008*. [Http://zinoviev.info/wps/archives/25](http://zinoviev.info/wps/archives/25) (дата обращения 25.03.2014).
4. Бланшо М. Восходящее слово, или Достойны ли мы сегодня поэзии? URL: <http://www.tyumbit.ru/~mic/blanchot/word.html> (дата обращения 25.03.2014).
5. Горбатенко М. Б. Иоганн Несстрой в России: непереводимость как жанрово-стилевая парадигма // *Русская германистика*. Т. 7. М. 2010.
6. Дашинимаева П. П. Теория значимости как основа психонейролингвистической концепции непереводимости : дис. ... д-ра филол. наук. Иркутск, 2010.
7. Деги М. Патриарх французской поэзии о непереводимости Европы // *Гефтер*. 2012. URL: <http://gefeter.ru/archive/6065> (дата обращения 25.03.2014).
8. Завьялова Е. Е. Русско-зарубежные связи. Астрахань : Астрахан. Ун-т. 2008.
9. Лотман Ю. М. К построению теории взаимодействия культур // *Семиосфера: культура и взрыв. Внутри мыслящих миров : статьи, исследования, заметки*. – СПб. : Искусство-СПб. – 2000.
10. Макарова Л. С. Экзистенциальный цикл произведения и перевод // *Вестник Адыгейского гос. ун-та*. 2006. № 2. С. 185-195.
11. Модестов В. С. Художественный перевод: история, теория, практика. М. : Лит. ин-т им. А. М. Горького. 2006.
12. Никитин Н. И. Введение // *Восточная классика в русских переводах*. М. : Восточная литература, 2008.
13. Оболенская Ю. Л. Художественный перевод и межкультурная коммуникация. М. : Высш. шк., 2006.
14. Топер П. М. Перевод в системе сравнительного литературоведения. М. : Наследие, 2000.
15. Шайтанов И. Переводим ли Пушкин? Перевод как компаративная проблема // *Вопросы литературы*. 2009. № 2. С. 5-26.
16. Шайтанов И. Компаративистика и/или поэтика. М. : РГГУ. 2010.

17. Ширинский Н. О неперево­димости русского романа // Культурная среда. 2011. Вып. 1 (21). URL: <http://ks-gazeta.ru/kultura/person/264-nadir-shirinskiy-o-neperevodimosti-russkogo-romansa.html> (дата обращения 25.03.2014).
18. Apter E. *The Translation Zone: A New Comparative Literature*. Princeton : Princeton University Press, 2006.
19. Apter E. *Against World Literature: On the Politics of Untranslatability*. New York : Verso, 2013.
20. Bachmann-Medick D. Introduction: The translational turn // *Translation Studies*. 2009. Vol. 2. No.1. P. 2-16.
21. Greiner N. *Übersetzung und Literaturwissenschaft*. Tübingen : Narr, 2004
22. Kassen B. *Vocabulaire européen des philosophies. Dictionnaire des intraduisibles*. Paris : Seuil, Le Robert, 2004.
23. Zemanek E., Nebrig A. *Komparatistik*. Berlin : Akademie Verlag, 2012.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.

**Богоявленская Юлия Валерьевна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра романской филологии, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: jvbog@yandex.ru

### **ОБУЧЕНИЕ АНАЛИЗУ ПАРЦЕЛЛИРОВАННЫХ КОНСТРУКЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО СТИЛИСТИКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** парцелляция; парцеллированная конструкция; лингвистический анализ; синтаксис; стилистика; стилистическая конвергенция.

**АННОТАЦИЯ.** Раскрыто понятие «парцеллированная конструкция», описаны этапы анализа ее структуры, значения и способности к стилистической конвергенции. Обосновано обращение к газетно-публицистическому тексту для изучения роли парцеллированной конструкции и ее экспрессивного потенциала.

**Bogoyavlenskaya Yulia Valerevna**

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Romance Philology, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

### **ANALYSIS OF PARCELLATED CONSTRUCTIONS IN TEACHING STYLISTICS OF FRENCH**

**KEY WORDS:** parcellation; parcellated construction; linguistic analysis; syntax; stylistics; stylistic convergence.

**ABSTRACT.** The article explores the concept of "parcellated construction" and describes the stages of analysis of its structure, values and ability to stylistic convergence. The appeal to journalistic genre in order to study its role and expressive potential is justified.

По требованиям Федерального государственного образовательного стандарта выпускник современного педагогического вуза должен обладать рядом общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, овладение которыми позволит ему эффективно реализовать себя в педагогической деятельности. Помимо вышеперечисленных, компетентностная модель выпускника включает также блок специальных компетенций, в который входит «способность специалиста привлекать для решения профессиональных задач знания, умения, навыки, формируемые в рамках конкретной предметной области» [1, с. 148]. В блоке специальных компетенций по профилю «Иностранный язык» направления «050100 – Педагогическое образование» предусмотрено владение знаниями о строе изучаемого иностранного языка, его грамматической и фонетической системе, словарном составе, стилистических особенностях, а также приобретение навыков многоаспектного лингвистического анализа различных видов текста на иностранном языке.

Формирование последних происходит в основном на теоретических и практических занятиях по стилистике и интерпретации текста, и частично – на занятиях по устной и письменной речи изучаемого языка, а также по зарубежной литературе.

Лингвистический анализ текста предполагает изучение «языковых средств, функционирующих в нем и обеспечивающих его стилевое и стилистическое своеобразие» [2, с. 13]. Ввиду многомерности и

многоуровневой организации текста его анализ – чрезвычайно трудная задача. Но, как справедливо замечает Н. В. Пестова, эта очевидная сложность хоть и обладает «отпугивающим эффектом», но «вполне преодолима и, более того, при кропотливой работе с текстом может стать привлекательной» [3, с. 204].

Обучение анализу текста ведется постепенно и, как уже было сказано, в рамках различных дисциплин. Существуют различные подходы к анализу текста, однако наиболее традиционным, особенно в рамках университетского образования, считается текстоцентрический, основанный на «представлении о тексте как результате и продукте творческой деятельности», что позволяет изучить его семантику и грамматику (или отдельно синтаксис). В основе этих направлений лежит взгляд на текст как структурно-семантическое целое.

В ряде случаев на занятиях применяется лингвоцентрический тип анализа, логика которого основана «на изучении функционирования отдельных языковых единиц и категорий» [2, с. 13] (видовременные значения глагола, аналитические прилагательные, номинативные предложения, парцеллированные конструкции и т. д.) в условиях художественного или публицистического текста. Использование этого подхода может быть особенно эффективно на занятиях по стилистике изучаемого (например, французского) языка, так как позволяет закрепить пройденный на теоретическом занятии материал.

Одним из ярких явлений, активно развивающихся в современной литературе и публицистике, на которое следует обратить внимание при обучении анализу текста, является парцелляция. Под парцелляцией понимаем специальный прием коммуникативно-стилистической организации текста, призванный усилить интеллектуальное и эмоциональное воздействие на адресата. В стилистическом аспекте парцеллированная конструкция представляет собой прием экспрессивного синтаксиса, целью которого является создание определенных стилистических эффектов.

Парцеллированная конструкция представляет собой расчлененное предложение (простое или сложное), представленное несколькими коммуникативными единицами – основной частью и парцеллятом (парцеллятами), отделенными от нее финальным пунктуационным знаком точки, реже многоточием, восклицательным или вопросительным знаками. Между частями конструкции сохраняются семантико-грамматические связи. Парцеллят выступает носителем актуальной информации.

На наш взгляд, особый интерес для изучения потенциала парцеллированной конструкции вызывают публицистические тексты. Язык СМИ находится в центре стилистической системы современного языка, оказывая сильное воздействие практически на весь литературный язык. Он постоянно эволюционирует, реагируя на стремительно развивающееся общество, на постоянно меняющуюся вокруг нас жизнь.

Публицистика является не только эффективным инструментом освещения процессов, происходящих в обществе, но и воздействием на ход этих процессов и на их оценку, что определяет характер использования выразительных языковых средств в медиатексте. Заметное место в системе этих средств занимает парцелляция.

Приступая к анализу парцеллированной конструкции, прежде всего следует обратить внимание на ее структуру и то, какая именно информация вынесена в парцеллят, а затем – на ее функционирование в тексте.

*Этап первый* – анализ структурных особенностей парцеллированной конструкции. Обращаем внимание на следующие общие характеристики: позиция парцеллята по отношению к основной части (препозиция и постпозиция), степень его распространенности (нераспространенный, распространенный, осложненный), наличие коррелята в основной части, характеристика конструкции по количеству парцеллят (одноразовые и многократные).

Наиболее экспрессивными являются следующие виды парцеллят: препозитив-

ные, нераспространенные, без коррелята и многократные. Однако при определении экспрессивного потенциала следует учитывать также лексическое наполнение конструкции, микро и макроконтекст.

В силу того, что парцеллированию подвержены как члены предложения, так и части сложного предложения, анализируем тип отчлененной части и то, какая именно информация попала в акцентированную позицию. При парцеллировании простого предложения в парцеллят могут попасть дополнения, обстоятельства, определения и приложения. Подлежащее и сказуемое парцеллируются только в условиях ряда однородных членов:

- *Leurs conclusions sont édifiantes. Et malheureusement toujours d'actualité!* (La Tribune, 06.12.2013)

Парцелляцией части однородного именного сказуемого «*И, к сожалению, всегда актуальные!*», сопровождаемой восклицательной интонацией, автор подчеркивает актуальность сделанных учеными выводов относительно психологической реакции сотрудников на решения о реструктуризации или сокращении отделов. Эти выводы, к сожалению, не учитываются руководством компаний.

Особо следует отметить парцелляцию обстоятельств, которая является наиболее распространенным случаем ввиду их менее тесной связи со сказуемым по сравнению с дополнениями:

- *Lui assure qu'il a appris le contenu de l'enquête au moment de la production du rapport d'expertise. Deux mois plus tard...* (Le Figaro, 11.04.2013)

Здесь автору важно сосредоточить внимание читателя не только на самом действии, но и на обстоятельствах этого действия, а точнее – на времени его совершения. Вычлененное в особую позицию обстоятельство подчеркивает противоречие между тем, что утверждает министр внутренних дел Мануэль Вальс и реальным положением вещей. Ознакомиться с содержанием экспертизы он мог лишь «*два месяца спустя*», а не в момент ее производства. Чувствуется ирония автора, поддерживаемая многоточием и общим контекстом статьи.

В сфере сложного предложения чаще парцеллируются части сложносочиненного предложения (1), нежели сложноподчиненного (2):

- 1) *Jusqu'au procès, l'accusation a présenté l'affaire comme «un cas clair» entre un jeune Noir désarmé et un vigile plein de zèle qui l'avait attaqué, en raison de sa couleur de peau. Mais au fur et à mesure que la défense déploie ses arguments, le camp Zimmerman regagne du terrain.* (Le Figaro, 10.07.2013)

2) La tradition non écrite veut que le procureur de Paris informe le cabinet, outre la direction des affaires criminelles et des grâces. *Et que le cabinet lui-même traite directement avec l'Élysée...* (Le Figaro, 11.04.2013)

*Второй эман* – вхождение парцелляции в конвергенцию с другими стилистическими приемами и ее роль в тексте.

Парцелляция нередко используется в связке с другими стилистическими приемами, что, безусловно, усиливает ее экспрессивный потенциал. Это явление носит название стилистической конвергенции, под которой понимается «сложный стилистический прием, основанный на взаимодействии стилистических средств одного или разных уровней языка в результате выполнения ими единой стилистической функции» [4, с. 11].

Парцелляция может сопровождаться метафорой, зевгмой, антитезой, эллипсисом, синтаксическим параллелизмом, полисиндетоном и некоторыми другими стилистическими приемами. Эти случаи относятся к сосредоточенной конвергенции, т. е. конвергенции на уровне высказывания:

- Mediapart a publié depuis déjà dix jours le contenu d'un message téléphonique où une voix, présentée comme celle de Jérôme Cahuzac, évoque un compte en Suisse. *Et l'Élysée entre dans la danse.* (Le Figaro, 11.04.2013)

В данном случае мы наблюдаем сосредоточенное эквиполентное (равноправное) наложение метафоры и парцелляции для выполнения единой функции – функции выразительности. Конвергенция парцелляции и метафоры обеспечивает различные дополнительные приращения смысла и, безусловно, влияет на восприятие читателем, способна взволновать его эмоции.

Интересен анализ сосредоточенной конвергенции парцелляции с антитезой, под которой М. В. Плотникова понимает «стилистическую фигуру, внутренне противоречивые элементы которой семантически и синтаксически разделены и порождают контраст» [5, с. 27]:

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Кузовенко О. Е. Моделирование компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения // Педагогическое образование в России. 2012. № 1. С. 145-152.
2. Бабенко Л. Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа. М. : Академический проект, 2004.
3. Пестова Н. В. Ключевые тексты модернизма на занятиях по интерпретации текста // Педагогическое образование в России. 2012. № 1. С. 202-204.
4. Копнина Г. А. Конвергенция стилистических фигур в современном русском литературном языке (на материале художественных и газетно-публицистических текстов) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Красноярск, 2001.
5. Плотникова М. В. Стилистические фигуры противопоставления в балладах Франсуа Вийона // В мире научных открытий. № 4.4(28). 2012. С. 24-33.

- Juliette Tournand, auteure de "la stratégie de la bienveillance", précise que "dans cette rencontre de l'autre, il n'est donc absolument jamais question de renoncer à soi-même en suivant aveuglément les pas d'un autre. *Mais bien au contraire de créer sa propre route à côté de l'autre qui crée la sienne propre*" (La Tribune, 18.11.2013).

В парцеллят вынесено антитетическое утверждение, усиленное вводными словами «совсем наоборот». Эта акцентированная позиция антитезы «подчеркивает различие между элементами противопоставления через их разделение» [5, с. 27] и важность идеи о необходимости самостоятельного выбора жизненного пути, но с учетом установок и ценностей близкого человека.

Совмещение парцелляции и антитезы в рамках одной парцеллированной конструкции – яркий стилистический прием, который привлекает внимание своей необычностью, что позволяет автору-публицисту эффективно воздействовать на интеллектуальную и эмоциональную сферы читателя.

Привлечение различных стилистических средств вызвано стремлением журналиста к максимально точной расстановке смысловых акцентов и повышению экспрессивности всего публицистического текста. Немалый вклад в это вносит и парцелляция. Вкупе с другими приемами она делает текст более убедительным и привлекательным, а значит, позволяет манипулировать читательским интересом.

Умело разбросанная по тексту статьи парцелляция, конвергирующая с другими стилистическими приемами, помогает автору вовлечь читателя в процесс чтения, «подкупает» своей непринужденной подачей, а также позволяет проникнуть в глубинный смысл текста, «декодировать» его содержание. Расшифровать этот «код» можно при помощи последовательного, тщательного анализа структурных особенностей самой конструкции, ее лексического наполнения, взаимодействия с другими стилистическими приемами и контекста.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.



УДК 81\*25  
ББК Ш118

ГСНТИ 16.31.41; 16.31.51; 14.35.09

Код ВАК 10.02.20

**Богуславская Елена Львовна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра перевода и переводоведения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 459; e-mail: eboguslavskaya@yahoo.com

**МЕТОДИКА АНАЛИЗА ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ОШИБОК: ЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** качество перевода; виды переводческих ошибок; обучение переводу; логика переводного текста.

**АННОТАЦИЯ.** Обсуждается одна из методик анализа переводческих ошибок. Рассмотренный алгоритм выявления переводческих ошибок с точки зрения логики переводного текста может использоваться в процессе профессиональной подготовки переводчиков в рамках курса «Теория перевода».

**Boguslavskaya Elena Lvovna,**

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Translation Theory, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**METHODS OF TRANSLATION MISTAKES ANALYSIS BASED ON LOGICAL PRINCIPLES**

**KEY WORDS:** translation quality; types of mistakes in translation; translation training; translation teaching methods; logical principles of translation evaluation.

**ABSTRACT.** The article deals with one of the methods used in the analysis of translation mistakes. The described mechanism based on logical criteria can be used for teaching purposes as a valuable educational tool in translation evaluation and training.

**К**ачество текста перевода является одной из базовых категорий современного переводоведения. В рамках данной категории принято выделять две составляющие: адекватность – воспроизведение в переводе функции исходного сообщения – и эквивалентность, которая определяется как максимальная лингвистическая близость текстов оригинала и перевода [6, с. 209]. Принцип соблюдения требований эквивалентности и адекватности лежит в основе современных классификаций переводческих ошибок, в которых расхождения между оригиналом и переводом описываются как ошибки, связанные с искажением содержания, либо как нарушения нормы и узуса переводящего языка. Так, Л. К. Латышев к недостаткам в трансляции исходного содержания относит искажения, неточности и неясности. Для объяснения причины ошибки, ее происхождения используются понятия «буквализм» и «вольность». «По количеству их отрицательного влияния на общение буквализмы подразделяются на ошибки функционально-содержательного и функционально-нормативного плана» [3, с. 164]. Вольный перевод всегда связан с содержательной стороной исходного текста.

В методических целях для оценки качества учебного перевода удобно делить несоответствия на дефекты понимания (этап расшифровки смыслов) и дефекты выражения (этап перевыражения системы смыслов). Классификации, основанные на указанном

принципе, представлены в работах Н. К. Гарбовского и А. Б. Шевнина. Н. К. Гарбовский выделяет ошибки, обусловленные непониманием смыслов исходного текста, и ошибки, связанные с неверным выражением смысла средствами переводящего языка. Основное внимание уделяется ошибкам, связанным с герменевтическим аспектом перевода, предлагается их подробная классификация. Ошибки на этапе перевыражения смысла Н. К. Гарбовский рассматривает как единый тип и добавляет к ним стилистические ошибки [2]. У А. Б. Шевнина находим детальный разбор переводческих ошибок обеих групп, которые он называет ошибками импрессивного типа (агнонимиами) и ошибками экспрессивного типа (паранормативами) [7]. В. В. Сдобников трактует переводческие несоответствия с точки зрения коммуникативно-функционального подхода к переводу. В его концепции к ошибкам восприятия исходного текста и нарушениям нормы и узуса переводящего языка добавляются несоответствия, возникающие в результате игнорирования особенностей восприятия получателей текста перевода [5].

Вполне понятно, что степень соответствия или несоответствия перевода оригиналу может быть установлена только путем сопоставления исходного и переводного текста. В данной статье мы предлагаем взглянуть на текст перевода с позиции его получателя и приводим алгоритм анализа переводческих ошибок, которые могут быть обнаружены без непосредственного обраще-

ния к тексту оригинала. Подобный подход призван показать важность редакторской правки, а в методическом плане при обучении переводу позволяет сформировать у учащихся умение видеть ошибку на этапе редактирования собственных переводов, развивает наблюдательность, дает представление о причине появления ошибки.

В качестве материала был выбран роман американской писательницы Элизабет Костовой «The Historian» («Историк») и его перевод на русский язык. В США роман был издан в 2005 году, в этом же году практически одновременно с выходом оригинала появляется его русскоязычная версия. Произведение написано в жанре интеллектуального детектива с любовью к деталям и историческим фактам. Повествование местами напоминает путевые заметки ученого-культуролога или историка, что неслучайно, поскольку автор романа – выпускница Йельского университета, историк по образованию. За свои работы Элизабет Костова неоднократно награждалась литературными премиями. В оригинале мы видим тщательно выверенный текст, безупречный с точки зрения языка и сюжетной линии. Русский перевод, сделанный в целом весьма профессионально, не всегда «дотягивает» до оригинала стилистически, а местами удивляет явными небрежностями, которые можно объяснить только поспешностью выполнения.

Основным критерием отбора единиц для анализа были различного рода погрешности текста перевода: нелогичности, неясности, нарушения нормы русского языка. Работа велась по алгоритму: 1) работа с текстом перевода – выборка; 2) привлечение оригинала – сопоставление; 3) разбивка на группы в соответствии с заданной классификацией; 4) обоснование неправомерности перевода; 5) объяснение причины появления ошибки (при необходимости); 6) правка перевода.

В основе анализа – классификация логических ошибок, предложенная Д. М. Бузаджи [1]. Выделяются два типа ошибок: ошибки, нарушающие предметную логичность, и ошибки понятийной логичности. Ошибки, нарушающие предметную логичность: 1) общие логические нарушения – погрешности, связанные с фоновыми знаниями читателя о мире вообще; 2) специальные логические нарушения – погрешности, связанные с логикой той предметной области, которая описывается в данном тексте; 3) частные логические нарушения – нарушения логики в рамках того или иного отрезка текста. Ошибки понятийной логичности, как правило, выражаются в неправильном или неудачном словоупотреблении и нарушениях на уровне синтаксиса.

#### 1. Ошибки предметной логичности

##### 1.1. Общие логические нарушения

Такова была его отвага, что в 1462 году он переправился через **Данубу** и совершил ночью конный набег на лагерь самого султана Мехмеда Второго с войском, собиравшегося вторгнуться в Валахию [8, с. 67]. В русском языке **Дануба** как географическое понятие отсутствует. *His daring was such that in 1462 he crossed the Danube and carried out a night raid on horseback in the very encampment of Sultan Mehmed II and his army, which had assembled there to attack Wallachia* [9, с. 68]. Обнаруживается незнание элементарных соответствий: *Danube* – это *Дунай*. Это Пример того, к чему может привести чрезмерная самоуверенность переводчика.

##### 1.2. Специальные логические нарушения

*Отец высмотрел вход в авангардистскую чайную. За широкими окнами под завитками лепнины бродили аисты, на бронзовых дверях переплетались стебли лотоса* [8, с. 14]. Внимательный читатель, возможно, задастся вопросом: что такое *авангардистская чайная*? Второе предложение подсказывает, что речь идет о декоративном оформлении здания. Но авангард в дизайне отождествляется с отказом от форм, видимых в реальности. При чем здесь тогда *завитки лепнины, аисты и стебли лотоса*? За разъяснениями обратимся к оригиналу. *He had found the entrance to an art-nouveau teahouse, a great scrolled window with storks wading across it, bronze doors in the form of a hundred water-lily stems* [9, с. 9]. Стиль «ар нуво» – одно из направлений стиля модерн – в переводе превратился в авангардизм. Как архитектурные стили ар нуво и авангардизм не могут считаться взаимозаменяемыми. Для модерна как раз характерна плавность линий, обилие «природных» элементов декора. На этапе сопоставления также обращает на себя внимание неудачный перевод выражения *a great scrolled window with storks wading across it* и слова *water-lily*.

*Мы сидели на каменной скамье, высеченной прямо в стене одного из чудесных старинных «палаццо», и на площади, кроме веселых мальчишек не было ни души* [8, с. 54]. Фраза *скамья, высеченная в стене старинного палаццо*, создает впечатление углубления в стене здания. Подобная архитектурная деталь весьма сомнительна как с точки зрения удобства людей, сидящих на этой скамье, так и с точки зрения прочности конструкции. На фасаде здания могут быть ниши, но они закладываются уже в момент строительства, а не высекаются после. *We were sitting on a stone bench that projected from one of the fine old palazzi, alone except for the fleet-footed boys on the square*

[9, с. 53]. В оригинале скамья *вплотную примыкала* к старинному зданию. В английском языке *to project from something* означает «выступать, выдаваться».

### 1.3. Частные логические нарушения

Отец **пил** темное красное вино **из бутылки** без наклейки, купленной за сантимы, и после каждой трапезы **тщательно затыкал бутылку** пробкой и **оборачивал салфеткой** [8, с. 70]. Пил вино прямо из бутылки? Такая вольность явно не сочетается с образом отца девушки – высоко образованного человека, дипломата с безупречными манерами. *My father drank dark red wine, unlabelled and costing only centimes, which he recorked after each meal, carrying with it a small glass wrapped carefully in a napkin* [9, с. 71]. В оригинале нет даже намека на подобное распитие спиртных напитков. Напротив, оказывается, что в салфетку заворачивался специально предназначенный для пикников стакан.

Отец **вздыхнул** и **задрал ноги** на толстый и невысокий каменный столбик – коновязь или приступок, чтобы забираться на ослика [8, с. 75]. Во-первых, слово *задрать* стилистически выбивается из общего контекста, являясь разговорным [4], во-вторых, *задрать* сразу обе ноги можно только когда человек сидит или лежит. В описываемой ситуации отец и дочь стояли у стены церкви, о чем говорится в предшествующем абзаце: *My father signed, leaning against the wall, and put one foot up on a block of stone – a hitching post, something to climb onto a donkey from* [9, с. 77]? *Поставить одну ногу на каменный столбик, прислонившись к стене и задрать ноги на столбик* – далеко не одно и то же. В следующем примере видим ту же искаженную ситуацию в переводе, выполненном без учета смысловой структуры текста.

Отец снова, казалось, **расслабился**, **развалился** после вкусного ужина и прогулки по кристально чистому воздуху [8, с. 75]. *My father looked relaxed again, propped there after a fine meal and a stroll in the absolutely clear air, but it seemed to me that he was relaxed on purpose* [9, с. 77]. В результате подобных смысловых искажений у читателя перевода складывается неверное представление об отце главной героини.

Накануне **отъезда из Греции** я искренне намеревался **забросить** эти бесцельные поиски, **затаянные** из-за случайно подвернувшейся книги [8, с. 76]. Перевод совершенно дезориентирует читателя. Разве герой уже побывал в Греции? И откуда в Греции взяться английскому пабу, упомянутому в следующем абзаце? *I had every intention of dropping this pointless research, this chase after a random sign in a randomly*

*discovered book, on the eve of my departure for Greece* [9, с. 79]. В оригинале, как и предполагается, герой еще только собирается в Грецию. Переводчик перепутал выражения *depart for* и *depart from*.

Сами легенды звучали тоже довольно дико, и проза была достаточно романтична, хотя, вернувшись к сборнику много лет спустя, я убедилась, что **перевод выигрывал в сравнении с версиями позднейших собирателей** [8, с. 93]. Выделенная фраза представляет весьма туманное описание ситуации. *His tales had a wild sound, too, and the prose was romantic enough, but examining them long afterward, I found his versions of them compared favorably to those of later collectors and translators* [9, с. 99]. Исходя из логики контекста, восстанавливаем смысл: «Я убедилась, что легенды из его сборника выигрывали по сравнению с версиями более поздних собирателей и переводчиков».

### 2. Ошибки понятийной логичности

**Я пальцем нащупал пульс:** голова Хеджеса упала на мое плечо, но сердце билось ровно [8, с. 101]. Фраза *пальцем нащупал пульс* вызывает недоумение. А чем еще можно нащупать пульс? Уточнение *пальцем* излишне. *I kept a finger on Hedge's pulse: his head lolled next to me but his heartbeat seemed steady* [9, с. 109].

**Я скоро изучила распорядок отцовских страхов:** он **рассказывал** мне свою историю короткими **взрывами**, не ради драматического эффекта, а словно бы сберегая что-то – свои силы? Или разум от безумия [8, с. 30]. В данном отрывке обращает на себя внимание сочетание *рассказывать взрывами*. При обращении к оригиналу видим ошибку, связанную с многозначностью слова *burst*: *I was soon to learn the pattern of my father's fear: he could tell me his story only in short bursts, reeling it out not for dramatic effect but to preserve something – his strength? His sanity* [9, с. 26]. Слово *burst* определяется словарями: 1) взрыв, разрыв; 2) импульс, толчок; 3) разбивка на части, интервал. В переводе выбрано наиболее частотное соответствие – *взрыв*, хотя значение *разбивка на части* позволило бы избежать буквализма. Вариант перевода: *он рассказывал свою историю по частям...*

Десятки раз заходил я в эту комнату при дневном свете и видел ее **точь-в-точь** такой же: **прибранной, уютной, с удобно расставленной мебелью и аккуратными пачками книг** и **бумаг на столах и полках** [8, с. 60]. Неудачным в данном контексте представляется сочетание *пачки книг*. *The room looked as it had on dozens of other occasions when I'd seen it in daylight: neat,*

*pleasant, the furniture in precise attitudes of invitation, books and papers in exact stacks on the tables and desktop* [9, с. 59]. Понятие *пачка* применимо к группе однородных или связанных вместе предметов. Было бы лучше перевести: *аккуратными стопками книг и бумаг*.

Описанная методика позволяет за относительно короткое время просмотреть и выправить переводной текст большого объема. Результаты анализа показывают необходимость редакторской правки на заключительном этапе переводческого процесса.

Работа по выявлению и анализу переводческих ошибок – важная часть процесса подготовки переводчиков. Критический разбор чужого отрицательного опыта явля-

ется эффективным средством обучения переводу. Алгоритм анализа может применяться на семинарских занятиях по дисциплине «Теория перевода» со студентами лингвистических специальностей в рамках обсуждения темы «Проблема оценки качества перевода». Подобный анализ учит более внимательному отношению к тексту, демонстрирует важность фоновых знаний и необходимость использования в переводческой деятельности специальных одноязычных словарей и справочников, позволяет в дальнейшем избежать собственных ошибок. Удачно выполненные переводы на этапе правки способствуют повышению самооценки и мотивации учащихся.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Бузаджи Д. М., Гусев В. В., Ланчиков В. К., Псурцев Д. В. Новый взгляд на классификацию переводческих ошибок. М. 2009.
2. Гарбовский Н. К. Теория перевода : учебник. М. : Изд-во Моск. ун-та, 2004.
3. Латышев Л. К., Семенов А. Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания : учеб. пособие для студ. перевод. фак. вузов. М. : Академия, 2003.
4. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М. : АЗЪ, 1994.
5. Сдобников В. В. Переводческие несоответствия : коммуникативно-функциональный подход // Язык, коммуникация и социальная среда. Выпуск 5. Воронеж : ВГУ, 2007, С. 29-36.
6. Сдобников В. В., Петрова О. В. Теория перевода. М. : АСТ : Восток – Запад. 2006.
7. Шевнин А. Б. Эрратология : монография. Екатеринбург : Уральский гуманитарный институт, 2003.
8. Костова Э. Историк. М. : АСТ : АСТ МОСКВА, 2005.
9. Kostova E. The Historian. N. Y. : Back Bay Books, 2006.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.

УДК 37.016:811.112.2"25  
ББК Ш143.24-9-8

ГСНТИ 16.31.41, 16.41.21

Код ВАК 10.02.20

### Герасименко Наталья Владимировна,

старший преподаватель, кафедра русского, иностранных языков и культуры речи, Уральская государственная юридическая академия; аспирант, кафедра немецкой филологии, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620137, г. Екатеринбург, ул. Комсомольская, д. 21; e-mail: mazerath@rambler.ru

#### НАЦИОНАЛЬНОЕ ВАРИИРОВАНИЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ЮРИДИЧЕСКОМ ПЕРЕВОДЕ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** плюрицентричный язык; национальная разновидность языка; национальный вариант; юридический перевод; конституционное право.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются особенности и возможные трудности юридического перевода в области конституционного права, связанные с национальной вариативностью немецкого языка.

### Gerasimenko Natalia Vladimirovna,

Senior Lecturer of Department of Russian and Foreign Languages and Speech Culture of Urals State Law Academy; Post-graduate Student of Department of German Philology, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

#### NATIONAL VARIATION OF GERMAN IN THE LEGAL TRANSLATION

**KEY WORDS:** pluricentric language; national variety; national variant; legal translation; constitutional law.

**ABSTRACT.** The article considers characteristic features and potential problems of legal translation in the sphere of constitutional law, which are caused by the national variation of German.

Переводчик в процессе своей профессиональной деятельности обучается преодолевать языковой барьер и связанный с ним культурный барьер, разделяющие участников письменной либо устной коммуникации. Переводчик же немецкого языка сталкивается в процессе своей работы с большим количеством барьеров, что связано с тем фактом, что немецкий язык относится к числу плюрицентричных языков и представляет собой сложное образование, совокупность национальных разновидностей языка, реализующихся в отдельно взятом национальном центре или полуцентре. Поливариантность немецкого языка делает языковую картину мира людей, говорящих на немецком языке, сложной и многообразной. Изучение этого многообразия, с нашей точки зрения, могло бы иметь большую практическую значимость, в частности в рамках профессиональной коммуникации, например, в интересующей нас правовой сфере.

При выборе правовой области исследования мы остановились на конституцион-

ном праве, так как именно оно соединяет все отрасли национального права в единое, иерархически организованное целое. В качестве материала для изучения национальных разновидностей немецкого языка конституционного права нами были выбраны следующие источники: Федеральный конституционный закон Австрии от 1920 г. в редакции от 1929 г., Основной закон ФРГ от 1949 г. и от 2009 г. (после общего пересмотра), Союзная Конституция Швейцарской Конфедерации от 1999 г. и Словарь вариантов немецкого языка, составленный под руководством У. Аммона и изданный в 2004 г. При сопоставительном анализе данных источников нами были выделены основные моменты, которые нужно учитывать при переводе с немецкого и на немецкий язык.

Прежде всего, переводчику в сфере конституционного права следует изучить строение государственных органов данных трех стран и научиться ориентироваться в них. Это поможет избежать множества недоразумений или ошибок. Проиллюстрируем это на примере таблицы 1.

Таблица 1.

#### Строение государственных органов Австрии, Германии и Швейцарии

Основные понятия	Gemeindt. Общенемецкое соот- ветствие	A (австрицизмы)	D (тевтонизмы)	CH (гельветизмы)
Парламент	Parlament	-	-	Bundesversam- mlung
Нижняя палата парламента	Erste parlamentarische Kammer	Nationalrat	Bundestag	Nationalrat
Верхняя палата парламента	Zweite parlamentarische Kammer	Bundesrat	Bundesrat	Ständerat
Правительство	Die Regierung des Staates	Bundesregierung	Bundesregierung	Bundesrat

Так, например *Bundesrat* в Австрии и Германии означает верхнюю палату парламента, т. е. орган законодательной власти, в Австрии к тому же члена этой палаты, а в Швейцарии используется для обозначения либо федерального правительства, либо одного из министров, входящих в состав этого правительства, т. е. орган исполнительной власти. Таким образом, элементарное предложение швейцарца «*Ich bin Bundesrat*» может привести немца в замешательство, а австриец поинтересуется, интересы какого кантона тот представляет.

Кроме того, конституционная система иерархична, и лексическое обозначение го-

сударственных органов интересующих нас стран можно проследить на трех уровнях: I – названия федеральных государственных органов; II – названия органов субъектов федерации и III – названия органов местного самоуправления. При анализе национально обусловленной вариативности этих обозначений можно проследить следующую закономерность: чем ниже уровень, тем больше встречается национальных вариантов. Данную закономерность можно показать наглядно на примере обозначения двух государственных органов «правительство» и «глава правительства» на всех трех уровнях, что отражено в таблице 2.

Таблица 2.

**Название государственных органов разных уровней  
в Австрии, Германии и Швейцарии**

<b>Уровень</b>	<b>Австрия</b>	<b>Германия</b>	<b>Швейцария</b>
I. Правительство глава правительства	Bundesregierung Bundeskanzler	Bundesregierung Bundeskanzler	Bundesrat Bundespräsident
II. Правительство  глава правительства	Landesregierung Stadtsenat  Landeshauptmann/frau	Landesregierung Senat  Ministerpräsident	Regierungsrat Kantonsregierung Staatsrat Standeskommission Regierungspräsident Landammann
III. Правительство  глава правительства	Magistrat Gemeindeamt Stadtamt  Bürgermeister	Gemeindeverwaltung Gemeindeamt Kommunalverwaltung Bürgermeisteramt Bürgermeister Oberbürgermeister Stadt- oberhaupt	Gemeindeverwaltung   Gemeindeammann Gemeindehauptmann Gemeindepräsident Ortsvorsteher Stadt- ammann Stadtpräsi- dent

Таким образом, можно говорить о явлениях унификации и спецификации в немецком языке конституционного права. Чем выше уровень, тем ярче тенденция к унификации в обозначении государственных органов, чем ниже, тем четче прослеживается тенденция к спецификации. Смеем предположить, что данная закономерность характерна не только для конституционно-правового дискурса, но и для юридического дискурса в целом.

Знающий это переводчик будет готов столкнуться с тем большим количеством лексических и других коммуникативных трудностей, чем ниже в этой иерархии находится государственный орган, с которым он имеет дело.

Далее, из трех разновидностей немецкого языка конституционного права наиболее богата вариантами именно швейцарская разновидность, что обусловлено отличным от Германии и Австрии развитием конституционного права в Швейцарии.

Первым важным экстралингвистическим фактором, повлиявшим на немецкий язык конституционного права в Швейцарии, стало сильное воздействие французской политической системы на становление конституционной государственности в этой стране. Здесь долгое время не существовало какого-либо конституционного акта, отношения между кантонами регулировались договорами, и первая конституция была предоставлена кантонам французами, которые в 1798 г. вторглись в страну и оккупировали ее. Конституция 1798 г. была создана на основе конституции первой Французской республики, ее в 1803 г. сменил «Акт о медиации», дарованный Наполеоном Бонапартом. Эти документы повлияли и на последующие конституции 1848 и 1874 гг., и на систему конституционного права в целом. Это имеет следствием наличие в швейцарской национальной разновидности немецкого языка большого количества терминов латинского происхождения, заимст-

вованных из французского языка конституционного права. Ср. **Militärdienst CH** с *Kriegsdienst D* и *Wehrdienst A D* «военная служба», **Gemeindeautonomie CH** с *das Recht auf Selbstverwaltung A D* «право на осуществление местного самоуправления», **parlamentarische Kommission CH** с *Ausschuß A D* «парламентский комитет», **nach dem Grundsatz des Proporz CH** с *Verhältnswahl A* «пропорциональная избирательная система» и т. д. Здесь же можно привести в пример гельветизм **Referendum CH** в сравнении с *Volksentscheid D* и с *Volksabstimmung A*. Следует отметить, что лексическая единица *Referendum* фигурирует и в немецкой, и в австрийской правовых системах, но стоит в словаре с пометкой *fachsprachlich* и является там специальным термином, тогда как в Швейцарии таких функционально-стилистических ограничений не существует. На наш взгляд, данное явление не вызовет трудности при устном переводе в связи с тем, что большое количество терминов латинского происхождения характерно и для русского языка конституционного права, и использование латинизмов в Германии и Австрии, скорее всего, не затруднит коммуникацию, так как в большинстве случаев на юридических факультетах университетов изучается латынь. Однако стоит обратить на это внимание при письменном переводе.

С явлением референдума связан второй важный экстралингвистический фактор, повлиявший на конституционно-правовой дискурс в Швейцарии. Вследствие того, что федерация в Швейцарии развилась из конфедерации (ее официальное название на русском языке «Швейцарская конфедерация» – лишь дань исторической традиции и не отражает реального положения дел), для нее характерен прямой характер демократии, что выражается в исключительной роли референдума в законодательстве и в политической жизни страны. Сам по себе референдум как форма прямого волеизъявления граждан представлен в каждой из стран, но в Швейцарии он проводится гораздо чаще, и на уровне федерации, и на уровне ее субъектов – кантонов, и на уровне органов местного самоуправления. Так, согласно данным сайта [www.ch.ch/de/abstimmungen](http://www.ch.ch/de/abstimmungen), в 2013 г. в Швейцарии было проведено четыре референдума на федеральном уровне, и на кантональном уровне проводятся в среднем также четыре референдума в год. Этот факт приводит к «взрыву» гельветизмов в системе избирательного права. Согласно Словарю национальных вариантов немецкого языка, изданному под редакцией У. Аммона в 2004 г., только национальный вариант *Referendum*, входя в сочетание с другими частя-

ми речи или становясь частью сложных существительных, «тянет за собой» 13 гельветизмов. В качестве доказательства приводим следующую словарную статью:

**Referendum CH** das; -s,...den: „politische Sachentscheidung durch Volksabstimmung“; \***fakultative Referendum** „Volksabstimmung, die nur durchgeführt wird, wenn eine genügende Zahl von Stimmbürgern oder Kantonen dies verlangen“; \***obligatorische Referendum** „Volksabstimmung über Verfassungs- und wichtige Gesetzesänderungen, die durch die Verfassung zwingend vorgeschrieben ist“; \***das Referendum ergreifen** „durch Sammlung von Unterschriften ein Abstimmungsverfahren in die Wege leiten“ – In A und D fachsprachlich – Dazu: **Behördenreferendum, Gesetzesreferendum, Referendumsabstimmung, Referendumsbegehren, Referendumsdemokratie, Referendumsdrohung, Referendumskomitee, Referendumsrecht, Referendumsvorlage, Volksreferendum** [4, с. 619].

Схожим образом ведет себя и лексема **Mehr CH** в противопоставлении к общенемецкой *Stimmenmehrheit* «большинство голосов», результат – 11 гельветизмов: **absolute Mehr, qualifizierte Mehr, relative Mehr, abmehren, ausmehren, Gegenmehr, Handmehr, Ständemehr, Stimmenmehr, Volksmehr, Zweidrittelsmehr** (значение «Menge, um die ein bestimmtes Mass übertroffen wird» является общенемецким) [4, с. 496].

Появляется много синонимичных понятий:

- только для обозначения избирателя используется 4 лексемы: **der / die Stimmberechtigte, der / die Aktivbürger / Aktivbürgerin, der / die Stimmbürger / Stimmbürgerin, der / die Stimmbfähige(r)**, причем последняя имеет также значение неполного совершеннолетия;
- для обозначения избирательного корпуса – 3 лексемы: **Stimmbevölkerung, Schweizervolk, Stimmvolk**;
- избирательного права – 2: **Aktivbürgerrecht** и **Ehrenfähigkeit**;
- назначения выборов – также 2: **Abstimmungsdatum, Abstimmungstermin**.

Общенемецкие слова расширяют в языке избирательного права Швейцарии свое лексическое значение, приобретая дополнительные семы, так, например, глагол **stimmen** кроме общенемецкого «für/gegen etw./jmdn. stimmen» приобрел значение «seine Stimme abgeben, abstimmen», что повлекло за собой возникновение таких гельветизмов, как:

**Stimmberechtigung CH** die; -, ohne Plur.: **Stimmrecht: Stimm- und Wahlrecht CH**

„Berechtigung, an (politischen) Wahlen und Abstimmungen teilzunehmen“ – Die Bedeutung „Berechtigung zur Stimmabgabe“ ist gemeint [4, с. 759];

**Stimmrecht: Stimm- und Wahlrecht**

**CH:** „Recht, an Volksabstimmungen und an periodischen Wahlen von Regierungs-, Parlaments-, Behördenmitgliedern und Richtern teilzunehmen“ – Das Substantiv *Stimmrecht* ist in allen anderen Verwendungen gemeint [4, с. 759-760].

Наряду со сложными словами в швейцарской национальной разновидности языка имеют место их более простые варианты: **Abstimmungslokal** и **Stimmlokal**, **Abstimmungsparole** и **Parole**, **Abstimmungsvorlage** и **Vorlage**, **Stimmrechtsausweis** и **Stimmausweis**. Упрощенные варианты активно входят в состав сложных слов, например:

**Parole CH** die; -, -en: kurz für Abstimmungsparole „unverbindliche Empfehlung (einer politischen Gruppierung), einer Abstimmungsvorlage zuzustimmen oder sie abzulehnen“ – Andere Bedeutungen sind gemeint. – Dazu: **Ja-Parole**, **Nein-Parole**, **Parolenfassung**, **Parolenspiegel** [4, с. 557];

**Vorlage CH** die; -, -n: kurz für Abstimmungsvorlage: „Kredit- oder Sachbeschluss, der in Form eines Gesetzestextes der Volksabstimmung unterliegt“ – Zur Annahme einer Vorlage sind Ständemehr und Volksmehr erforderlich. Andere Bedeutungen, z.B. kurz für Gesetzesvorlage, Regierungsvorlage, sind gemeint. – Dazu: **Referendumsvorlage**, **Revisionsvorlage**, **Sachvorlage**, **Vernehmlassungsvorlage** [4, с. 849-850].

Приведенные примеры, на наш взгляд, позволяют сформулировать следующую закономерность в немецком языке конституционного права с точки зрения его национальной вариативности: какое-либо отличительное явление в правовой системе одной из стран влечет за собой возникновение национальных вариантов, при этом, если это явление играет важную роль в политической и правовой жизни общества, мы можем наблюдать в языке синонимию, полисемию, упрощение терминов, а также возникновение подтерминов, что приводит к увеличению количества вариантов, сгруппированных вокруг этого явления. Соответственно, знание данной закономерности подготовит переводчика к возможным трудностям при осуществлении перевода.

Перейдем к следующему явлению: язык конституционного права Германии, Австрии и Швейцарии, в принципе, оперирует одними и теми же простыми лексемами, но для него характерны сложные понятия, которые выражаются в немецком языке сложными существительными, и даже

если обе составные части сложного существительного по отдельности являются общенемецкими, их конкретное сочетание – уже вариант, потому что в разных национальных центрах языка проблема сочетания решается по-разному. Так, в приведенных выше таблицах общенемецкие *der Rat, der Tag, das Amt, der Bund, der Präsident, der Meister, der Ort, die Stadt* и т. д. для обозначения какого-либо государственного органа складываются в уникальные для конкретной национальной разновидности языка сочетания. Дальнейшее усложнение структуры слова путем присоединения еще одного элемента увеличивает количество вариантов в разы, например, от австрицизма **Landesrat** «член правительства земли» (в сравнении с *Departementschef CH* и *Landesminister D*) таким способом образуются еще 13 вариантов: **Agrarlandesrat**, **Altlandesrat**, **Finanzlandesrat**, **Kulturlandesrat**, **Gesundheitslandesrat**, **Sanitätslandesrat**, **Spitalslandesrat**, **Sportlandesrat**, **Tourismuslandesrat**, **Umweltlandesrat**, **Verkehrslandesrat**, **Wirtschaftslandesrat**, **Wohnbaulandesrat** [4, с. 456]. Это характерно не только для обозначений в системе государственных органов, но и в других областях, например, слова *die Wahl, die Pflicht, die Stimme, der Zwang* являются общенемецкими, но, чтобы выразить понятие «обязательность участия в выборах», австрийцы создали слово **die Wahlpflicht**, а швейцарцы – **der Stimmzwang**. В итоге мы имеем два варианта. Данный пример мог бы быть интересен и с точки зрения когнитивной лингвистики.

Данное явление, по нашему мнению, вызывает меньшее количество трудностей при переводе с немецкого языка на русский, так как о значении термина можно догадаться при переводе его общенемецких составляющих, и большее – при обратном переводе.

Но и здесь переводчика подстерегают ловушки, так, например, наличие-отсутствие интерфикса *-es-* в сложных словах может иметь смысловозначительное значение, в швейцарской разновидности немецкого языка *Land-* в качестве определяющего слова имеет значение «относящийся к кантону», например *Landammann* «глава правительства кантона», *Landrat* «парламент кантона» и др., а *Landes-* – «относящийся ко всей Швейцарии», например, *Landeshymne* «гимн страны», *Landesrecht* «совокупность правовых норм, имеющих юридическую силу на всей территории Швейцарии». Незнание данного отличия может привести к недоразумениям между юристами данных стран. Немецкий юрист, прослушав *Landeshymne*, может решить, что это всего лишь



гимн одного из кантонов, а текст ст. 31 Основного закона ФРГ «*Bundesrecht bricht Landesrecht*» – для швейцарского юриста будет звучать как «масло масляное».

Приведенные выше примеры позволяют сделать вывод о том, что выявление закономерностей, тенденций, особенностей в юридическом дискурсе Германии, Австрии и Швейцарии представляет научный интерес, перспективно и имеет практическое значение для германистов, юристов и работающих в этой сфере переводчиков. Факт

национального варьирования немецкого языка было бы целесообразным учитывать и при обучении студентов юридическому переводу. С нашей точки зрения, знакомство студентов с правовыми системами не одной, а нескольких немецкоязычных стран, с процессами и закономерностями функционирования изучаемого языка в разных его центрах может вызвать интерес у студентов и повысить их уровень правовой культуры и профессиональной квалификации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999.
2. Bundesverfassungsgesetz Österreich / <http://www.wienerzeitung.at/linkmap/recht/verfassung1.htm>.
3. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Stand: März 2009. Berlin: Deutscher Bundestag, 2009.
4. Variantenwörterbuch des Deutschen: Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin; N.Y. : Walter de Gruyter, 2004.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.

**Дубах Татьяна Михайловна,**

аспирант, кафедра немецкой филологии, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: romt2@list.ru

**ВАРИАЦИИ ОСМЫСЛЕНИЯ КРИЗИСА ЯЗЫКА В НОВЕЛЛИСТИКЕ А. ШНИЦЛЕРА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** кризис языка; языковой скепсис; отсутствие коммуникации; дезинтеграция.

**АННОТАЦИЯ.** Рассмотрены две новеллы одного из выдающихся представителей литературы венского модерна А. Шницлера в контексте языкового скепсиса, который представлял неотъемлемый атрибут культуры конца XIX – начала XX вв.

**Dubakh Tatiana Mikhailovna,**

Post-graduate Student of Department of German Philology, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**VARIATIONS OF THE REFLECTIONS OF THE “LANGUAGE CRISIS” IN A. SCHNITZLER'S NOVELS**

**KEY WORDS:** language crisis; linguistic skepticism; communication absence; disintegration.

**ABSTRACT.** The present article is focused on two novels written by A. Schnitzler, one of the greatest literary figures of the “Wiener Moderne”. They enclose also aspects of the so called “Sprachkrise”, i.e. the skepticism against the language as a communication medium, which developed late in the 19<sup>th</sup> century within the philosophic and literary community.

Австрийская литература конца XIX – начала XX вв., как и сама порубежная эпоха, пронизана парадигмой дезинтеграции, следствием манифестации которой явилось особое отношение к языку. Оно было неразрывно связано с осознанием индивидом своего одиночества и потерянности в современном мире. Научным фундаментом такого декадентского умонастроения послужили труды австрийских философов, которые совместно с произведениями литераторов, художников и музыкантов составили единый апокалиптически окрашенный дискурс австрийской культуры рубежа столетий.

В работе «К критике языка» австрийский философ Ф. Маутнер назвал один из параграфов «Одиночество» и провозгласил следующее: «Одно вечно пережевываемое учение упорно прославляет язык, который якобы соединяет людей. А ведь еще не перестали звучать жалобы на то, что все муки одиночества проистекают только из человеческого языка» [Цит. по: 1, с. 67-68]. Рассуждения Ф. Маутнера коррелируют с точкой зрения создателя теории языковых игр Л. Витгенштейна, утверждавшего, что «все, что вообще может быть сказано, может быть сказано ясно, а о чем невозможно говорить, о том следует молчать» [Цит. по: 2, с. 167].

На рубеже веков доверие к языку как средству коммуникации потеряло свою релевантность, обратившись фун-

даментальным скепсисом. На подобных посылах строилась драматургия М. Метерлинка и Х. фон Гофманстала [3], а также произведения других литераторов, называвших себя «разыменователями мира» («Weltzernenner» – перевод Н. В. Пестовой).

Согласно А. Жеребину, ключевым событием эпохи «классического модернизма» стало выделение группы литераторов «Молодая Вена», в которую входили Х. фон Гофмансталь, Р. Беер-Хофманн, Л. фон Андриан, Ф. Зальтен и А. Шницлер. Роль идейного наставника взял на себя Г. Бар, в качестве «штаба нового правления» было выбрано кафе «Гринштайдль» [4].

Врач по профессии, Артур Шницлер более известен широкой публике как успешно-скандальный драматург, чьи пьесы и по сей день входят в репертуар венского Бургтеатра. Вместе с тем, творческое наследие автора насчитывает более пятидесяти новелл, что сигнализирует о жанровых предпочтениях великого австрийца, сделавшего современных ему жителей Вены своими героями, а столицу Австро-Венгрии со всеми культурно-историческими реалиями – фоном, где разворачиваются человеческие драмы разного толка.

В новеллах австрийского автора тема несостоятельности языка как средства коммуникации получает особое звучание. Дезориентация и невозможность передать чувства и события с помощью

адекватных месту и времени слов манифестируются в безуспешных попытках шницлеровских персонажей выстраивать общение. Последствия такой речевой «беспомощности» не всегда оказываются слишком серьезными для дальнейшей судьбы персонажа, однако едва ли на страницах прозы Шницлера можно найти героя, который способен выразить свои мысли без затруднений. Даже в ситуациях, когда протагонисты испытывают порыв к общению, они не желают полностью открыться друг другу и судорожно следят за тем, чтобы тщательно скрыть истинные мысли, чувства, мнения. Следствием такого недоверия к партнеру становится непродуктивный и бессмысленный диалог, который в итоге приводит к тому, что принятие решения в критический момент становится абсолютно невозможным, а герои, которые живут бок о бок, так и остаются друг для друга далекими и чужими. Помимо прочего затрудняющим их коммуникацию фактором являются определенные ожидания социального окружения, вынуждающие героев надевать маски. Данная проблема наглядно представлена в новелле «Барышня Эльза» («Fräulein Else», 1923, 1924), где монологизированная структура речи главной героини, вызванная ее внутренней изоляцией, не допускает наличие собеседника. Шницлер перманентно подчеркивает это, помещая речевой профиль Эльзы на фон бесконечных поверхностных светских разговоров [5].

Похожая ситуация происходит и с Робертом в одной из поздних новелл автора «Побег в темноту» («Flucht in die Finsternis», 1917, 1931). Вследствие зарождающегося помешательства протагонист впадает в состояние хронического подозрения по отношению к своим близким. Он не делится ни с кем своими мыслями и страхами. Пытаясь самостоятельно расшифровать их, Роберт все больше запутывается в ошибочных толкованиях, продиктованных характером его недуга. Лишь в редкие моменты ясности сознания ему становится очевидной вся опасность данных подозрений. Непрекращающийся страх быть неправильно понятым приводит героя к полной самоизоляции, которая заставляет его вести игру с окружением [6].

Материалом данной статьи послужили новеллы «Смерть» («Sterben», 1892, 1894) и «Возвращение Казановы» («Casanovas Heimfahrt», 1917, 1918), которые иллюстрируют интенцию автора осмыслить громко заявившую о себе на

стыке столетий проблему несостоятельности языка.

Новелла «Смерть» открывается вступительной сценой, где главные герои Мария и Феликс показаны в момент первой встречи после получения последним новости о своей неизлечимой болезни. Феликс опаздывает и на вопросы Мари отвечает одним словом или коротким предложением, что наглядно демонстрирует его нежелание вести беседу:

- Glaubst du nicht, [...] es wäre besser, du würdest dich jetzt ein bißchen mehr deiner Marie widmen? Laß doch auf einige Zeit deine Arbeiten. Wir wollen jetzt mehr spazieren gehen. Ja? Du wirst von nun ab immer schon mit mir vom Hause fort.

- So...

- Ja, Felix, ich werde dich überhaupt nicht mehr allein lassen. [...] Was hast du denn?

- Nichts! [...]

- Warst du heute bei Alfred?

- Warum? » [7, s. 98].

То, что мы слышим из уст героя, не идет ни в какое сравнение с теми сведениями, которые поставляет нам язык его тела. Феликс говорит «отрывисто, невнимательно», его голос звучит «почти плаксиво», его взгляд «застывший» и «отсутствующий» [7, s. 99]. Из-за смертельной болезни главного героя оба персонажа попадают в совершенно незнакомую ситуацию, с которой не знают, как справиться. Они полагают, что избежать неловких разговоров им поможет молчание или безобидное обсуждение погоды.

Примечательно, что Феликс никак не комментирует предстоящие события. Кажется, что он просто не в состоянии заключить в слова весь ужас своего положения. То, что он говорит, остается на поверхности и даже в малейшей степени не приближает нас к тому, что чувствует герой. Врач по профессии, Шницлер делает читателю намек на то, что смертельно больной не может примириться со случившимся.

Безмолвие, которое охватывает Феликса и Мари, указывает на отсутствие подлинной коммуникации между героями: «он молчал», «наблюдала за ним с сомкнутыми губами», «что-то холодное и ужасное сдавило ее гортань», «она не могла говорить», «она больше не издала ни звука», «снаружи их молча обхватила весенняя ночь», «измученно, дрожащими словами», «он смотрел глазами, как будто ищущими помощь», «боязно спросила», «обхватил голову руками», «его слова сперто и тяжело дошли до нее» [7, s. 101].

Когда из-за прогрессирующей болезни пара отправляется в путешествие,

неразговорчивость персонажей внезапно сменяется болтовней. Причина таких различных способов поведения остается все той же – невозможность выразить свои мысли и попытка завуалировать отсутствие подлинного общения.

Для всей новеллы характерно то, что протагонисты недопонимают друг друга и боятся открыто выразить свои мысли. Каждый из них предпочитает считывать мимику и жесты партнера и интерпретировать их – верно или неверно. В жизни героев слова потеряли всякое значение. Единственное, что еще не утратило смысл, – это жесты. Персонажи предпочитают не говорить друг с другом, а размышлять наедине с собой. Мертвыми оказываются не только их общение, но и отношения. Здесь можно рассуждать о смерти как физической, так и духовной.

Неизбежному старению и непостоянству славы в новелле «Возвращение Казановы» главный герой противопоставляет рассказы о поре своей юности, полной приключений, воскрешая тем самым свое былое величие. Контраст между этими историями и действительностью оказывается разительным, что еще более проступает в свете былых приключений персонажа: «Während er so erzählte und phantasierte, ward ihm fast, als wäre er in der Tat noch heute der glückverwöhnte, unverschämte, strahlende Casanova [...] und nicht ein herabgekommener Schlucker, [...] ein Bettler, [...] ein Nichts» [8, s. 44]. Слушатели, для которых Казанова еще не потерял своей привлекательности, продолжают восхищаться им и поступками его молодости. Марсолина оказывается единственной, кто замечает, что в этих историях содержится только лишь часть правды, а все остальное является вымыслом. В редкие моменты осознания самообмана Казанова словно существует между двумя мирами: миром реальным, пропитанным горестью нищеты, и миром идеальным, полным роскоши и лоска. Примечательно, что на заднем фоне его рассказов как будто присутствует знание о печальном исходе.

В момент подозрения хозяев дома, где гостил герой, в заговоре, имевшим своей целью удержать Казанову вдали от родного города Венеции, персонажа потрясает убийственное осознание бессмысленности этой идеи, прежде всего по причине того, что у него «совсем не осталось врагов. Он был неопасным, истощенным старым простофилей» [8, s. 64]. Быть неопасным и не иметь врагов означает для протагониста поте-

рю всякого авторитета. Эта мысль становится для Казановы депрессивным опытом. В качестве защиты от полного забвения герой решает заняться писательской деятельностью, благодаря которой хочет добиться признания в другой области, нежели приключения. В писательской стезе Казанова видит то, что могло бы отличить его в «закатный» период жизни. Согласно прагматичному расчету героя, амплуа соблазнителя больше подходит молодости, то есть прошлому, в то время как слава писателя переживает время. Вместе с тем, увлеченность Казановы писательством вызывает у нас определенные сомнения. Возникает вопрос, является ли стремление к новой славе попыткой возместить старую, по потере которой он все еще горюет. В пользу нашей догадки говорит реакция Казановы на комплименты маркиза Челси, в которых содержится латентный вызов. Герой чувствует себя «все же немного польщенным», когда маркиз выражает свое сожаление о том, что упустил ранее возможность посоревноваться с Казановой «как в игре, так и в других областях» [8, s. 58]. Как только всплывает тема прославленной молодости героя, все остальное тотчас меркнет и теряет для него свою привлекательность.

Посредством языка Казанова пытается построить мост между прошлым и настоящим, однако эта попытка оказывается безуспешной. Между прошлым и настоящим находится бездонная пропасть, ибо в настоящем герой не совершил ничего стоящего, что могло бы оправдать его рассказы о прошлом. Кажется, что никто, кроме Марсолины и Лоренци, не замечает, что Казанова-рассказчик не имеет почти ничего общего с Казановой – героем рассказов. Тем самым Шницлер, как нам кажется, хочет обратить внимание читателя на то, что все, что говорится или рассказывается, не может избежать разлагающей силы времени.

В данных новеллах рассматривается языковой скепсис в совокупности с вопросами поведенческо-психологической природы. Шницлер не погружается в рефлексию кризиса языка ради самого языка, а стремится вскрыть целую палитру проблем, чтобы найти более глубоко лежащие мотивы. В то время как «Смерть» соотносит провал коммуникации и крах личных отношений в преддверии смерти, «Возвращение Казановы» придает рассказам о прошлом силу, которая, вопреки надеждам главного героя, оказывается недолговечной. Она действу-

ет лишь в отношении тех, кто являлся частью этого прошлого и испытывает ностальгические порывы. В глазах предста-

вителей молодого поколения сила «воскрешенного» слова тотчас меркнет, не трогая душу ни Марсолины, ни Лоренци.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Ле Ридер Ж. Венский модерн и кризис идентичности / пер. с франц. Т. Баскаковой. – СПб. : Галина Скрипсит, 2009.
2. Пестова Н. В. Случайный гость из Готики: русский, австрийский и немецкий экспрессионизм : монография. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2009.
3. Цветков Ю. Л. Литература венского модерна. Постмодернистский потенциал : монография. М. : МИК, 2003.
4. Жеребин А. И. Манифест австрийского модернизма // Germanistische Studien : сб. науч. тр. кафедры немецкой филологии Урал. гос. пед. ун-та. Екатеринбург, 2009. Вып. 3. С. 5-15.
5. Schnitzler A. Fräulein Else. Gesammelte Werke in Einzelausgaben. Band 3. Frankfurt am Main : Fischer Tagebuch Verlag, 1978. S. 209-266.
6. Schnitzler A. Flucht in die Finsternis. Gesammelte Werke in Einzelausgaben. Band 3. Frankfurt am Main : Fischer Tagebuch Verlag, 1978. S. 125-209.
7. Schnitzler A. Sterben. Gesammelte Werke in Einzelausgaben. Band 1. Frankfurt am Main : Fischer Tagebuch Verlag, 1978. S. 98-176.
8. Schnitzler A. Casanovas Heimfahrt. Gesammelte Werke in Einzelausgaben. Band 3. Frankfurt am Main : Fischer Tagebuch Verlag, 1978. S. 32-125.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.

**Комарова Зоя Ивановна,**

доктор филологических наук, профессор, кафедра немецкой филологии, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 464; e-mail: zikomarova@bk.ru

**Чукреева Елена Игоревна,**

ассистент, кафедра английского языка, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 379; e-mail: termuspu@yandex.ru

**ИЗУЧЕНИЕ КАТЕГОРИИ ОРУДИЙ ТРУДА В ЯЗЫКЕ ТЕХНИКИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** язык техники; категория; категория орудий труда; техника; технические артефакты; технические системы.

**АННОТАЦИЯ.** Обоснована актуальность изучения категории орудия труда как категории, структурирующей терминологическую лексику языка техники. Устанавливается формирование этой категории в языке техники через эволюцию орудий труда и гносеологические функции технических артефактов.

**Komarova Zoya Ivanovna,**

Doctor of Philology, Professor of Department of German Philology, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**Chukreyeva Elena Igorevna,**

Assistant Lecturer of Department of English, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**DEVELOPMENT OF THE CATEGORY OF "TOOLS" IN THE LANGUAGE OF ENGINEERING AND TECHNOLOGY**

**KEY WORDS:** language of engineering and technology; category; category of tools; technical artifacts; engineering systems.

**ABSTRACT.** The article proves the necessity of study of the category "tools" which structures the terminological apparatus of the language of engineering and technology. It further shows the development of the category of tools in the language of engineering and technology as well as an epistemic role of technical artifacts.

*«Мы не можем мыслить ни одного предмета иначе как с помощью **категорий**; мы не можем познать ни одного мыслительного предмета иначе как с помощью созерцаний, соответствующих **категориям**». Иммануил Кант*

**Я**зык науки и техники (English for Science and Technology – EST) выполняет двойственную функцию: служит целям научного общения профессионалов в науке и технике, а также целям обучения конкретному научному предмету. К тому же наш век манифестирует глобальный прогресс и пандемию *научного знания* во всех областях: каждые 25 лет происходит удвоение числа научных дисциплин, а каждые 5 лет – качественное обновление и коррекция научных концепций с учетом нового фактического *технознания*, в котором основные концепты – это *надежность* и *безопасность* технических устройств [3, с. 27] и современное понимание *техники* как совокупности технических *артефактов*, выступающих как «ценностно-символическое бытие человека» [7, с. 246].

Эти факторы обусловили членение родового терминологического понятия (**язык науки и техники**) на два самостоятельных: **язык науки** и **язык техники** [16, с. 140], которое принято нами в исследовании.

Однако их объединяет то, что ядром *языка науки и техники*, как известно, является *терминология* – «совокупность обозначений научных понятий и категорий, которыми оперирует данная наука» [13, с. 11]. Эта совокупность понятий и их обозначений должна находить отражение в четкой структурированности всех понятий, используемых в данной науке, что предполагает выделение предельно широких семантических групп – *категорий понятий* – организующих всю терминологическую лексику данной области знания [6, с. 9].

В терминоведении предлагаются разные категории понятий, в соответствии с которыми могут строиться терминосистемы. Проблема категорий технических терминов была поставлена Д. С. Лотте, который отмечал, что «терминируются следующие четыре основные категории понятий: *процессы (явления), предметы, свойства, единицы измерения*», в основном представленные именами существительными [15, с. 28]. Затем Т. Л. Канделаки уточнила понятие семантических категорий, влияющих на организа-

цию содержания терминологической лексики: *категории процессов, предметов, свойств, величин, единиц измерения, наук (отраслей) и профессий*, выявив уже восемь категорий в языке техники. При этом сам автор рассмотрел только категорию процессов [6, с. 9].

В каждой науке или научно-технической дисциплине набор таких базовых категорий свой, и точное их число, по-видимому, установить невозможно [21, с. 102], т. е. список категорий в наши дни является **открытым**, поэтому «обнаружение или построение новых категорий – процесс очень сложный и весьма необходимый для развития науки» [21, с. 79].

Достижения когнитивной лингвистики последних десятилетий, «во многом определяющие лицо современной мировой лингвистической науки» [20, с. 3], выдвинули в число насущных проблем исследований языка, наряду с новым пониманием категории «как функции когниции и коммуникации» [14, с. 13-18] и как *основного формата знания* (Дж. Лакофф, Ф. Растье, Р. Джекендофф, Дж. Серль, Х. Патнем, У. Лабов, Е. С. Кубрякова, Е. В. Падучева, Н. Д. Арутюнова, Н. Н. Болдырев и др.), *категориальный подход* к изучению языка, что открывает возможность поиска неизученных категорий в языках и подъязыках [9, с. 45-48; 11, с. 37-53; 12, с. 28-46].

*Категория орудий труда* не впервые привлекает внимание исследователей. В основном *орудийность* рассматривалась в русской грамматике как часть вопроса о функциях творительного падежа, то есть как грамматическая категория, а также с позиций словообразования (В. Н. Хохлачева, В. В. Виноградов, Н. А. Толстова) и в функционально-когнитивном аспекте (Л. Н. Ишмуратова). Однако данные подходы оказались недостаточными, хотя бы потому, что категория *орудия труда* репрезентируется в языке не столько словами, сколько словосочетаниями. А главное то, что орудийная категория является одним из инструментов познания мира и человека, поскольку вся история человека выглядит как «история его орудия» [18, с. 39].

Кроме того, в связи с переходом современной лингвистики в русло *когнитивно-дискурсивной парадигмы* целесообразным представляется изучать языковые категории с позиций соотношения их с уровнем сознания, с ментальными структурами, поскольку категории языка являют собой репрезентации базовых мыслительных кате-

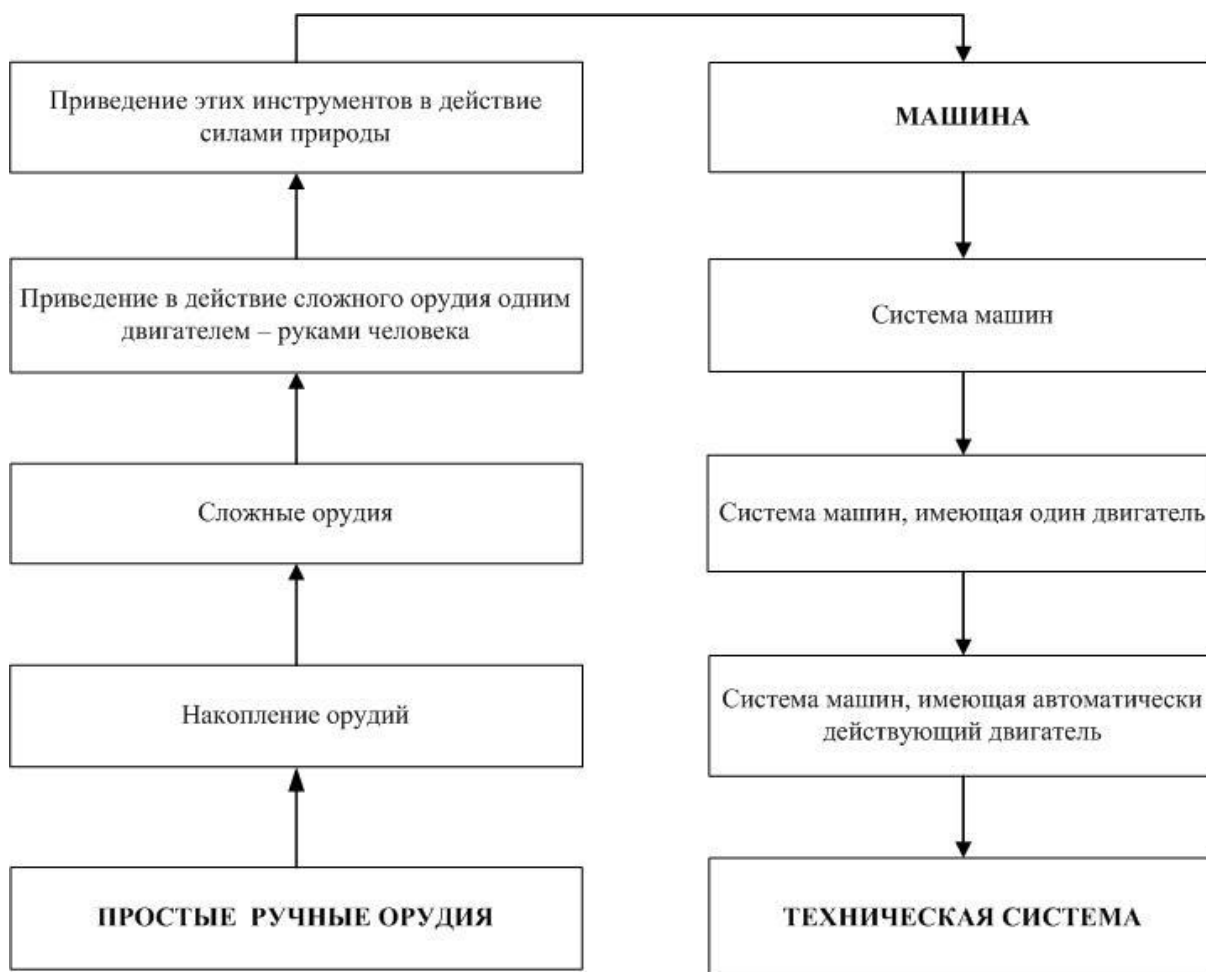
горий [2, с. 16]. Таким образом, в настоящее время категория *орудия труда* являясь одной из наименее изученных категорий, структурирующих терминологическую лексику техники, актуальна для изучения. Философское и науковедческое обоснование выделения категории орудия труда уже дано в нашей работе [10, с. 345-348].

Становление межнаучной категории *орудия труда* и ее концептуализация в языке техники неразрывно связаны с эволюцией орудий труда, положенной многими учеными в основу орудийной *концепции антропогенеза* (А. Смит, Л. Гейгер, Л. Нуаре, Ф. Энгельс, Л. Уайт, Ибн Хальдун, Аль-Ани, Б. Ф. Поршнев, К. Х. Момджян, В. Мерцалов, В. Г. Кузнецов и др.). Доказано, что только с появлением орудий труда начинается подлинная человеческая история, а орудийная деятельность представляет собой «мощный фактор антропосоциогенеза» [23, с. 105].

Специфика орудийной деятельности человека заключается в том, что только человек способен опосредовать свое воздействие на среду специально созданными средствами труда, отличными от органов тела, данных ему природой. И лишь человек способен «отвлекаться» на создание искусственных объектов – *артефактов*, которые нужны не сами по себе, а лишь как средства многократного усиления его мускульных (а в современном мире и умственных) возможностей [19, с. 287].

Таким образом, любое орудие труда неизбежно предстает для рассмотрения как *артефакт*, бытующий в *технике* и составляющий тело техники и в то же время существующий благодаря технике, являющейся, по сути, «всеобщим средством и всеобщим способом жизни в окружающей среде, сущностной, родовой характеристикой самого человека» [3, с. 23]. В нашем рассмотрении *техника* – это совокупность артефактов, предназначенных для выполнения заложенной человеком функции, артефактопорождающая и артефакто-использующая деятельность человека, а также особая область знания (наряду с естественнонаучным и гуманитарным). Отсюда следует выраженность категории орудия труда наименованиями технических артефактов – словами и словосочетаниями – в языке техники.

В самых общих чертах прогресс орудий труда можно представить в виде вектора от простого ручного орудия к сложной технической системе, выполняющей поставленную человеком задачу (рис. 1).



**Рисунок 1. Эволюция орудий труда**

Так, примитивная *палка-копалка* и *охотничье копьё* сменились *деревянным плугом*; развитие машинного производства ознаменовало собой переход от земледелия к индустриальной эпохе, а опутавшие планету компьютерные сети определили становление *информационной стадии* человеческой цивилизации, в которой сформировалось понятие **техническая система**, понимаемая как «целостная, обладающая определенной структурой совокупность взаимосвязанных средств и предметов труда, которая может включать в себя изделия от небольшой гайки до огромных турбин и сооружения от мелких построек до крупных транспортных сетей, технических комплексов, промышленных комбинатов» [24, с. 43].

По К. Марксу и Ф. Энгельсу вечным естественным условием человеческой жизни является *труд* как целесообразная деятельность, которая немислима без орудий труда, уровень развития которых является характерным отличительным признаком определенной эпохи [17, с. 193]. Создание любых орудий труда обусловлено потребностями человека, его трудовой и производственной деятельностью. Материализуясь в орудии труда, потребность придает ему це-

лесообразную форму, а само орудие приобретает функцию, становясь пригодным для конкретной деятельности.

По К. Марксу, *орудия труда* представляют собой главную часть *средств труда* и включают любые объекты, с помощью которых в процессе производства обрабатываются предметы труда, изготавливается продукция [17, с. 190]. Роль орудий труда значительно возросла, когда сам труд к нашему времени стал пониматься не как **субстанция стоимости** (по К. Марксу и Ф. Энгельсу), а как **субстанция ценности**, а сама техника – как «технические артефакты, выступающие как ценностно-символическое бытие человека» [7, с. 246].

Однако следует отличать орудия труда от вспомогательных материалов, служащих для обеспечения функциональности основных орудий, так, *воскотопка*, *электрошпатель*, *моделировочный нож* – орудия труда, *восковые промежуточные звенья*, *восковые ретенции*, *восковые штиксы* – это материал, а не орудия труда.

Под влиянием смены способов производства происходит изменение структуры концепта *орудие труда* – она усложняется и «обрастает» слоями. В настоящее время в



объем данного понятия входят различные технические системы, такие как *машины, аппараты, приборы, приспособления*, а также совокупности технических систем, выполняющих одну функцию – *комплексы*. Однако, несмотря на научно-технический и производственный прогресс, сущностным ядром концепта *орудие труда* по-прежнему остается *ручной инструмент*, что подтверждается проведенными нами ассоциативными экспериментами: более 70% артефактов, названных респондентами в качестве орудий труда, являются ручными инструментами (*боры, щипцы, стоматологическое зеркало, зонд, пинцет, скальпель, скалер, штопфер-гладилка, наконечник для бормашин* и пр.), и только 27% названных артефактов относились к *сложным техническим системам*, самой распространенной среди которых была *стоматологическая бормашинка*.

Также независимо от технологической сложности орудия неизменным остается давно осознанный на уровне здравого смысла категориальный признак «все посредствующее между деятелем и делом» [4, с. 899].

Современные высокотехнологичные орудия труда опредмечивают огромный пласт знаний человека, а также репрезентируют соответствующую форму деятельности. Например, такие зуботехнические артефакты-орудия как *электровакuumная печь, портативная бормашинка, зуботехнический микромотор, сверлильный станок, фрезерно-параллелометрический станок, гидравлический пресс* и др. не только выполняют заложенную в них функцию, но и репрезентируют методы производства, процесс работы как формы деятельности (подробнее о репрезентациях форм деятельности [1]).

Очень важно, чтобы информация, репрезентируемая техническим артефактом-

орудием, была адекватно воспринята адресатом. В однозначности, точности, специфичности информации, репрезентируемой техническим артефактом-орудием, выражается специфика его гносеологической функции, в отличие от артефактов искусства, которые подразумевают многообразие интерпретаций замысла автора-творца [26, с. 146-149].

Таким образом, *категория орудий труда* прошла долгий путь становления в технoнауке, придя концептом *орудие труда* из дисциплин гуманитарного и естественнонаучного цикла, таких как антропология, археология, социология, этология, философия и пр. и объединив бесчисленное количество технических артефактов в категорию объектов, «которые человек помещает между собой и предметом труда и которые служат для него в качестве проводника его воздействий на этот предмет» [17, с. 190]. В настоящее время данная категория заслуживает статуса **междисциплинарной категории**, способствующей активному взаимодействию типов знания в информационном континууме, в котором эта категория базируется на естественнонаучных и гуманитарных науках [7, с. 188]. Данный подход теоретически обоснован в ряде работ отечественных ученых [8, с. 276].

Изучение категории *орудия труда* представляется нам приоритетным для решения проблемы построения типологии категорий в науке в целом, а также для решения проблем построения языка техники. Категория *орудия труда* выражена в языке техники наименованиями технических артефактов со значением орудийности и должна изучаться не только с позиций словообразования и грамматики, но главное как «отражательно-ориентированная языковая категория» [14, с. 13-18].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание : пер. с англ. М. : Прогресс, 1988.
2. Голованова Е. И. Категория профессионального деятеля. Формирование. Развитие. Статус в языке. М. : Элгис, 2004.
3. Горюнов В. П., Гавришин В. К. Философия науки и техники: Конспект лекций. СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2000.
4. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х т. М. : Русский язык, 1981.
5. Ишмуратова Л. Н. Функционально-когнитивный аспект категории орудийности в русском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 1997.
6. Канделаки Т. Л. Семантика и мотивированность терминов. М. : Наука, 1977.
7. Канке В. А. Философия науки : краткий энциклопедический словарь. М. : Омега-Л, 2008.
8. Касавин И. Т. Текст. Дискурс. Контекст. Введение в социальную эпистемологию языка. М. : Канон, 2008.
9. Комарова З. И., Буженинов А. Э. Проблема уровней и типов категоризации в подъязыке гомеопатии // Вестник Пятигорского ун-та. Пятигорск : ПГЛУ, 2011. №4. С. 45-48.
10. Комарова З. И., Чукреева Е. И. Орудийная категория: парадокс или норма // Українська мова у XXI столітті: традиції і новаторство. Киев : Нац. Акад. Наук України, 2012. С. 345-348.
11. Комарова З. И., Запелалова Л. А. Категория как формат предпосылочного и выводного знания (на материале категории единичности) // Терминология и знание : мат-лы II Междунар. симпозиума. М. : Азбуковник, 2010. С. 37-53.

12. Комарова З. И., Дедюхина А. С. Категория как формат знания в когнитивной лингвистике, когнитивном терминоведении и философии науки: история и современность // Термінологічний вісник : Збірник наукових праць. К. : ІУМ НАНУ, 2011. Вип. 1. С. 28-46.
13. Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. 2-е изд. М. : ЧеРо, 2003. 349 с.
14. Кубрякова Е. С. О месте когнитивной лингвистики среди других наук когнитивного цикла и о ее роли в исследовании процессов категоризации и концептуализации // Когнитивные исследования языка. Вып. VII // М. : Ин-т языкознания РАН ; Тамбов : ТГУ им. Г. Р. Державина, 2010. С. 13–18.
15. Лотте Д. С. Основы построения научно-технической терминологии. Вопросы теории и методики. М. : АН СССР, 1961.
16. Манерко Л. А. Язык современной техники: ядро и периферия. Рязань : РГПУ им. С. А. Есенина, 2000.
17. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Изд. 2-е. В 30 т. Т. 23. М. : Политиздат, 1960.
18. Мерцалов В. Логика антропогенеза. Происхождение человека. СПб. : Алтейя, 2008.
19. Момджян К. Х. Введение в социальную философию : учеб. пособие. М. : Высш. шк., Университет, 1997.
20. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. М. : АСТ : Восток-Запад, 2007.
21. Татаринов В. А. Общее терминоведение: энциклопедический словарь. М. : Московский Лицей, 2006.
22. Толстова Н. А. Словообразовательная категория названий орудий труда в современном русском литературном языке : дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2006.
23. Уайт Л. Избранное: эволюция культуры. М. : РОССПЭН, 2000.
24. Хорошев А. Н. Введение в управление проектированием механических систем : учебное пособие. Белгород, 1999.
25. Хохлачева В. Н. К истории отглагольного словообразования существительных в русском литературном языке нового времени. М. : Наука, 1969.
26. Чукреева Е. И. Гносеологический аспект технических артефактов // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. Екатеринбург : Изд-во УрГПУ, 2011. С. 146-149
27. Чукреева Е. И. Уровневая организация орудийной категории в языке (на материале стационарных стоматологических артефактов) // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики : материалы ежегодной междунар. науч. конф. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2012. Ч. III. С. 71-74.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.

**Кропотухина Полина Владимировна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра профессионально-ориентированного языкового образования, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 481; e-mail: pauline8@mail.ru

**КОНЦЕПТОСФЕРА «МИР РАСТЕНИЙ» КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** концептосфера, фитонимы, растительные метафоры, лингвистические исследования, дискурс.

**АННОТАЦИЯ.** Представлен обзор современных лингвистических исследований, посвященных концептосфере «Мир растений». Автор приводит примеры различных подходов к анализу фитонимов. Рассматриваются преимущества изучения фитометафор в различных типах дискурса с привлечением сопоставительного метода.

**Kropotukhina Polina Vladimirovna,**

Candidate of Philology, Associate Professor of of Department of Professionally-oriented Education, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**CONCEPTUAL DOMAIN «PLANTS» AS AN OBJECT OF LINGUISTIC STUDY**

**KEY WORDS:** conceptual domain; phytonyms; plant metaphors; linguistic analysis; discourse.

**ABSTRACT.** The paper provides a synopsis of contemporary linguistic works devoted to conceptual domain «Plants». The author describes a number of approaches which help to explore plant metaphors in different types of discourse. In addition, the advantages of contrastive method are considered.

Причина особого внимания к миру растений со стороны лингвистов заключается в том, что растительные образы занимают одно из ключевых мест в культуре. Использование фитонимов продолжает мифологическую, религиозную и литературную традиции, уходящие корнями в архетипы лингвокультур. Древнее представление о единстве человека и природы объясняет почитание растений, мест их произрастания и породившей их земли, что отражено в мифопоэтической модели мира. Известно, что «в космогонических мифах народов мира растения выступают как фактически первый объект из всего, что появилось или было создано богами. Во многих мифологиях мира присутствует поэтапное появление носителей жизни по следующей схеме: растения – животные – люди» [2, т. 2, с. 367-371]. По предположению Т. В. Цивьян, вегетативный код в определенной культуре складывается следующим образом: «В каждой традиции выделяется одно или несколько репрезентативных растений. Они как бы аккумулируют и основные функции, и основные атрибуты, и основные сюжеты и мотивы, переходя таким образом границы своего кода, и обязательно формируют особый круг текстов» [4, с. 44-45]. Фитоморфизм связан с ранней формой мышления, а концепты, порожденные этой формой мышления, хранятся в языке. В силу вышесказанного фитонимы продолжают привлекать внимание многих исследователей, что приводит к появлению все новых работ. Цель данной публикации –

показать разнообразные направления лингвистического анализа фитонимов.

В настоящее время спектр изучения фитонимов весьма широк. Они рассматриваются в различных видах дискурса (художественном, поэтическом, научном, политическом); на материале одного языка и в сопоставлении. Несмотря на многообразие методик, используемых авторами, их объединяет мысль о том, что растительный код – это универсалия, дающая возможность рассмотреть один из древнейших способов моделирования действительности. По наблюдениям О. Н. Чарыковой, для поэтического дискурса важны следующие функции фитонимов: локальной индикации (дают пространственные ориентиры), темпоральной индикации (указывают на время дня, года), индикации эмоционального состояния лирического героя, этнографической индикации (обладают этнокультурной символикой), культурной индикации (обозначают связи с феноменами общечеловеческой или национальной культуры) [5, с. 325-329]. На наш взгляд, данные функции фитонимов проявляются и в других видах дискурса.

Первые примеры употребления растительных образов мы находим в древних писаниях. В этом отношении интересно исследование Т. Стордалена, который выделил несколько метафорических моделей, используемых в тексте Ветхого Завета, разделив их при этом на положительные и отрицательные. Первая из них «Люди – это растения» («*People are Plants*»). Ветхоза-

ветные растительные метафоры, относящиеся к людям, настолько часты, что превращаются в конвенциональные. Например, народ, люди могут сравниваться с травой, сеном, тростником, колючками. Автор относит данные словоупотребления к следующим метафорическим моделям: «Люди – это трава», «Люди – это тростник» и т. д. Негативная окраска, нередко сопровождающая такие метафоры в библейских текстах, связана с коротким циклом жизни этих растений, их назначение – изобразить все смертное, преходящее. Вспашка и сбор урожая, жатва являются метафорами разрушения, они обозначают истребление народов, царств. Позитивные смыслы несут метафоры, описывающие рост, становление человека, например, «He sprouts like a herb and flourishes only later to be destroyed» (Ps 92 : 8); «May our sons be like plants, enlarging from their first days (Ps 144 : 12)». Семья в целом может быть представлена с помощью метафоры нескольких прорастающих деревьев. Помимо травы и тростника, отдельные люди в древнееврейской литературе отождествляются и с деревьями, преимущественно с оливой и виноградной лозой. А народ, нация ассоциируются с садом. Метафоры сада и деревьев в библейских текстах часто неразделимы. Гибнущие или срубленные деревья метафорически обозначают разрушение, уничтожение, убийство. Так, метафора сохнувшего дуба, может усиливаться метафорой скудно политого сада. Или образ истребленного народа, царства создается с помощью метафоры сада, дерева в котором бесплодны, больны, их корни высохли. В других случаях используются земледельческие метафоры: народ может быть «посажен» или «искоренен» в том или ином регионе. Сравниваются с деревьями и правители (*Princes are Trees*). Интересно, что они ассоциируются либо с верхушкой народного дерева (*national tree*), либо с наиболее заметными представителями мира деревьев. В картине мира древних евреев сад – это совокупность всего лучшего: гармонии, безопасности, блаженства. При этом упоминаются наиболее значимые для данной языковой общности растения: виноградная лоза, фиговое дерево. Отсюда происходит такое пожелание добра, как «each man under his vine and fig» и другие [11, с. 85-94].

Исследования фитометафор широко представлены как в отечественном, так и в зарубежном языкознании. Несомненно, одинаково интересны и полезны работы, выполненные на разном материале, будь то объемный корпус текстов или отдельный сонет. Так, исследование растительных метафор в 94-м сонете Шекспира провела

проф. Х. Вендлер. Она отмечает, что основным стилистическим приемом данного сонета является противопоставление. Но противопоставление осуществляется на двух уровнях: буквальном и метафорическом, «социальном» и «флористическом». В реальной жизни герой сонета противопоставляет себя красивому юноше, используя метафоры презренного сорняка (*basest weed*) и прекрасного благоуханного цветка (*sweet flower, lily*). Этот «уход из царства социального в царство растительного» потребовался Шекспиру для того, чтобы без последствий показать лживость своего оппонента, подчеркнуть свое превосходство в достоинстве над ним. С этой целью используются метафоры заражения цветка болезнью (аморальности), порчи аромата. С помощью метафор автор сонета дает понять, что в терминах растительной иерархии быть обычным сорняком все же лучше, чем ядовитым, дурно пахнущим цветком. Не прибегая к помощи таких понятных и простых метафор, было бы трудно объяснить, в чем знатный и красивый молодой мужчина уступает лирическому герою сонета, не обладающему подобными преимуществами.

Рассмотрение фитонимов в дискурсе произведений писателя или поэта – еще одно перспективное направление. Такое исследование позволяет проследить и общечеловеческие, и этнокультурные и индивидуальные черты в идиостиле автора.

Очевидно, что состав концептосферы «Мир растений» неоднороден в разных культурах. Часто широкое ассоциативное поле характеризует именно эндемические растения. Особая, во многом отличная от европейской, система фитоморфизмов присутствует в художественном мире писательницы Т. Моррисон. Растительные образы, свойственные местности, где разворачивается сюжет, привлекаются для изображения разнообразных сторон жизни афроамериканской диаспоры: внешнего и внутреннего мира человека, его эмоциональных переживаний, духовных устремлений и т. д. Как подчеркивает исследователь творчества Т. Моррисон, проза данного автора привлекает неповторимой палитрой образных средств, не последнее место среди них занимают фитонимы [6, с. 182-192].

Об этой особенности фитонимов свидетельствуют и другие работы. По данным С. М. Тиллоевой, система флористических образов в персидско-таджикской языковой картине мира шире, чем в русском. Красоту женских глаз в персидско-таджикском языковом сознании передают многочисленные сравнения с цветами, деревьями. В персидско-таджикском языковом сознании стойко закрепилась метафорическая модель «Жен-

щина – хрупкий нежный цветок». Повидимому, именно этим объясняется возможность характеристики красоты губ сравнениями с цветами: *лаби гулгун, гулфом* и др. *Гул / гол* в буквальном значении *цветок* в персоязычной поэзии употребляется в переносном значении, выступая синонимом лексем *лик / лицо; губы. Есамин / есмин – жасмин* – в метафорическом значении выступает как синоним щеки, лик. Производные от есамин – *есаминсимо – белолицая, есаминру – очаровательная, красивая, с лицом, подобным жасмину*. Классик персидской поэзии Хафиз и современный иранский поэт Рахи Муайери использовали название цветка *наргис – нарцисс* в поэтической аллегории «чашми наргис» (*красивые, черные глаза*), имея в виду подобные нарциссу глаза возлюбленной. Однако слово *нарцисс* в русском языковом сознании часто имеет отрицательную коннотацию: самовлюбленный человек [3, с. 23-32].

Первые примеры анализа фитонимов в рамках теории концептуальной метафоры были приведены Дж. Лакоффом, М. Джонсоном. Исследователи рассмотрели метафорические модели «Люди – это растения» и «Общественные организации – это растения», что наметило пути исследования фитометафор в политическом дискурсе. Развивая свое исследование в этом ключе, З. Кевечеш приходит к выводу, что все, что можно назвать комплексными абстрактными системами, среди них общественные организации, экономические и политические системы, научные дисциплины, люди, человеческие взаимоотношения и др., становится сферой-мишенью для растительных метафор. Фитометафоры естественны и довольно часто применяются к разнообразным абстрактным системам, поэтому автора исследования интересует метафорическая модель «Комплексные абстрактные системы – это растения». Несколько метафорических проекций являются базовыми для данной метафорической модели: а) растение – это комплексная система; б) части растений – это части комплексной системы; в) биологический рост растения – это абстрактное небиологическое развитие комплексной системы. З. Кевечеш подчеркивает, что наличие большого опыта и подробнейших знаний человека о мире растений объясняет интенсивность использования растительных метафор во всех сферах его жизни. Именно благодаря этому свойству названная метафорическая модель может порождать различные метафорические следствия, расширения, которые можно представить в виде субмоделей: «Создание комплексной системы – это сев», «Поддержка комплексной системы – это уход за

растением», «Благоприятные последствия процесса – это плоды или урожай» и многих других. В итоге автор отмечает, что потенциал развертывания фитометафор при концептуализировании абстрактных комплексных систем очень высок [10, с. 98-101].

В другом исследовании, также опирающемся на теорию концептуальной метафоры, утверждается что «структуру любого учреждения и организации, даже власти в целом можно представить в виде метафоры дерева, указывая на иерархию подчинения и разделения функций и обязанностей» [1, с. 127]. Перечень базисных метафорических моделей, составленный Дж. Лакоффом и М. Тернером, предлагается дополнить еще одной – «*People are trees*», которая подкрепляется метафорической моделью *Structure is a tree*, поскольку метафора дерева – это универсалия, применимая ко многим сферам деятельности человека. Как отмечает автор работы, для сознания носителя английского языка фреймы *дерево, корень, семя, ствол, цветок, ветка, лист, почка, плод*, входящие в базисную модель «*People are trees*», являются ключевыми. Они выступают «продуктивными концептуальными областями для создания множества языковых метафор, причем наиболее продуктивными в качестве области-источника являются концепты *дерево, корень, ветка, цветок, плод / фрукт*» [1, с. 127].

Фитонимы, являющиеся богатым источником информации о мировоззрении народа, представляют собой эффективный инструмент для лингвокультурологического сопоставления. Метафорическая модель «*Эмоции – это растения*» в английском и китайском языках была рассмотрена О. Есеновой. По замечанию исследователя, концептосфера «*Растения*» является идеальным способом для отображения человеческих эмоций, так как эмоции – очень подвижные процессы. В первую очередь, фитоморфные концептуальные метафоры полезны для описания этапов развития эмоции. В английском языке метафоры, описывающие начальную стадию чувства, могут выглядеть как *the seeds of friendship (семена дружбы); a romance was budding (роман завязался, букв. дал почки)*. Наивысшая точка развития эмоций отражается в метафорах, связанных с цветами и их цветением, например, *love blossoming between them (любовь цвела между ними); when in rebellion, anger flourishes (гнев цветет во время революций)*. Метафора «*зрелый / незрелый плод*» может описывать начальную стадию любви, а также страх и неуверенность, вызванные этим чувством, и зрелое, проверенное временем чувство. Ослабление или исчезновение чувства, эмоции переда-

ют метафоры увядания: *joy has withered away* (радость увяла), *their romance withered on the vine* (их любовь завяла на корню). В итоге О. Есенова называет шесть этапов жизненного цикла растений, структурирующих сферу-мишень «Эмоции» в английском языке: *seed* (семена), *germination* (прорастание), *budding* (появление ростков, почек), *flowering* (цветение), *fruition* (плодоношение), *withering* (увядание). Другие фитонимные метафорические модели, отвечающие за описание эмоций, выделяемые О. Есеновой в английском языке – «Усиливающаяся эмоция – это растущее растение», «Сердце – это растение», «Сильная эмоция – это глубоко укорененное растение», «Эмоциональная боль – это физическая боль, причиненная колючками» [9].

Еще одна работа подтверждает, что типичные сферы-мишени для фитометафор, описывающих сферу чувств и эмоций в китайском языке, – это *любовь, брак, счастье и вера*. Авторы статьи приводят дословный перевод китайских выражений на английский язык. Лексическое оформление концептуальных фитометафор в китайском языке может осуществляться следующим образом: *their marriage is growing* (их брак растет), *having affairs is a pest for a marriage* (связи вне брака – это вредное насекомое), *smile blossoms on his face* (на его лице цветет улыбка) etc. [7]. Таким образом, способы осмысления сферы-мишени «Эмоции» с помощью фитометафор в английском и китайском языках обнаруживают много общего.

Важную информацию о функционировании фитометафор в английском языке дает следующее исследование. По данным его автора, Дж. Чартерис-Блэка, концептуальные метафоры со сферой-источником «Мир растений» составляют приблизительно 9% от всех метафор британского корпуса. Многие из них имеют в своей основе на стертую метафору *growth* (рост, расти) и присущи экономическому дискурсу. Подчеркивается, что метафорическое использование глагола *to flourish* (цвететь, процветать) в политико-экономическом дискурсе подразумевает сильную позитивную оценку. Такие метафоры указывают на высоко ценимые в обществе группы (семьи, компании), при этом денотативная сфера данных метафор специфична для каждой британской партии, например, объявляется, что «бизнес расцветет при консерваторах, а демократия расцветет при лейбористах». Кроме того, автором приводятся примеры эффективного (и креативного) использования растительных концептуальных метафор в целях политического убеждения. Одной

из них является метафора *windfall* (плод, сбитый ветром). Особенность этой метафоры заключается в том, что она «скрывает агента действия». В распространенных выражениях *windfall levy*, *windfall tax*, *cash windfall*, *windfall profits* государственный доход выглядит как нечто, полученное безо всякого труда, как и плод, упавший в результате порыва ветра. Эти метафоры «маскируют» реальную деятельность государства в сфере финансов, скрывают пострадавших от этой деятельности. Другая группа метафор, связанных с растительным плодородием, используется для позитивной оценки политической и экономической деятельности. Например, предпосылки экономического благополучия страны описывает растениеводческая метафора *to nurture investment* (взрачивать, питать инвестиции) и метафора, связанная с жизненным циклом растения, *investment will take root* (инвестиции укоренятся, прорастут). В основе таких метафор лежит представление о том, что экономические реалии имеют скрытые (как корни растения под землей) причины, поэтому экономическое благополучие государства связывается с плодородием растительного мира [8].

Процесс метафоризации, при котором хорошо освоенные реалии концептосферы «Мир растений» служат моделью для описания сферы политики, является вполне закономерным. В современной лингвистике большое распространение получили исследования политического дискурса и медиадискурса. Данные виды дискурса взаимосвязаны, очень подвижны и чувствительны к социальным изменениям. Это позволяет провести анализ языковых тенденций, важных для понимания событий общественно-политической жизни в данный момент времени. Осуществленное нами исследование фитометафор российского и британского политического дискурса в 2004-2011 гг. позволило выявить особенности их использования в этот период. В целом фитоморфные метафоры, функционирующие в политических дискурсах России и Великобритании, относятся к пяти наиболее продуктивным метафорическим моделям: «Политики – это растения», «Политическая деятельность – это уход за растениями и их использование человеком», «Политическая организация – это растение», «Место деятельности политика – место произрастания растений», «Демократия – это растение». Данные метафорические модели являются межкультурными и активно используются политиками и журналистами обеих стран. Вместе с этим параллельное сопоставление способов языкового воплощения того или иного расти-

тельного концепта свидетельствует об определенных, местах существенных, отличиях в картинах мира двух лингвокультур.

Выраженной этнокультурной спецификой обладают фитометафоры, которые отражают национальные черты российских и британских политических реалий: методы привлечения избирателей, способы взаимодействия политических партий с их избирателями, проведение выборов, процедуры согласования законов и реформ, различные аспекты международной политики. Примерами таких политических метафор в российском дискурсе служат следующие:

*политический гибрид, политическая селекция, демократия с шипами, политическое поле / поляна, окучевать (избирателя) и пр.* Среди наиболее употребительных фитометафор британского дискурса – *green shoots (of recovery) (зеленые ростки (восстановления), grassroots (букв. корни травы – рядовые избиратели, народ), core (principles, vote) (букв. ядерный – коренные принципы, актив избирателей), to reap a rich harvest (of voters) (собрать богатый урожай избирателей, голосов), political wilderness, jungle (политическая пустыня, джунгли) и некоторые другие.*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дехнич О. В. Концептуальная метафора People are trees в современном английском языке : дис. ... канд. филол. наук. М., 2004.
2. Мифы народов мира. Энциклопедия : в 2 т.; под ред. С. А. Токарева. М. : Рос. энциклопедия, 1997. Т. 2 К-Я.
3. Тиллоева С. М. Антропоцентрическая природа категории сравнения на материале персидской и английской языковых картин мира // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2014. № 4. С. 23-32.
4. Цивьян Т. В. Модель мира и ее лингвистические основы. М. : Ком Книга, 2006.
5. Чарькова О. Н. Функции фитонимов в современном поэтическом дискурсе // Реальность, язык и сознание : междунар. межвуз. сб. науч. тр. Тамбов : ТГУ им. Державина, 2010. С. 325-329.
6. Шустрова Е. В. Авторская трактовка образа растения в метонимических и аллегорических связях (на примере прозы Т. Моррисон) // Языковое образование сегодня – векторы развития : мат-лы междунар. студенческой науч.-практ. конф. -форума, Екатеринбург, 21–22 июня 2010 г. / ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». Екатеринбург, 2010. С. 182-191.
7. Ahrens K., Tzuyin Lai V., Mappings from the Source Domain of Plant in Mandarin Chinese. 2000. URL: <http://dspace.wul.waseda.ac.jp/dspace/bitstream/2065/12192/1/PACLIC15-203-210.pdf> (дата обращения 05.11.12).
8. Charteris-Black J. Why «an Angel Rides in the Wirlwind and Directs the storm»: A Corpus-Based Comparative Study of Metaphor in British and American Political Discourse // Advances in Corpus Linguistics. Amsterdam; N.Y. : Editions Rodopi B.V., 2004. P. 133-151.
9. Esenova O. Plant Metaphors for the Expression of Emotions in the English Language. 2006. URL: <http://search.live.com/results.aspx?q=plant+metaphor&filt=all&first=11&FORM=PERE> (дата обращения 17.10.11).
10. Kövecses Z. Metaphor : A Practical Introduction. New York : Oxford University Press, 2002.
11. Stordalen T. Echoes of Eden. Genesis 2-3 and Symbolism of the Eden Garden in Biblical Hebrew Literature. Leuven : Peeters, 2000.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Е. В. Шустрова.

**Кузина Юлия Викторовна,**

аспирант, кафедра перевода и переводоведения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 459; e-mail: kuzina85@mail.ru

**ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТА: ВЫЯВЛЕНИЕ МЕТАКОНЦЕПТОВ<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** межкультурная компетенция; интерпретация текста; лингвокультурный типаж; метаконцепт; лексема; дефиниционный анализ; лингвокультурный анализ; Мудрец; Трикстер.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются возможности дефиниционного анализа лексем при исследовании художественного текста на предмет выявления в нем лингвокультурных метаконцептов, конкретизированных в персонажах произведения.

**Kuzina Yulia Viktorovna,**

Post-graduate Student of Department of Translation Theory, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**TEXT INTERPRETATION: DEFINING METACONCEPTS**

**KEY WORDS:** intercultural competence; text interpretation; lingvocultural type; metaconcept; lexeme; definitional analysis; lingvocultural analysis; the Sage; the Trickster.

**ABSTRACT.** The paper discusses the possibility of application of the lexeme definition analysis while trying to find and formulate the lingvocultural metaconcepts embodied in concrete fiction characters.

В условиях современного поликультурного мира подготовка преподавателя-лингвиста подразумевает формирование межкультурной компетенции как способности, позволяющей личности реализовывать себя в рамках диалога культур, то есть в условиях межкультурной коммуникации [3, с. 158]. Одной из дисциплин, в значительной мере способствующих формированию данной компетенции, является «Интерпретация текста».

Текст художественного произведения является продуктом культуры, к которой принадлежит автор, поэтому в ходе анализа художественного текста необходимо учитывать последние достижения лингвокультурологии.

Одним из ключевых понятий лингвокультурологии является лингвокультурный типаж – типизируемая личность, представитель определенной этносоциальной группы, узнаваемый по специфическим характеристикам вербального и невербального поведения и выводимой ценностной ориентации. Каждой культуре свойственен собственный набор лингвокультурных типажей. Важной характеристикой лингвокультурного типажа является способность конкретизироваться в персонаже художественного произведения [6, с. 235].

Лингвокультурный типаж – разновидность лингвокультурного концепта. В основе лингвокультурного типажа также может лежать метаконцепт – устойчивый базовый концепт, существующий постоянно или

очень долгое время [9, с. 84]. По мнению А. Ю. Большаковой, метаконцепты объединяют множество единичных проявлений той или иной сущности, устойчивы к историческим изменениям и определяют строй мировоззрения личности, нации, народа [1]. Такими метаконцептами являются юнгианские архетипы.

При анализе текста художественного произведения посредством комплекса методов, предложенных В. И. Карасиком, возможно выделение лингвокультурных типажей, воплощенных автором в созданных им персонажах. Неотъемлемым элементом данного комплекса является дефиниционный анализ лексем, использованных автором при создании художественного образа того или иного персонажа.

Так, Волшебник страны Оз, известный персонаж сказочной повести Л. Ф. Баума, сочетает в себе черты Мудреца (Духа) и Трикстера.

Согласно тексту повести, данный персонаж обладает магической способностью изменять свое обличье. Перед Дороти, Страшилой, Железным Дровосеком и Трусливым Львом Волшебник является в разных образах: «*"I thought Oz was a great Head," said Dorothy. "And I thought Oz was a lovely Lady," said the Scarecrow. "And I thought Oz was a terrible Beast," said the Tin Woodman. "And I thought Oz was a Ball of Fire," exclaimed the Lion*» [12].

Каждый из данных образов позволяет рассматривать персонажа как репрезентацию метаконцептов Мудреца или Трикстера. В рамках данной статьи мы рассмотрим эпизод, в котором Железный Дровосек видит Волшебника в образе Зверя: «*But when*

<sup>1</sup> Материалы подготовлены в рамках гранта РФНФ № 14-04-00268 «Политическая лингвистика: проблематика, методология, аспекты исследования и перспективы развития научного направления»



*the Woodman entered the great Throne Room ... Oz had taken the shape of a most terrible Beast»* [12].

В первую очередь, лексема *beast* обозначает дикое животное в отличие от человеческого существа:

- any **animal** as distinguished from a human being [13];
- (literary) a wild **animal** [14];
- **an animal**; *esp.* a wild animal that is large, dangerous, or unusual [15];
- any nonhuman **animal**, especially a large, four-footed mammal [16].

К. Г. Юнг считал животную форму неотъемлемой формой проявления архетипа, в связи с чем уделял большое внимание териоморфизму. Териоморфизм – приписывание людям черт, характеристик и свойств, присущих животным. Обычно употребляется в отношении использования объяснительных механизмов и принципов, выведенных из экспериментов с животными и наблюдения за ними, для теоретических характеристик человеческого поведения [5]. Согласно точке зрения К. Г. Юнга, териоморфизм имеет ту же психологическую природу, что и зооморфизм – представление богов и духов в образе животных [4].

Изначально подобные персонажи – результат тотемистических представлений о мире, отраженных в мифах. Тотемизм исходит из кровного родства определенной группы людей и вида животных или растений. Е. М. Мелетинский называет тотемизм своеобразной идеологической надстройкой в раннеродовом обществе. С одной стороны, тотемизм переносит на окружающую природу представления о родовой социальной организации, а с другой – предлагает своеобразный природный код для классификации различных явлений, прежде всего социальных. По словам ученого, тотемизм выполняет функцию своеобразного медиатора между «временем сновидений» и современными людьми [7, с. 178]. В архаических мифах значительное место отведено тотемическим предкам животных, растений и людей, которые являются существами двойной, зоантропоморфной природы. Даже там, где тотемизм в качестве социального или религиозного института имеется лишь в виде пережитков, часто сохраняются тотемические классификации и звериные имена мифологических героев [7, с. 179]. Тотемные предки совершают творческие и культурные деяния. Затем такие образы находят свое отражение в волшебных сказках. В. Я. Пропп подробно рассматривает категорию благодарных животных, которые вступают в сказку как дарители и, представляя себя в распоряжение героя или дав

ему формулу вызова их, в дальнейшем действуют как помощники. Как правило, герой пытается убить такое животное, а затем падает его. Иногда герой выручает животных из беды, и они в благодарность становятся его помощниками. По мнению ученого, подобные действия вызваны не состраданием к животному, поскольку сказка не знает сострадания. Животные, пощаженные героем, являются тотемными предками, а потому существует запрет на их убийство, и по той же причине они оказывают герою помощь [8, с. 129].

И Мудрец, и Трикстер сочетают в себе черты человека и животного, и животная составляющая данных архетипов обуславливает возможность их проявления в зооморфной форме.

Именно животную составляющую человеческой природы подразумевают и следующие толкования лексемы *beast*:

- qualities or impulses like an animal's [13];
- the crude animal nature common to humans and the lower animals [16].

Колдовские способности и духовное превосходство архетипа Мудреца наводят на мысль, что он находится либо вне, либо выше, либо ниже человеческого уровня. При этом животная сторона архетипа не предполагает никакой девальвации, так как в некоторых аспектах животное превосходит человеческое [11, с. 313]. Так, в сказках фигурируют животные-помощники, одна из самых часто встречающихся форм проявления архетипа Мудреца. Они действуют, как люди, способны разговаривать человеческим языком и несут знание, недоступное человеку.

В свою очередь, Трикстер представляет собой первобытное «космическое» существо, обладающее божественно-животной природой: с одной стороны, превосходящее человека своими сверхчеловеческими качествами, а с другой – уступающее ему из-за своей неразумности и бессознательности [11, с. 347]. По словам Д. А. Гаврилова, Трикстер – оборотень, стоящий на грани мира человеческого общества и первобытного мира дикой природы [2, с. 361-362]. Оборотничество – магическая способность некоторых существ менять облик, превращаться в другое существо или предмет. Основные превращения происходят в рамках противопоставления человек – животное. Идея оборотничества связана с архаическими представлениями о двойственной природе всех элементов бытия, наличии видимой и невидимой сторон этого мира и иного, отсутствии четких границ между ними. В силу своей двойственной природы оборотни занимают промежуточное поло-

жение между мирами людей и животных, являясь посредниками между ними.

Волшебник сообщает, что он может изобразить любое животное или птицу: «*I can imitate any kind of a bird or beast*» [12].

В контексте повести речь идет о способности имитировать звуки, издаваемые любым зверем или птицей. Тем не менее, дефиниции лексемы *to imitate* позволяют нам трактовать данную способность Волшебника более широко. Нижеследующая группа дефиниций данной лексемы служит подтверждением способности Волшебника к оборотничеству:

- to be or **become like in appearance**; resemble [13];

- to be or **appear like**; resemble [15];

- to have or **assume the appearance of**; simulate; resemble [16].

Речь идет о способности принимать чужой внешний облик, то есть о способности к оборотничеству.

Вторая группа дефиниций лексемы *to imitate* также позволяет связать художественный образ персонажа с архетипом Трикстера:

- to act the same as; impersonate; mimic [13];

- mimic, counterfeit [15];

- to mimic; impersonate [16].

Данная группа толкований лексемы указывает на способность изображать или даже передразнивать кого-либо. Как правило, передразнивание и притворство – привычное занятие Трикстера.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Большакова А. Ю. Теория архетипа и концептология, 2012. URL: [http://www.cjournal.ru/rus/journals/109.html&j\\_id=9](http://www.cjournal.ru/rus/journals/109.html&j_id=9) (дата обращения 13.12.2013)
2. Гаврилов Д. А. Трикстер. Лицедей в евроазиатском фольклоре. М. : Социально-политическая мысль, 2006.
3. Гальскова 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. М. : Академия, 2008.
4. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка, 2006. URL: <http://encdic.com/efremova/Zoomorfizm-29946.html>.
5. Жмуров В. А. Большая энциклопедия по психиатрии, 2012. URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/978/word/teriomorfizm> (дата обращения 18.09.2013)
6. Карасик В. И. Языковые ключи. Волгоград: Парадигма, 2007.
7. Мелетинский Е. М. Поэтика мифа. М. : Восточная литература, 2000.
8. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. М. : Лабиринт, 2000.
9. Степанов Ю. С. Язык и метод. К современной философии языка. М. : Языки русской культуры, 1998.
10. Уфимцева А. А. К вопросу о так называемом дефиниционном методе описания лексического значения слова // Слово в грамматике и словаре. М. : Наука, 1984.
11. Юнг К. Г. Душа и миф. Шесть архетипов. Минск : Харвест, 2004.
12. Baum L. F. The Wonderful Wizard of Oz. URL: [http://lib.aldebaran.ru/author/baum\\_l/baum\\_l\\_the\\_wonderful\\_wizard\\_of\\_oz/](http://lib.aldebaran.ru/author/baum_l/baum_l_the_wonderful_wizard_of_oz/) (дата обращения 13.12.2013).
13. Collins Dictionary of American English. URL: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/american> (дата обращения 15.12.2013).
14. Longman Dictionary of American English. URL: <http://www.longmandictionariesusa.com/> (дата обращения 15.12.2013).
15. Merriam Webster's Dictionary. URL: <http://www.merriam-webster.com/> (дата обращения 15.12.2013).
16. Random House Dictionary. URL: <http://dictionary.reference.com/> (дата обращения 15.12.2013).

Так, результаты дефиниционного анализа позволяют трактовать образ персонажа как репрезентацию метапонятий Дух и Трикстер.

Дефиниционный анализ является традиционным методом, применяемым в ходе исследования художественного текста. Словарные определения являются объективными и доступными доказательствами, что дает основания для использования словарных дефиниций как особого методического приема описания лексической семантики [12, с. 134]. Работа с иноязычными толковыми словарями благоприятствует расширению словарного запаса студентов. Кроме того, совершенствуются такие составляющие лексикографической компетенции, как умение выбрать нужный словарь и воспринимать текст словарных статей, извлекая из него информацию о слове.

В то же время изучение словарных толкований служит опорой для лингвокультурного анализа художественного текста. Выявление свойственных иноязычной культуре лингвокультурных типажей, заключенных в ткани художественного произведения, способствует формированию межкультурной компетенции, а также позволяет раскрывать новые грани художественных образов персонажей, релевантные для понимания произведений мировой литературы, что повышает уровень общей культуры будущих преподавателей иностранного языка.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Е. В. Шустрова.

**Макарова Елена Викторовна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра немецкой филологии, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: lmakarowa@list.ru

**РИТОРИЧЕСКАЯ КРИТИКА КАК МЕТОД АНАЛИЗА ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ  
(К ПРОБЛЕМЕ РИТОРИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТОВ)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** риторика; риторический анализ; риторическая критика; публичная речь; риторический идеал.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается проблема риторического анализа текста, определены предмет, содержание и основные методы анализа текстов в рамках риторической критики. Представлена примерная схема комплексного риторического анализа публичной речи.

**Makorova Elena Viktorovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of German Philology, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**RHETORICAL CRITICISM AS A METHOD OF PUBLIC SPEECH ANALYSIS  
(AN APPROACH TO THE PROBLEM OF RHETORICAL TEXT ANALYSIS)**

**KEY WORDS:** rhetoric; rhetorical analysis; rhetorical criticism; public speech; rhetoric ideal.

**ABSTRACT.** The article describes the problem of rhetorical analysis of a text, discusses the definition of the subject, the content and the basic methods of analysis of texts from the standpoint of rhetorical criticism. The article also provides an approximate model of complex rhetorical analysis of public speech.

**А**нализ научной литературы по риторике и учебных пособий по практической риторике выявил отсутствие однозначного подхода к трактовке самого понятия «риторический анализ» и к процедуре его проведения. Зачастую риторический анализ текстов сводится лишь к анализу языковых средств выразительности (что, по сути, составляет содержание стилистического анализа) и/или к диспозиционному анализу (анализ структуры текста, расположения частей текста). Такой подход мало чем отличается от литературного анализа, авторы лишь дифференцируют предметы исследования: литературная критика занимается анализом художественного произведения, а риторическая – анализом риторического произведения, под которым чаще всего понимается «ораторская речь». Такой критерий для разграничения литературной и риторической критики видится не вполне правомерным и обоснованным. Во-первых, и художественное произведение может быть риторичным и также подвергаться риторическому анализу, во-вторых, выдающиеся речи могут выступать как законченные художественные произведения.

Кардинально разграничивают сферы деятельности литературной и риторической критики не предмет анализа, а подход к исследованию и аспект анализа. Как отмечает В. В. Смолененкова, «литературную критику в произведении слова интересует, прежде всего, эстетический аспект; риторическую – аспект авторского целеполагания» [8]. Таким образом, риторическая критика

рассматривает текст в аспекте его **эффективности и действенности**, в аспекте достижения автором своих коммуникативных задач (задач речевого воздействия), для риторики эстетический компонент второстепенен (эффективной может оказаться и речь, не представляющая большой художественной ценности).

Кроме того, литературную и риторическую критику отличает разное отношение к социальному компоненту. Так как риторику прежде всего интересует аспект целеполагания (достижения автором своего замысла), то здесь большое внимание уделяется анализу контекста: информация о культурно-историческом фоне, о личности автора, характере аудитории и прочих условиях и факторах замысла и непосредственной презентации речи. В литературной критике также учитывается социальный контекст, но при этом литературное произведение оценивается с позиций современных общественных ценностей. Г. Н. Поспелов писал по этому поводу: «Критика призвана оценивать произведения своей современности и переоценивать произведения прошлого в свете идеалов своей эпохи» [6, с. 102]. Риторическая критика оценивает произведения как с позиции настоящего, так и с позиций прошлого, чтобы судить об эффективности и уместности речи относительно конкретной исторической ситуации и времени произнесения / написания речи.

Такое разное понимание роли и сущности эстетического и социального компонентов текста обусловило поиск новых методов

анализа риторических текстов, так как для оценки эффективности текста, его иллюкативной силы явно недостаточно простого анализа языковых средств выразительности (риторических средств) и структуры текста.

Аналитическое направление в риторике стало активно развиваться в начале XX века в русле неориторики. Неориторика представляет собой совокупность современных направлений риторики, рассматривающих современные формы коммуникации с позиций лингвистической прагматики и речевого воздействия. Предпосылкой для развития неориторики послужила теория диалога М. М. Бахтина, сейчас любой риторический текст трактуется как диалогическое единство (См. Р. А. Минеева «Риторика диалога»). Но если в Европе новые разработанные методы анализа текста остались в рамках одной науки – риторики, то в США это направление переросло в отдельную научную дисциплину – **риторическую критику**, которая трактуется как методологическое течение, ориентированное на теоретическую разработку и систематизацию исследовательских процедур, направленных на анализ и оценку воздействующего потенциала и эффективности письменных и устных дискурсов (Медведева, 1987; Катышев, 2006; Смолененкова, 2006). Внимание этой отрасли риторики преимущественно направлено на так называемые риторические тексты, то есть произведения «риторической прозы, созданной для специальной аудитории со специальной целью, литературы пропаганды» [3, с. 99]. В задачи риторической критики как науки входит прежде всего разработка специальных методов анализа, интерпретации и оценки публичных речей (в настоящее время их насчитывается более шестидесяти). В своих методах риторическая критика использует данные таких наук, как языкознание, стилистика, семантика, прагматика, текстология, психолингвистика, герменевтика, социолингвистика, теория коммуникации и др. Именно в русле риторической критики были разработаны такие методы анализа текста, как метод контент-анализа (Г. Лассуэл), учение о роли метафоры в коммуникации, кластерный метод (К. Берк), гендерная риторика (Э. Борманн) и др.

В рамках данной статьи мы рассмотрим лишь основные методы и принципиальные положения риторической критики, необходимые для комплексного анализа публичной речи.

Прежде всего, в риторической критике разводятся понятия риторического акта и риторического артефакта. Под **риторическим актом** понимается собственно само публичное выступление в присутствии публики. Когда риторический акт записан или

напечатан, он становится **риторическим артефактом**. Риторический анализ будет неполным, если он ограничится рассмотрением только текста выступления, риторическим артефактом, поэтому необходимо с целью оценки эффективности речи описать полно и подробно контекст публичного выступления. При этом нужно помнить, что риторический акт уникален и, если текст речи произносится перед публикой несколько раз, то каждое выступление рассматривается как отдельный акт.

Составляющими риторической критики являются процедура **описания, анализа, истолкования (интерпретации) и оценки**, собственно они определяют и последовательность анализа. Т. е. при анализе конкретного публичного выступления критик сначала описывает условия произнесения речи, место, повод, жанр, историко-политический и социокультурный контекст, затем анализирует взаимодействие элементов публичного выступления, предполагает, почему именно так, а не иначе построил свою речь оратор (истолкование) и в заключении оценивает эффективность построения и изложения речи.

Процедуры **описания и анализа** основываются на понимании публичного выступления как самостоятельного коммуникативного акта, то есть публичная речь рассматривается и анализируется с позиции коммуникативной ситуации, лежащей в основе любой коммуникативной деятельности. Под **коммуникативной ситуацией** понимается «абстрактная обобщенная модель коммуникативно-релевантных условий и обстоятельств, задающих социальные ограничения коммуникативного поведения в текущем событии общения» [1, с. 46].

Вопросом построения модели коммуникативной ситуации занимались многие исследователи как в психологии, в лингвопрагматике, так и в методике обучения иностранным языкам (Г. А. Рубинштейн, А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя, Н. И. Гез, Е. И. Пассов, Т. С. Серова, Е. Н. Зарецкая, А. К. Михальская, Е. В. Денисюк и другие), но все они основываются на схеме, предложенной К. Шенноном из его теории связи и модифицированной в дальнейшем относительно лингвистической теории Р. О. Якобсоном, которая состоит из следующих элементов: 1) отправителя, 2) получателя, 3) контекста, 4) кода, 5) контакта, 6) сообщения. В работах разных авторов данная схема варьируется в названиях компонентов, а также дополняется целевой составляющей (Е. И. Пассов, Е. Н. Зарецкая, А. К. Михальская, Е. В. Денисюк и другие). Обобщая проанализированные работы, можно выделить следующие обязательные компоненты коммуникативной ситуации: **Кто?**

(говорящий, отправитель) – **Кому?** (слушающий, адресат, получатель) – **Зачем?** (целевой компонент) – **О чем?** (содержательный компонент, включает предмет и тему сообщения) – Каковы отношения? (социально-коммуникативные роли участников общения) – **Как?** *Речевой контекст* (используемые языковые средства и речевые условия, в которых проходит общение); *экстралингвистический контекст*: организация пространства, время, объекты и явления внешнего мира; *личностный контекст* (по К. Хавлинду, И. Джанку) – общая убеждаемость слушателя (личностная характеристика, не связанная с конкретной ситуацией; внутренние опосредованные процессы внимания, понимания и принятия).

Некоторые критики (Дж. Куллер, Баскервиль и др.) считают необоснованным включение интерпретации в состав риторической критики в силу ее субъективности, что может исказить первоначальное значение текста. Конечно, нельзя отрицать субъективность любой интерпретации, но и не видится правомерным полное ее отрицание. Напротив, и такова точка зрения большинства исследователей, интерпретация является обязательным компонентом, ключевым моментом в анализе речи, необходимым для ее *понимания*, т. к. позволяет «объяснить и определить значение риторических компонентов конкретного явления» [8].

И, наконец, что касается процедуры оценки риторического текста. В данном вопросе среди критиков также нет единого мнения. Оценивание речи предполагает сравнение с неким эталоном и/или соотношение речи с определенными критериями оценки.

В качестве критериев оценки речи выдвигался *критерий эффекта речи*, который производила речь на аудиторию (Г. Винченз, Тоннсен, Гарвер и др.). При этом эффективность речи связывалась с достижением целей в соответствии с замыслом автора, при условии благовидности данных замыслов. Другие исследователи в качестве основного критерия выдвигали *критерий качества речи* (Блэк, Перриш). При этом для одних показателем качества служила убедительность речи, для других – художественные достоинства речи. В настоящее время в риторической критике предлагаются следующие критерии для оценки речи: 1) стандарт результатов (эффекта), 2) стандарт правды, 3) этический стандарт, 4) художественный стандарт.

В качестве идеального образца для оценивания риторического произведения вводится понятие **риторического идеала**, под которым понимается «исторически сложившаяся в национальной культуре и

иерархически организованная система требований к речевому произведению и речевому поведению» [5, с. 11]. Оценка успешности и эффективности речевого общения, как отмечает А. К. Михальская, происходит на основе сопоставления реального общения и существующего в данной культуре идеального образца – риторического идеала, который выкристаллизовывается в течение длительного времени, социально обусловлен и одновременно с тем обладает определенной динамикой [5, с. 284]. Понятие риторического идеала тесно связано с понятием **риторического стиля**, под которым понимаются основные черты речевой действительности на современном этапе, служащие определенными ориентирами в речевом поведении говорящих. Риторический стиль является одной из характеристик риторической системы и включает в себя понятия стиля общения и стиля построения речи. Понятия риторического стиля и идеала являются относительными, отражающими национальные и культурные особенности конкретного общества на определенном этапе исторического развития.

С учетом всех описанных выше факторов, приведем примерную схему комплексного риторического анализа публичной речи.

### **1 этап – описание и анализ речи.**

#### **1. Анализ риторического акта.**

##### 1.1. Коммуникативная ситуация:

- условия произнесения речи, место, повод, жанр, историко-политический и социокультурный контекст;

- тип аудитории.

##### 1.2. Презентация речи оратором, поведение оратора:

- правильность и выразительность речи, орфоэпия, интонация;

- жестикуляция, мимика, манера одеваться и держаться;

- использование конспекта речи (свободная речь без конспекта);

- контакт с аудиторией, ответы на вопросы и пр.

##### 1.3. Риторические стратегии и тактики речевого воздействия, эффективность и целесообразность их использования.

#### **2. Анализ риторического артефакта.**

##### 2.1. Композиция речи:

- вступление: техники начала речи, формулировка темы и задач;

- основная часть – структура, логичность, последовательность, содержательность, соответствие теме;

- заключение – риторические приемы концовки;

- соразмерность частей, взаимосвязь.

##### 2.2. Аргументация (для убеждающей речи):

- приемы аргументации (логическая аргументация, эмоциональная аргументация);

- приемы косвенного воздействия.

2.3. Языковые средства выразительности:

- риторические фигуры (фигуры повтора, фигуры расположения, фигуры имитации и др.);

- тропы (метафора, гипербола, сравнение, литота, сравнение, перифраза, ирония и др.).

**II этап – интерпретация и оценка.**

Своя трактовка и оценка эффективности речи в целом. Сопоставление с риторическим идеалом. Оценивание целесообразности использованных оратором средств воздействия.

В заключение необходимо отметить, что для проведения полноценного, качественного риторического анализа нужно иметь представление не только о компонентах публичной речи (коммуникативной ситуации), но и об арсенале средств, которыми располагает ритор для достижения своих целей (языковые риторические средства – тропы, система средств аргументации, средства диалогизации речи и другие средства речевого воздействия); важно также помнить об условиях эффективности речевого воздействия (учет фактора адресата, хорошее владение темой, учет законов риторики).

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Денисюк Е. В. Манипулятивное речевое воздействие: коммуникативно-прагматический аспект : дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2003.
2. Катышев П. А. Дисциплинарная схема современной риторики // Араева Л. А., Катышев П. А., Малахова Н. Е., Князькова Т. В., Оленев С. В., Паули Ю. С., Стрыгина О. В. Риторика / Под ред. П. А. Катышева. Кемерово : Кузбассвузиздат, 2006. С. 33-37.
3. Медведева С. Ю. Риторика и риторическая критика в США // Неориторика: генезис, проблемы, перспективы. М. : ИНИОН, 1987. С. 91-113.
4. Минеева С. А. Риторика диалога: теоретические основания и модели. Пермь : ЗУУНЦ, 2007.
5. Михальская А. К. Педагогическая риторика: история и теория : учеб. пособие для студентов пед. ун-тов и ин-тов. М. : Академия, 1998.
6. Пospelов Г. Н. Вопросы методологии и поэтики : сб. ст. М. : МГУ, 1983.
7. Смолененкова В. В. Риторическая критика как филологический анализ публичной аргументации : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2005.
8. Смолененкова В. В. Понятие риторической критики. URL: <http://www.kazedu.kz/referat/87989> (дата обращения 23.03.2014).

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.

УДК 821.112.2(436)-32 (Мюллер Р.)  
ББК Ш 33(4 Авс)6-8,44

ГСНТИ 17.07.31, 17.07.51

Код ВАК 10.01.03

### **Мальцева Инга Геннадьевна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра немецкой филологии, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 464; e-mail: inmalzeva@mail.ru

#### **«НЕПОНЯТНОСТЬ» МОДЕРНИСТСКОЙ ПРОЗЫ: РАССКАЗ «DAS GRAUEN» (1912) РОБЕРТА МЮЛЛЕРА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** модернизм; авангард; непонятность; Роберт Мюллер (1887-1924); экспрессионистская проза; структура текста; безумие; моделирование.

**АННОТАЦИЯ.** Анализируется ранний рассказ австрийского экспрессиониста, активиста, журналиста и издателя Роберта Мюллера (1887-1924) «Das Grauen» (1912) с точки зрения моделирования безумия в текстуре рассказа как источника «непонятности» модернистского текста.

### **Maltseva Inga Gennadyevna,**

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of German Philology, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

#### **THE «INCOMPREHENSIBILITY» OF MODERNIST PROSE: THE STORY «DAS GRAUEN» (1912) BY ROBERT MULLER**

**KEY WORDS:** modernism; avant-garde; incomprehensibility; Robert Muller (1887-1924); expressionist prose; text structure; insanity; simulation.

**ABSTRACT.** The article deals with the early story «Das Grauen» (1912) by Austrian expressionist, activist, journalist and publisher Robert Muller (1887-1924). The paper presents a model of insanity simulation in the story as a source of “incomprehensibility” of a modernist text.

Герметичность современной литературы для литературоведов и пытливых читателей часто становится приглашением к интерпретации и расшифровке самых до сих пор закрытых текстов модернизма.

«Непонятность» как системную категорию можно определить как сбой в процессе понимания, отказ освоенных методов понимания, предлагаемых герменевтикой. Очевидно, что перед непонятым текстом герменевтический круг между целостным предпониманием и объяснением для адекватного понимания через систематическую интеграцию отдельных фрагментов где-то блокируется. Здесь либо не формируется предпонимание, либо чаще всего элементы полностью или частично блокируют интеграцию общего смысла (Ср. [3, с. 1-6]).

Любой текст можно деконструировать, установить его интертекстуальность и дискурсы, которыми он создается. В связи с этим большинство текстов можно интерпретировать с помощью герменевтики, т. е. сначала понять на простом уровне. Однако в текстах «классического модернизма» непонятность выступает как историческая категория. И для интерпретации многих текстов «эмфатического модернизма» с 1910 года этого уровня очевидно недостаточно. «В узкой исторической связи с первыми абстрактными картинами (В. Кандинский, П. Мондриан, Ф. Купка, К. Малевич) в пуб-

ликациях увеличивается количество примеров той авангардистской манеры письма, которая до сих пор порождает впечатление непонятности» [3, с. 6] (здесь и далее перевод наш). В 1916 Герман Бар так описывает свое впечатление от чтения экспрессионистского журнала: «*Man sieht ein Bild, das man nicht versteht, und liest dann einen Text dazu, den man noch weniger versteht. – Видишь картину, которую не понимаешь, и читаешь текст к ней, который понимаешь еще меньше*» [2, с. 43].

Можно утверждать, что с 1910 года происходит смена художественной парадигмы, решительным образом изменившей манеру и сам способ создания художественного произведения. Это привело к тому, что герменевтическая интерпретация, неоднократно проверенная на традиционных текстах, с художественными произведениями, организованными согласно этому новому подходу, из-за их «другой» специфической манеры не срабатывает.

По этой причине такого рода исторически локализованная «непонятность» помимо формального анализа манеры повествования текстов нового типа, появившейся в ходе смены парадигмы в структуре художественного произведения, также требует определения места этих новых форм в текстуре дискурсов «классического модернизма».

В данном случае под «классическим модернизмом» мы понимаем «европейский

авангард от символизма и натурализма 19-го века до новой вещественности 20-х годов XX-го века» [3, с. 11]. Понятие «эмфатический модернизм» мы относим исключительно к «авангарду в годы перед Первой мировой войной, когда в модернизме XX-го века начались первые решительные эксперименты с формой» [3, с. 11].

К началу 1910 года с первой волной учреждения экспрессионистских журналов («*Der Sturm*», «*Die Aktion*», «*Der Brenner*», «*Saturn*» и др.) средства массовой информации подготавливали к восприятию нового образа мышления и повествования, которые уже давно заявили о себе в авангардистских кругах и теперь получили четкую направленность и контуры. Около 1912 года это движение, чаще всего называемое раннеэкспрессионистским, до некоторой степени упорядочилось в плане персоналий, организации и программ, и в этой форме определило немецкоязычный литературный авангард до начала Первой мировой войны, а также на несколько лет по ее окончании.

С 1916 в экспрессионистских группах и органах печати прослеживается содержательное и программное осмысление опыта войны. Новые художественные техники и манеры повествования усиливаются функциональными, гуманистическими, политическими и религиозными посланиями в соответствующей духу времени форме. Экспрессионизм становится «литературой убеждений» («*Gesinnungsliteratur*») с ключевым словом «новый человек» («*Der neue Mensch*») [3, с. 12], в этой связи массивные формальные заимствования у авангарда «эмфатического модернизма» не должны вводить в заблуждение, программный характер здесь уже совсем иной. Ему соответствует новая волна журналов 1918/19 года, и наконец, возвращение к консервативным, более соответствующим новым целям искусства формам новой вещественности.

В рамках данной статьи мы бы хотели сконцентрироваться на генеалогии модернистской структуры текста, т. е. на том случае, когда в структурированной, миметически мотивированной прозе появляются «текстурированные», т. е. «непонятные» пассажи, представляющие собой попытки моделирования в тексте безумия мыслей и речи. Так как само присутствие в тексте подобных текстурированных пассажей парализует структурные рамки (и тем самым собственную референциализацию) и делает невозможной герменевтически однозначную интерпретацию всего текста.

Экспрессионистское повествование противопоставило действительности, находящейся в вечном плену бессмысленной пустоты или превращающейся в лабиринт,

во враждебную и разрушительную силу, с одной стороны, сатиру и гротеск, а с другой стороны, этически-идеалистическую утопию, призванные подчеркнуть отречение от прежней натуралистической установки. «*Die neue Einstellung bedeutet Angriff auf die banale Atmosphäre des Reinäußerlichen, in der das Gefolge des Naturalismus – noch lebt er viel zu herrlich und betrachtsam vor sich hin – breit und lähmend gebietet. Sie heißt Kampf gegen den Selbstzweck der Materie, gegen die Herrschaft realer Einzelheiten, gegen die Physik des Alltags. Erstrebt ist die Verdeutlichung der seelischen Struktur. – Новая установка означает наступление на банальную атмосферу чисто внешнего, в которой свита натурализма, еще живет он крайне замечательно и созерцательно, правит широко и подавляюще. Она означает борьбу против самоцели материи, против власти реальных деталей, против физики повседневности. Целью является выяснение структуры души*» [4, с. 15-16].

На первый план выходит принцип интенсивности: «*Und immer wieder muss gesagt werden, dass die Qualität dieser Dichtung in ihrer Intensität beruht. Niemals in der Weltichtung scholl so laut, zerreißen und aufrüttelnd Schrei, Sturz und Sehnsucht einer Zeit. – И еще раз нужно подчеркнуть, что качество этого поэтического творчества основывается на его интенсивности. Никогда ранее в мировой поэзии не раздавался так громко, душераздирающе и потрясающе крик, крушение и страстное стремление времени*» [7, с. 59].

«Я» индивида, все еще верящее в свою субъективность, освобождается от оков истории и общества, восстает против их детерминации, тем сильнее, чем очевиднее оно осознает свои путы. Новое повествование отказывается признавать причинные связи внешних обстоятельств и событий с внутренними состояниями и процессами. Акаузальность соответствует ассоциативности, эруптивности и экспозивности повествовательных процессов, которые все отчетливее превращаются в особую манеру повествования.

Отражение и объяснение реальности становятся несущественными перед лицом продуктивной свободы выражения. Эта свобода рождается из фантазии, создающей свой собственный, автономный мир из расудочного воображения, сна, видений, экстазического возбуждения и игры озарений, из которого и в котором она повествует.

В связи с тем, что заданная действительность распадается на бесчисленные части, ее цельность должна быть воссоздана в продуктивной субъективности «Я» индивида, если только оно само не становится



жертвой собственного распада в процессе общего разрушения действительности. В этой связи бросается в глаза тот факт, что в экспрессионистской прозе центральной фигурой повествования часто становится надломленный и обезумевший человек, саморасщепление которого призвано отразить общее разрушение мира.

Уничтожение актов сознания, их усиление или дробление становится дополнительной формой экспрессионистского повествования. Таким образом, видения в прозе экспрессионизма выступают либо как патологическая галлюцинация, либо как освобождающее познание, либо как то и другое. И безумие в экспрессионистской литературе становится не только темой, но и формально в ней ей моделируется (Ср. [1, с. 87]).

В раннем рассказе австрийского экспрессиониста и активиста Роберта Мюллера (1887-1924) «Das Grauen» («Ужас», 1912) представлена история врача Хайнца Хайлеманна, дом которого сгорел. После того как он обнаруживает в спальне своей молодой жены лишь ее обуглившиеся останки, он в шоке устремляется из дома и блуждает в ночи. После припадка на месте пожараща его отправляют в психиатрическую лечебницу, где он становится известным как человек, презирающий рассудок. После своей выписки он умирает от апоплексического удара из-за легкого запаха гари.

Уже этот краткий пересказ сюжета позволяет почувствовать замысел рассказа: «ужас» («das Grauen») в данном случае обозначает не какую-то неопределенную причину страха, а медицинское состояние шока. Текст дает литературное описание и понимание патологического симптома на уровне не только невропатологии, но и «прозы души» («*Seelenprosa*») рубежа веков с ее фокусировкой на состоянии духа. Данный симптом представлен в трех видах: а) как психофизическое описание, б) как интроспективное моделирование и в) как теоретическая рефлексия и обозначение.

При этом ни эти три вида, ни типы наррации (аукториальный и персональный), в которых эти виды представлены, в тексте четко не разграничиваются, психофизическое, интроспективное и совершенно рациональное аукториальное описание в большинстве случаев просто переходят одно в другое.

То, что больной Хайлеманн (в данном случае, возможно, говорящая фамилия, глагол *heilen* (лечить; излечивать, исцелять) + существительное *Mann* (мужчина; человек)) одновременно является врачом, делает аукториальный и персональный диагноз равнозначными. Так, например, можно наблюдать, как рассказ начинается с сентен-

ции рассказчика и завершается тождественной сентенцией протагониста. Однако если доктора Хайлеманна изменившееся под влиянием шока восприятие приводит к теоретической консеквентности, к «краткому помутнению рассудка» («*Kurssturz der Vernunft*») [5, с. 254], то рассказчик действует с точностью наоборот: он иллюстрирует тезис о маргинальности человеческого повседневного рассудка, изображая восприятие сумасшедшего.

Психофизические пассажи представляют обе стороны, изображая психические процессы как безличные, не контролируемые осознающим себя субъектом, как например, в следующем отрывке: «*Er stürmte bergauf, bergab, merkte es nicht, seine Kniekehlen federten elastisch und mühelos, ein explosiver Bewegungstrieb pfpfote ihn rücksichtslos durch Gestrüpp und Laubwerk. Sein Gedächtnis lahmt, es sah keine zwei Sekunden hinter sich. Die Apperzeptionsspielen liefen ab wie ein Uhrwerk, der Zeiger glitt über die Eindrücke hin, die Feder schnappte ein, schnurrte ab, aber das Bewusstsein schlug nicht an. Der große Transmissionsriemen, der zum Zentrum führte, hing schlaff, nur die äußeren Bestandteile funktionierten in einem wirkungslosen Automatismus. Der Kleintrieb des Vorstellungsverlaufes vollzog sich sozusagen in einer Filiale der Erfahrung. Die von der Umgebung abzielten Impressionen reichten sich auf, Stück um Stück, kristallisierten sich nicht um die Kontinuität persönlichen Erlebens*» [5, с. 246].

По той причине, что протагонист (*Er* – он) не «замечал», что делал, он теряет свою значимость как действующий (и грамматический) субъект, и заменяется своими физическими органами (*Kniekehlen* – подколенные впадины) и психическими характеристиками (*Bewegungstrieb* – стремление к движению, *Gedächtnis* – память). Автоматизм этих органов представлен в образе механизма и в заключении обозначается как рецепционно-психологический. Это становится точной литературной реализацией современной психофизики, вполне понятной, несмотря на то что сами образы отличаются не медицинской, а литературной *смелостью*.

С языковой *смелостью* интроспективных пассажей, персонально передающих видения больного, дело обстоит по-другому: «*Der Boden unter den Füßen formte sich, wuchs, Schröbe wischten über die dämmerverhangenen Sträucher [...]. Sie flatterten auf, reichten sich an, eingesogen wie von einem rhythmischen Luftstrudel. Ein Strom gepferchter Gliedmassen ward von dem unsichtbaren Trichter glatt und stetig verschluckt. Es war das beständige Schließen und*

*Schlucken eines runden Fischmaules, die langsam unaufhaltsame Kontraktion einer muskulösen Öffnung. [...] Plötzlich aber sprang es um. Über die Ränder des Trichters quoll es, unaufhörlich, unerschöpflich, spie einen glatten stetigen Strom gepferchter Gliedmassen aus, wuchs, überschwemmte, erstickte, weitete sich, wurde immer mächtiger und ungeheurer, und kam doch nicht näher, sondern löste sich in die Nacht hinein auf. Es schäumte über, flutete über mit einem stummen rhythmischen, behenden Brausen und brandete bis zu Heilemann heran, dem es die Brust abdrückte» [5, с. 250].*

Данный пассаж приближается (как и аналогичный, с. 246-247) к непонятности настолько, что читатель уже не представляет, что же здесь собственно описывается. Хотя его и информируют о том, что Хайлеманн испытывает страх и тошноту, однако этот пассаж не дает в отличие от предыдущего, психофизического, описания этого состояния, а моделирует восприятие протагониста, то, как он и только он (поэтому персональный тип наррации) мог бы его описать. Тем не менее, новым и сбивающим с толку здесь становится то, что моделируется именно внутреннее видение субъекта, образ действий которого первый пассаж представил в образе (бессознательного) механизма, т. е. мы наблюдаем здесь персональное повествование деперсонализованного переживания.

В то время как в первом пассаже смелые образы являются легитимными средствами повествования для описания патологического душевного состояния, здесь они служат для моделирования этого состояния. Насколько его можно понять. Однако не понятно, что это за «навеянные окрестностями впечатления» («*von der Umgebung abgezielten Impressionen*») [5, с. 246], превращающиеся в специфическую «серию образов» («*Folge der Bilder*») [5, с. 248], т. е. неясным остается «содержание» этого видения пасти рыбы («*Fischmaul*»). Это видение задается как интроспективный мимесис безумия, но тем самым в своей специфической текстуре, в противоположность пассажи с автоматизмом, становится непонятным.

При переживании шока, как утверждается в рассказе, пострадавшему и тому, кто его понимает, открывается правда, ускользающая от обычного рассудка. В романе Роберта Мюллера «Тропен» («Тропики», 1915) эта правда приписывается «прими-

тивным расам»: «*Bei ihnen ist das Bewusstsein noch nicht im Gehirn vergesellschaftet, und Ihr erkennt es nicht, weil es keine Großstadt bildet, sondern als Provinzialismus in den einzelnen Gliedern sitzt. Dabei haben sie sich ein Element der Lust bewahrt, das Ihr drangegeben habt. Das Grauen*» [6, с. 87].

В традиционной прозе эта правда может только утверждаться, но не демонстрироваться. По этой причине расширение понятия действительности с помощью психофизики требует появления в фикциональной прозе новых видов текстуры именно потому, что она хочет и дальше выполнять свою миметическую функцию отображения мира. При этом почти незаметно проявляется сбой этой миметической функции там, где наблюдается попытка моделирования отклоняющихся от нормы душевных состояний.

Роберт Мюллер интегрирует в свой текст текстуру, не только непонятную в смысле вопроса, что же здесь описывается, но и способную функционировать одновременно в виде более чем целого пассажа из всего рассказа, хотя и не в своей специфической форме.

Таким образом, можно утверждать, что совершенно непредумышленно и, вероятно, сначала незаметно определенное расширение описательного инструментария модернистской литературы рубежа веков стало стремиться к появлению текстур, препятствующих реализации миметической функции и герменевтической интерпретации и пониманию.

Стоит отметить, однако, что в данном тексте необычная текстура «серии образов» («*Folge der Bilder*»), свойственная экспрессионистской прозе, вызывается «невыразимо ужасной картиной» («*unsäglich entsetzlichen Bilde*»), традиционной для рубежа веков: «*Da stand er, hatte einen bewegungslosen noch warmen Arm in seiner Hand und vor ihm lag ein unkenntlicher Frauenkörper, mit einem winzigen, unversehrt gebliebenen Restlichen Leinwand, an dem noch die Glut fraß, bedeckt, während Haupt und linke Brust und Schulter, verbrannt und stellenweise ganz verkohlt, zerbröckelnd am Boden schleiften*» [5, с. 245]. Поэтому можно утверждать, что это не только описание душевных состояний, свойственное литературе декаданса, так необычно проявляющейся в раннем австрийском экспрессионизме, но и ее тенденция к эстетизации ужасных картин и образов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Anz Th. Literatur des Expressionismus. Stuttgart ; Weimar : Metzler, 2010.
2. Bahr H. Expressionismus. München : Delphin, 1916.
3. Baßler M. Die Entdeckung der Textur. Unverständlichkeit in der Kurzprosa der emphatischen Moderne 1910-1916. Tübingen : Niemeyer, 1994.
4. Krell M. Über neue Prosa. Berlin : Erich Reiß, 1919.

5. Müller R. Das Grauen // Phantastische Erzählungen der Jahrhundertwende / Michael Winkler (Hrsg.). Stuttgart : Reclam, 1982.
6. Müller R. Tropen. Der Mythos der Reise. Urkunden eines deutschen Ingenieurs. ngiyaw eBooks, 2007.
7. Pinthus K. Zuvor (Einleitung zur «Menschheitsdämmerung») // Manifeste und Dokumente zur deutschen Literatur 1910-1920: Expressionismus / Thomas Anz; Michael Stark (Hrsg.). Stuttgart : Metzler, 1982.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.

**Пирогов Николай Александрович,**

кандидат филологических наук, профессор, кафедра немецкой филологии, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: tulpe@planet-a.ru

### РАМОЧНАЯ КОНСТРУКЦИЯ КАК ОДНО ИЗ ВАЖНЕЙШИХ СРЕДСТВ ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В НИЖНЕНЕМЕЦКОЙ ДИАЛЕКТНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** рамочная конструкция; организация предложения; порядок слов; литературный немецкий язык; нижненемецкие диалекты.

**АННОТАЦИЯ.** В нижненемецких диалектах глагольно-предикативная рамка не привнесена из латинского и искусственно поддерживается в письменной форме литературного немецкого языка и не является устаревшей формой, а является обязательным средством структурного оформления как простого, так и элементарного подчиненного предложения, а нарушение рамки – полное или частичное – встречается редко и осуществляется, в основном, под воздействием таких экстралингвистических факторов, как эмоциональность диалектной речи, стремление выделить важное в высказывании. Лингвистическими факторами являются ритмическая тяжесть тех или иных компонентов предложения и специфическая грамматическая природа компонентов предложения, таких, как инфинитивные группы, сравнительные конструкции, которые несут дополнительную информацию и, как правило, требуют постановки за пределами рамки.

**Pirogov Nikolai Aleksandrovich,**

Candidate of Philology, Professor of Department of German Philology, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

### FRAMING AS ONE OF THE MAIN MEANS OF SENTENCE CONSTRUCTION IN PLATTDEUTSCH LITERATURE

**KEY WORDS:** framing construction; sentence construction; word order; standard German; Plattdeutsch.

**ABSTRACT.** In Plattdeutsch verbal predicative frame is not borrowed from Latin and it is artificially supported in written form of standard German, at the same time it is not an obsolete form while it is an obligatory means of the structure of both simple sentence and dependent clause. Meanwhile the deviation (complete or partial) from the above mentioned frame takes place seldom and is caused chiefly by such extralinguistic factors as emotional colouring of dialects and desire to stress the main point in an utterance. The linguistic factors are rhythmical weight of this or that sentence component and specific grammatical nature of sentence components such as infinitive groups, comparative constructions that bring additional information and as rule should be placed within a frame.

Основными средствами формальной организации предложения в нижненемецкой диалектной литературе, как и в общенациональном литературном немецком языке, является порядок слов и рамочная конструкция. На вопросе о рамочной конструкции нам хотелось бы остановиться по двум причинам. Во-первых, потому, что рамочная конструкция является в настоящее время одним из самых спорных вопросов. Во-вторых, при исследовании синтаксиса нижненемецкой диалектной литературы мы столкнулись с явлением, которое полностью отсутствует в литературном немецком языке: это рамка, образующаяся в результате дистантного расположения компонентов местоименных наречий типа *darut*, *darfür*, например: «*Dar is nix ut worn*», «*Kann ik dor wat för?*».

Если в обиходно-разговорной речи современного немецкого языка лишь изредка встречается дистантное положение вопросительных слов *wohin*, *woher* в сочетании с глаголами, обозначающими движение, на-

пример: «*Wo gehst du hin?*», «*Wo kommst du her?*», - то в диалектной литературе дистантное положение составных частей вопросительных слов этого типа является правилом, например: «*Un wo kummt dat vun?*», «*Wo tövst du noch op?*».

По нашему мнению, это явление в обиходно-разговорной речи можно объяснить, во-первых, влиянием нижненемецких диалектов и, во-вторых, стремлением коротких предложений к рамочной конструкции.

При исследовании глагольно-предикативной рамочной конструкции мнения ученых разделились. Одни из них, например, О. Бехагель [5], считают, что рамочная конструкция чужда немецкому языку, привнесена из латинского и искусственно поддерживается в письменной форме литературного немецкого языка. Другие рассматривают рамочную конструкцию как устаревшую форму, например, К. С. Экнер [7]. Третьи же, например, Э. Драг [6], В. Г. Адмони [1], В. Шмидт [10] считают рамочную конструкцию основным средством структурной

организации предложения в современном немецком языке [2, с. 143-164].

Для установления факта, свойственна ли глагольно-предикативная рамка предложению в диалекте, мы исследовали простые предложения, в которых сказуемое способно

образовать рамку, т. е. в анализ не включались «рамочно-нейтральные предложения» [2, с. 307-308] типа «*Hinnerk un ik eet allen*» (BK). Результаты исследования рамочной конструкции приведены в таблице 12.

Таблица 12.

### Результаты исследования рамочной конструкции

Элементы структуры предложения	Монолог	Диалог
1. Число простых предложений, способных образовать рамку.	1237 (100%)	1130 (100%)
Из них:		
- число предложений с полным нарушением рамки,	8 (0,65%)	13 (1,15%)
- число предложений с неполной рамкой,	133 (10,75%)	80 (7,08%)
- число предложений с полной рамкой.	1096 (88,60%)	1037 (91,77%)
Из них:		
- число полных рамок, образованных дистантным положением компонентов аналитических форм сказуемого,	816 (74,45%)	771 (74,35%)
- число полных рамок, образованных дистантным положением компонентов производных и сложных глаголов,	218 (19,89%)	179 (17,26%)
- число полных рамок, образованных фразеологическими сочетаниями,	36 (3,28%)	24 (2,31%)
- число полных рамок, образованных отрицанием <i>nich</i> .	26 (2,37%)	63 (6,07%)
2. Число полных рамок, образованных дистантным положением компонентов наречий типа <i>darut, darför</i> .	127 (6,07%)	77 (2,81%)
3. Компоненты предложения, выносимые за рамку:		
- сравнительные конструкции,	25	17
- инфинитивные обороты,	24	3
- однородные члены (необособленные),	6	4
- предложные обстоятельства и дополнения,	62	25
- главные члены предложения,	5	5
- другие компоненты предложения.	19	8
4. Число простых предложений без подлежащего.	125 (5,97%)	817 (29,81%)
Из них:		
- эллиптических предложений без подлежащего и сказуемого,	101 (80,80%)	683 (83,60%)
- предложений без местоименного подлежащего,	20 (16,00%)	132 (16,16%)
- предложений, содержащих безличный пассив.	5 (4,00%)	2 (0,24%)

Если исходить из общего количества предложений (2367), то удельный вес предложений с полным нарушением рамки составляет всего 0,90%, например: «*Hör op mit so ´n dösigem Kraam!*», «*De harr opnehmen müßt för dat Boon*», «*Bruuken köönt se em immer*».

Предложений с неполной рамкой тоже сравнительно мало – всего 8,99%. За рамку чаще всего выносятся предложные обстоятельства и дополнения, а также обстоятельства, выраженные наречиями: «*Wi güngen beid hen nah ´t Kleederschapp*», «*Dor weer dat ut mit uns*», «*Hest doch ne logen vandog!*», - сравнительные конструкции («*Aber he much gern so sien as sien Heine*»), инфинитивные обороты («*Wo kummt Karl Ehlers darto, di Rosen to geven?*»). Реже выносятся за рамку необособленные однородные члены предложения («*Ja, ick weer ja blot even bit an de Eck lopen un dann torügge*»), глав-

ные члены предложения («*Weer teemlich frech, de Kerl*»).

Такие предложения с обособленным подлежащим очень близки по своему оформлению так называемым «антиципационным конструкциям» [3, с. 31] или конструкциям с «приместоименным обособленным приложением» [4, с. 56], которые в немецкой стилистике обозначаются термином «Nachtrag» [8, с. 187; 9, с. 148]. Однако наши примеры отличаются от антиципационных конструкций тем, что в состав предложения не входит личное местоимение, соотносящееся с обособленным подлежащим.

Из общего числа простых предложений, в которых сказуемое способно образовать рамочную конструкцию (2367), число предложений с полной рамкой составляет 2133 (90,11%), причем большинство рамок образовано дистантным положением компонентов сказуемого, выраженного аналитическими формами глаголов и составного

именного сказуемого (см. таблицу 12), например: «*Laat mi mit em snacken!*», «*Un dat is gar nich so eenfach*» (IH Sbk).

Полные рамки могут быть образованы также дистантным положением компонентов производных и сложных глаголов, например: «*Dar fangt dat mit an*», «*Moder un Grootmoder steken de Köpp tosamen*», - дистантным положением компонентов фразеологических сочетаний («*Ja, dat behollt wi mal in 'n Oog*», «*Na, na, nu hool man blots dien Snuut*» (IH Ds), а также отрицанием *nich*: «*Wat Godes kümmt dar för 't Eerst nich*», «*Licht weer dat wahrhaftig nich*».

В этой связи интересно отметить, что еще сильнее тенденция к рамочной конструкции проявляется в оформлении подчиненных предложений, в которых рамка обрывается подчинительным союзом или относительным словом и спрягаемой формой глагола-сказуемого, замыкающего подчиненное предложение.

Удельный вес придаточных предложений с полной рамкой составляет 96,99%, например: «*Mi dücht wahrhaftig, dat ik so 'n schönen Regenbagen all mien Daag noch nich sehn harr*», «*Düttmal bün ick dat, de an 'n Drücker sitt*».

Полное нарушение рамки в подчиненных элементарных предложениях – очень редкое явление. Нам встретилось всего три таких случая из 3387, что составляет 0,09%,

например: «*Vun de Olen, de mitween sünd gegen Hannemann, dar sünd man twee mehr vin na, un de een is ool Fritz Bünz*».

Количество неполных рамок в подчиненных предложениях также невелико – всего 99 (2,92%) от общего числа: «*Kann ick dor wat för, dat he so utsüht as du vör dörtig Jahr?*», «*Man he wull mi doch Bescheed doon, wanneer dat losgahn sall mit sien Baueree*».

Примеры свидетельствуют о том, что за рамку выносятся те же члены, что и в простом предложении.

Основываясь на данных проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что в нижненемецких диалектах глагольно-предикативная рамка является обязательным средством структурного оформления как простого, так и элементарного подчиненного предложения, а нарушение рамки – полное или частичное – встречается редко и осуществляется, в основном, под воздействием таких экстралингвистических факторов, как эмоциональность диалектной речи, стремление выделить важное в высказывании. Лингвистическими факторами являются «ритмическая тяжесть тех или иных компонентов предложения» и «специфическая грамматическая природа компонентов предложения» [2, с. 310], таких, как инфинитивные группы, сравнительные конструкции, которые несут дополнительную информацию и, как правило, требуют постановки за пределами рамки.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Адмони В. Г. Качественный и количественный анализ грамматических явлений // Вопросы языкознания. 1963. №4. С. 57-63.
2. Адмони В. Г. Пути развития грамматического строя в немецком языке. М. : Высшая школа, 1973.
3. Скребнев Ю. М. Общелингвистические проблемы описания синтаксиса разговорной речи : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1971.
4. Эйхбаум Г. Н. Обособленные члены предложения в немецком языке. Л. : ЛГУ, 1974.
5. Behaghel O. Deutsche Syntax. Eine geschichtliche Darstellung. Heidelberg : Winter, 1928-32, Bd. 3. Bd. 4.
6. Drach E. Grundgedanken der deutschen Satzlehre. Frankfurt-am-Main : Diesterweg, 1937.
7. Eckner K. S. Syntax der Ausseeer Mundart. Wien : Verband der wiss. Ges. Österreichs / Dissertationen der Univ. Wien, 1973 – XX.
8. Fleischer W., Michel G. Stilistik der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig : VEB Bibliographisches Institut, 1975.
9. Riesel E., Schendels E. Deutsche Stilistik. М. : Hochschule, 1975.
10. Schmidt W. Grundfragen der deutschen Grammatik / W. Schmidt. – Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1967.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.

УДК 81'42  
ББК Ш105.51

ГСНТИ 16.41.21

Код ВАК 10.02.20; 13.00.02

### **Питолин Данил Викторович,**

аспирант, кафедра перевода и переводоведения, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26, к. 459; e-mail: danilpitolin@gmail.com

#### **СПАНГЛИШ КАК ЯВЛЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** межкультурная компетенция; спанглиш; литература на спанглише; языковой контакт; межкультурная коммуникация.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются исторические и языковые причины возникновения спанглиша, его статус как языкового явления, культурный вклад носителей спанглиша в современную культуру.

### **Pitolin Danil Viktorovich,**

Post-graduate Student of Department of Translation Theory, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

#### **SPANGLISH AS A PHENOMENON OF LINGUAL CROSS-CULTURAL COMMUNICATION**

**KEY WORDS:** intercultural competence; Spanglish; literature in Spanglish; languages in contact; cross-cultural communication.

**ABSTRACT.** The paper examines historical and linguistic reasons of appearance of Spanglish, its linguistic status, cultural contribution of Spanglish native speakers to contemporary culture.

Сегодня глобализация оказывает все большее влияние на различные аспекты жизни человека. Знание подобных изменений является частью компетенции студентов языковых факультетов. Понимание реалий стран изучаемого языка наряду с другими непосредственно языковыми навыками обязательно для выпускников языковых специальностей. Данный момент характеризуется переизбытком культурной информации в открытом доступе без возможности для потребителя ее адекватно ранжировать, поэтому, несмотря на доступность Интернета как источника данных, изучение межкультурной коммуникации доказало свою эффективность в высших учебных заведениях. В данной статье будет рассмотрен феномен, широко изучаемый и анализируемый в англоязычных странах, который, однако, все еще не получил должного рассмотрения в России.

Принято считать, что английский язык, а точнее его американский вариант, поглощает и «убивает» все больше языков, однако в самих США увеличивается число граждан, говорящих на испанском языке. В связи с этим среди феноменов языковых контактов многими исследователями выделяется смешение английского и испанского языков, получившее название «спанглиш». Учитывая масштабы распространения спанглиша, представляется необходимым рассмотреть это явление.

Еще недавно описываемое явление не обладало даже устоявшимся названием:

casteyanqui, inglañol, argot sajón, español bastardo, rapiamento gringo, caló pachuco – это лишь неполный список номинаций этого феномена [11, с. 4]. Подобного рода различия характеризуют и попытки найти место спанглиша в системе контактных языков. Разные исследователи называют спанглиш пиджином, креолом или интеръязыком. Пиджин – это языковая система, созданная для коммуникации людей с недостаточным знанием другого языка [1, с. 15]. В целом, это определение было правдиво для спанглиша во времена его зарождения, но сегодня большинство людей, говорящих на спанглише, уверенно владеют как английским, так и испанским. Креолы или креольские языки – это языки, формирующиеся в результате развития пиджинов. При определенных условиях пиджин способен стать единственным языком общения в социуме, члены которого тесно связаны друг с другом, в том числе языком общения внутри семьи, обслуживая, таким образом, удовлетворяются все коммуникативные потребности подобного социума. В подобных условиях родным языком для нового поколения в таком обществе как раз и может стать пиджин. Этот процесс называется нативизацией, или креолизацией пиджина, а новая ступень развития контактного языка – креолом. Термин «креол» восходит к возникшему в Бразилии португальскому выражению crioulo, первоначально обозначавшему африканского раба, родившегося в Америке [2, с. 8-10]. Считается, что когда пиджин принимается обществом как первичный источник коммуникации, то появляется креольский язык. Безусловно, для части носителей спанглиша подобное определение является справедливым. Тем не

<sup>1</sup> Материалы подготовлены в рамках гранта РГНФ №14-04-00268 «Политическая лингвистика: проблематика, методология, аспекты исследования и перспективы развития научного направления».

мене, многие из говорящих на спанглише – билингвы, свободно изъясняющиеся на традиционных языках. Успех многих писателей, профессоров, политиков, вышедших из билингвальной среды, был бы совершенно невозможен без безупречного знания английского языка. Интеръязык, по определению Л. Селинкера, который первым ввел данный термин, – это индивидуальная языковая система обучающегося, формирующаяся при изучении неродного языка. Такая языковая система находится в состоянии промежуточной компетенции, локализуемой между родным и изучаемым неродным языком. Иными словами, интеръязык отражает познавательную способность и развитие, характерные для мононациональной аудитории в процессе приобретения второго языка. Следовательно, и индивидуальный интеръязык, и групповой в мононациональной аудитории имеют общие элементы в системе интеръязыков. Это подтверждает, что интеръязык – особая языковая система, возникающая при изучении второго языка, находящаяся в состоянии промежуточной компетенции, которая в состоянии динамики движется к уровню совершенной формы владения языком (к совершенному, координативному билингвизму). Такую разновидность интеръязыка следует определить как динамическое (развивающееся) состояние [3, с. 79–80]. Современное определение, данное Х. К. Франко и Т. Солорио, выглядит следующим образом: «Интеръязык (язык международного общения) – это язык, на котором говорят на лингвистических границах» [8, с. 77]. С одной стороны, спанглиш лишь отчасти подходит под это определение, так как на нем говорят и в регионах, где США не граничит с испаноязычными странами. С другой стороны, в некоторых регионах, например, в Нью-Йорке или Нью-Джерси, есть районы компактного проживания выходцев из Латинской Америки, что может соответствовать именно понятию лингвистических границ. Определение спанглиша как интеръязыка представляется нам наиболее точно соответствующим особенностям данного языкового феномена.

Хотя внимание лингвистов спанглиш привлек относительно недавно, некоторые исследователи оценивают «возраст» этого интеръязыка приблизительно в 150 лет (по мере скромных оценкам – 400 лет) [4]. Первая из оценок связана с событиями американо-мексиканской войны, когда по мирному договору Гваделупе-Идальго США аннексировали почти половину территории тогдашней Мексики (современные штаты Аризона, Нью-Мексико, Юта, Калифорния и Невада). Большинство жителей этих тер-

риторий не уехали в Мексику после войны и стали гражданами Соединенных Штатов. Таким образом, языковой контакт перестал быть исключительно пограничным и стал намного сильнее влиять на оба языка. Эти события стали первым, но не единственным фактором, подтолкнувшим оба языка к активному контакту и обмену. Так, в 1917 году был принят так называемый «акт Джонсона», по которому жителям Пуэрто-Рико было дано американское гражданство. Это не только формально увеличило количество граждан США – носителей испанского языка, но и упростило их передвижения по стране, что впоследствии привело к образованию центров иммиграции в крупных северных городах, таких как Нью-Йорк, Чикаго, Детройт, а также в штате Нью-Джерси. Помимо благоприятной для латиноамериканцев иммиграционной политики американского правительства первых трех четвертей двадцатого века необходимо выделить программу «брасеро», которая сильно повлияла на этнический состав населения южных штатов, а следовательно, и на языковую ситуацию в США. Название этой программы происходит от испанского слова «bрасеро», которое можно перевести как «работник ручного труда». Во время Второй мировой войны и после нее в США возник определенный недостаток рабочей силы, поэтому для участия в сельскохозяйственных и железнодорожных работах были привлечены мексиканские наемные рабочие, которые затем возвращались на родину. Во время действия программы (с 1942 по 1964 год) рабочие из Мексики пересекли границу с США около 4,5 миллионов раз, а в пиковые периоды количество «брасерос» на территории Соединенных Штатов доходило почти до полумиллиона человек [5, с. 22]. Эта программа оказала значительное влияние на формирование текущей иммиграционной ситуации, так как работодатели в США нашли источник дешевой рабочей силы, а рабочие осознали, насколько хорошим по мексиканским стандартам может быть заработок в Штатах. Благодаря этому, более интенсивными стали процессы языкового обмена и смешения. Рассматривая динамику иммиграции из Латинской Америки на север, необходимо отметить ее постоянный и устойчивый рост. После каждого этнического конфликта, революции, экономического потрясения главным пунктом назначения переселенцев оставались Соединенные Штаты. Это привело к тому, что в настоящее время порядка 17% населения этой страны (53 миллиона человек) называют родным языком испанский [12]. Также закрепленный в федеральном законе запрет на установление единственного государст-



венного языка, несмотря на многочисленные попытки изменить эту правовую норму, не позволяет проводить политику защиты англоязычного языка. Все инициативы по этому вопросу, особенно активные в штатах «старого юга», упираются в этот запрет.

Сегодня вопреки устоявшемуся стереотипу испаноязычное население США не состоит исключительно из неграмотных разнорабочих. Среди представителей этого общества много людей, преуспевших в престижных профессиях, требующих высокой квалификации: Джунот Диаз – лауреат Пулитцеровской премии по литературе и профессор Массачусетского Технологического Института, Эд Моралес – журналист, писатель, профессор Колумбийского Университета, Сюзанна Мартинез – губернатор штата Нью-Мексико, Брайан Сандоваль – судья, губернатор штата Невада, Марио Молина – лауреат Нобелевской премии по химии 1995 года и многие другие. Несмотря на успехи латиноамериканцев во многих областях, первенство удерживают люди творческих профессий: актеры, музыканты, писатели – которые подчас имеют куда более значительное влияние на общественное мнение, чем ученые. В сознании американцев уже вполне сформировался образ своего латиноамериканского гражданина, так же интегрированный в культуру, как и образ южанина, жителя среднего запада или ньюйоркца. В свою очередь, деление на «своих» и «чужих» в дискурсе литературы на спанглише отличается более сложной системой. В зависимости от контекста «своими» признаются и земляки мигрантов, и другие латиноамериканцы, и, особенно в противопоставлении белому населению США, даже афроамериканцы, с которыми у носителей спанглиша не так уж много общего. Джунот Диаз в романе «Короткая и удивительная жизнь Оскара Уао» описывает самосознание иммигрантов из Доминиканской Республики в выражениях, принятых, в первую очередь, у афроамериканцев: *Like white supremacy and people-of-color self-hate. Например, превосходство белых и ненависть цветных к самим себе* [6, с. 274]. Доходит до того, что для самоидентификации герой другого его романа, «This is how you lose her», использует слово, употребляемое афроамериканцами, но табуированное для других: *I love the fact that I'm the only nigger on board without a cuban*

*link. Мне нравится, что я единственный ниггер на борту без кубинских корней* [7, с. 9]. Исторически именно борьба афроамериканцев за свое равноправие подтолкнула и латиноамериканское население США к идее самоидентификации через противопоставление себя европеоидному населению страны [9, с. 45]. Поэтому ассоциация с ними наиболее оправдана именно в подобном контексте. Однако когда речь заходит об определении «чужих», в эту категорию очень сложно не попасть. Конечно же, «чужой» – это в первую очередь «гринго», носитель английского языка, плохо или совсем не говорящий по-испански. В книге «Call me María» Джудит Ортиз Кофер приводит такую фразу выросшего в Соединенных Штатах пуэрториканца, который навестил родственников на своей исторической родине: *The familia on your Island made fun of me, called me el gringo because my Spanish sounded funny to their ears. Семья на твоём острове смеялась надо мной, они называли меня гринго, потому что мой испанский звучал для них забавно* [10, с. 93]. Переехав на север, выходцы из Латинской Америки нигде не могут найти дома: в Штатах они «латиносы», а на родине их уже считают американцами: *He refused to succumb to that whisper that all long-term immigrants carry inside themselves, the whisper that says You do not belong. ...он отказался поддаться этому шепоту, который живет в головах всех иммигрантов, повторяющему «тебе здесь не место»* [6, с. 286]. Получается, что чужими признаются не только люди другой расы, национальности, но подчас даже соотечественники. В этом тотальном отрицании своего мира и видении во всем чужого, бурно развивающуюся сейчас литературу латиноамериканской эмиграции можно сравнить с литературой русской эмиграции XX века, где, пожалуй, главной темой также представляется тема родины.

Учитывая то, как неуклонно увеличивается количество носителей спанглиша на территории США и влияние латиноамериканской культуры на североамериканскую, а также литературные успехи носителей спанглиша, стоит ожидать, что лицо американской литературы и культуры, уже сейчас приобретающей латиноамериканские черты, в скором будущем перестанет ассоциироваться только с англоязычными авторами.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Беликов В. И. Социоллингвистика : учебник. М. : РГГУ, 1998.
2. Дьячков В. М. Креольский язык. М., 1987.
3. Рогозная Н. Н. Новое в лингвистике: к теории интерязыка // Вестник Бурятского гос. ун-та. 2009. Вып. 10. С. 78-82.
4. Carter P. M. American varieties: ¡Spanglish! URL: <http://www.pbs.org/speak/seatosea/americanvarieties/spanglish/usa/#carter> (дата обращения 10.04.2014).

5. Cohen D. *Braceros: Migrant Citizens and Transnational Subjects in the Postwar United States and Mexico*. New York : The University of North Carolina Press, 2011.
6. Díaz J. *The brief wondrous life of Oscar Wao*. New York : Riverhead books, 2007.
7. Díaz J. *This is how you lose her*. New York: Faber and Faber, 2012.
8. Franco J. C., Solorio T. *Baby-Steps Towards Building a Spanglish Language Model*. UTEP Technical Departmental, 2007.
9. Morales E. *Living in Spanglish: The Search for Latino Identity in America*. New York : St. Martin's Press, 2010.
10. Ortiz Cofer J. *Call me María*. New York : Scholastic, 2004.
11. Stavans I. *Spanglish: The Making of a New American Language*. New York : Harper Perennia, 2004.
12. U.S. Census Bureau. Hispanic Americans by the numbers. URL: <http://www.infoplease.com/spot/hhmcensus1.html> (дата обращения 10.04.2014).

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Е. В. Шустрова.

УДК 811.111'373  
ББК Ш143.21-36

ГСНТИ 16.21.49, 16.41.21

Код ВАК 10.02.19, 10.02.01

### **Рублева Светлана Анатольевна,**

студент, Институт филологии, культурологии и мужкультурных коммуникаций, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: rimk285@yandex.ru

#### **ВИДЫ И СУЩНОСТЬ УСТОЙЧИВЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** фразеологизм; фразеологическое сочетание; устойчивое выражение; образность; оценочность; выразительность; пословица; идиома.

**АННОТАЦИЯ.** Анализируются различные виды фразеологизмов в английском языке (пословицы, идиомы), оценивается их изобразительно-выразительных потенциал.

### **Rubleva Svetlana Anatolievna,**

Student, Institute of Philology, Culture Study and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

#### **TYPES AND CHARACTER OF STABLE WORD COMBINATIONS IN ENGLISH**

**KEY WORDS:** idiom; phraseological unit; stable word combination; imagery; evaluation; expressiveness; proverb.

**ABSTRACT.** The article analyzes different types of stable word combinations in English (proverbs and idioms) and studies their imaginative and expressive potential.

Устойчивым словосочетанием (коллокацией) называется словосочетание, состоящее из двух или более слов, имеющее признаки синтаксически и семантически целостной единицы, в котором выбор одного из компонентов осуществляется по смыслу, а выбор второго зависит от выбора первого.

Другое наименование того же явления – устойчивые или фразеологические словосочетания, т. е. сочетания, которые уже устоялись и несут определенный смысл. К ним относятся: фразеологические сочетания, фразеологизмы, идиомы, сочетания слов с предлогами (look after, look for), а также формулы речевого этикета. Существует множество выражений, которые приобрели устойчивый окрас. Например, return a call – перезвонить, back along the – позади, cell phone – мобильный.

В английском языке, как и в других языках наряду со свободными сочетаниями слов существуют сочетания семантически и синтаксически неразложимые, несвободные. Например: out of breath – запыхавшийся, run high – возрастать, крепнуть, a running battle – затянувшийся спор, through and through – с начала до конца. Такие сочетания называются фразеологизмами.

«Фразеологизм – сложная, разноплановая языковая единица, наделенная рядом специфических признаков: воспроизводимостью, целостностью значения, его образностью, оценочностью, экспрессивностью, раздельнооформленностью плана выражения значения, устойчивостью» [2, с. 187].

Фразеологический фонд английского языка – ценнейший источник сведений о менталитете этого народа, особенностях

быта, морали. В образном значении фразеологизмов отражаются стереотипы и эталоны обыденного сознания народа:

Jack of all trades – мастер на все руки,

Paddle one's canoe – полагаться только на себя,

A middle ground – умеренная позиция, компромисс,

Hold one's own – стоять на своем.

Фразеологизмы могут иметь несколько значений, они могут выполнять различные грамматические функции, значения фразеологизма могут относиться к субъектам действия, обозначающим либо неодушевленные, либо одушевленные предметы. Как правило, эти значения являются не прямыми, а переносными, возникающими либо на базе образного переосмысления омонимичных свободных сочетаний слов в целом, либо опирающимися в значительной мере на лексическое значение слов, их образующих.

Важно отметить, что образность – отличительный признак фразеологического значения. Наиболее ярко она проявляется при сопоставлении фразеологизма с омонимичным ему словом. Образность, экспрессивность, оценочность позволяют фразеологизмам выполнять в языке изобразительно-выразительные функции.

Очевидно, что фразеологизм – значимая единица языка, выполняющая наряду со словом номинативную функцию и обладающая целостным значением. Но, в отличие от слова, фразеологизмы не просто образно называют обозначаемое явление, но и указывают на интенсивность его проявления, дают ему определенную оценку.

Фразеологическое значение имеет ряд особенностей, отличающих его от лексиче-

ского – оно идиоматично (целостно). Значение большинства фразеологизмов осложнено различного рода эмоционально-оценочными, экспрессивными (коннотативными) компонентами. Отличительным признаком фразеологизма является раздельнооформленность плана его выражения. Устойчивость – следующий дифференциальный признак фразеологизма. Она предполагает относительное постоянство его структуры и компонентного состава.

Таким образом, характер данных дифференцированных признаков позволяет определить фразеологизм как воспроизводимую в речи, разнооформленную единицу языка, обладающую целостным значением, как правило, образного, экспрессивно оценочного типа, относительно устойчивую по составу и структуре.

Источниками фразеологизмов являются разговорная речь, связанная с бытом, профессиональная речь, устное народное творчество (пословицы, поговорки), письменные источники (произведения художественной литературы публицистика), различные терминосистемы.

Ярким произведением народного творчества, а также важной составной частью литературного языка являются пословицы и поговорки. Они представляют собой не только источник объективной информации о народе, но и источник эстетического наслаждения. «Истинное значение пословиц выражено и метко, и ярко в них самих, например: «Пословицами на базаре не торгуют, а всем они нужны», «Пословица груба, да в ней правда любя». Или в английском варианте: «Proverbs are concentrated wisdom of the ages», или «The proverb is a daughter of experience». И действительно, трудно себе представить язык без них. При отмеченном обеднении речи наших современников пословицы способны обогатить ее, ведь сказанная к месту пословица не только «не мимо молвится», но и «беседу красит»» [4, с. 4].

В пословицах народ отобразил свои представления о справедливости, любви и дружбе, человеческих взаимоотношениях, жизни и смерти, добре и зле, прошлом и настоящем, в целом к различным сторонам действительности: «У разных народов восприятие действительности неодинаково и средства выражения разные, поэтому пословицы разных народов интересны тем, как они воспроизводят жизнь, как трактуют ее или иные ее проявления, какую оценку ей дают» [4, с. 4].

Актуальным для современной фразеологии остается проблема классификации. Пословицы можно разделить по тематике, но следует отметить, что помещение пословицы в ту или иную тематическую рубрику

является достаточно условным, так как пословицы поистине многогранны и способны отображать одновременно несколько жизненных явлений, ведь многогранность пословицы проистекает из самой ее природы.

Неоднозначным остается и вопрос, какая пословица все еще находится в современном употреблении, а какая уже не употребляется. Надо полагать, это проблема личного опыта каждого человека, носителя того или иного языка. Как бы то ни было, какую-то пословицу никогда не услышишь в городе, зато она широко распространена в сельской местности и наоборот. Хотя несомненным остается тот факт, что пословицы дошли до нас через века, и, безусловно, еще пригодятся, так как они не потеряли своей жизненной силы и поэтической ценности.

Помимо пословиц и поговорок в английском языке к устойчивым выражениям, которые нельзя перевести дословно, относятся также и идиомы. Идиомы бывают весьма специфичны, а бывают на удивление схожи со своими русскими аналогами. Не вызывает никакого сомнения, что кроме постоянного пополнения словарного запаса, необходимо заботиться об обогащении своей речи устойчивыми словосочетаниями, то есть идиомами английского языка. Все кто, регулярно изучает иностранный язык, сталкиваются с такими выражениями, которые на первый взгляд представляют собой полную бессмыслицу, хотя слова в таких выражениях понятны и легко переводятся, поэтому устойчивые выражения надо знать. Такое несоответствие значений слов во фразе обуславливается тем обстоятельством, что оно должно восприниматься не дословно. Например:

By heart – наизусть,

To call it a day – завершить что-либо,

To cost an arm and leg – быть очень дорогим,

Bushed – уставший,

Right and left – повсюду,

Above all – прежде всего.

В шкале «непереводимости» или «труднопереводимости» фразеологические единицы занимают едва ли не первое место. Их перевод решается по-разному в зависимости от их характера и особенностей [1, с. 212].

Связанные устойчивые выражения, или фразеологизмы, обладают либо полностью, либо частично переносным значением. По мнению многих современных исследователей, основной особенностью фразеологизмов является несоответствие плана содержания плану выражения, что придает глубину и гибкость фразеологической единице: «Эти возможности коренятся, по-видимому, в самой природе фразеологизма – замкнутом микроконтексте, в котором реализуются не только формальные связи между планом

выражения и планом содержания такого знака, но и ассоциативно-семантические, причем не обязательно логически выводимые из самого микроконтекста. Именно эта невыводимость и позволяет фразеологизму обозначить сложнейшие явления и отношения действительности в емкой и выразительной форме [3, с. 127].

Итак, к фразеологическим единицам относится как идиоматика, так и фразеологические единицы пословичного типа (крылатые выражения, афоризмы, сентенции), как образные (метафорические) единицы, так и не образные сочетания и даже

случаи устойчивой сочетаемости, как нормативные, обкатанные временем, так и отшлифованные мастерами обороты. Следует учитывать, что между английскими и русскими выражениями нет постоянного соответствия. Каждое устойчивое выражение отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире. Соответственно, изучение речевых оборотов слов, идиом и фразеологизмов должно происходить с учетом культурных и социальных особенностей языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Голикова Ж. А. Перевод с английского на русский. Минск, 2008.
2. Демидова К. И., Зуева Т. А. Современный русский язык. М. : Наука, 2007.
3. Казакова Т. А. Практические основы перевода. М. : Союз, 2008.
4. Комаров И. Пословицы английского языка и их русские аналоги. М. : Наука, 2008.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов.

**Телегина Елена Васильевна,**

аспирант, кафедра немецкой филологии, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 464; e-mail: elenatelog@rambler.ru

**ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ЧИСЛА  
В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** грамматическая категория числа; формы единственного и множественного числа; *pluralia* и *singularia tantum*; имена собирательные.

**АННОТАЦИЯ.** Рассмотрена грамматическая категория числа имен существительных, которая представлена бинарной оппозицией единичности и множественности в русском и английском языках. Рассматриваются формы единственного и множественного числа и их значения в данных языках.

**Telegina Elena Vasilievna,**

Post-graduate Student of Department of German Philology, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**BASIC FEATURES OF THE GRAMMATICAL CATEGORY OF NUMBER IN RUSSIAN AND ENGLISH**

**KEY WORDS:** grammatical category of number; singular and plural forms; *pluralia* и *singularia tantum*; collective nouns.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the grammatical category of number of nouns which is represented by the binary opposition of singularity and plurality in the Russian and English languages. Singular and plural forms and their meanings are considered in these languages.

Одной из основополагающих категорий бытия и познания является категория количества, которая пронизывает всю систему языка: и его лексику, и его грамматику. Содержание данной категории представляет единство «дискретного (прерывного) количества и недискретного (непрерывного) количества. Первое из них определяется посредством счета, а второе – посредством измерения» [9, с. 227].

Известно, что дискретное количество находит свое выражение как в образовании в языке количественных и порядковых числительных, так и в грамматической категории числа. Описание грамматической категории числа, ее форм и способов выражения в языке рассматривается в работах многих лингвистов [1; 3; 4; 9 др.].

Предметом рассмотрения в данной статье является грамматическая категория числа в русском и английском языках.

В современной лингвистической литературе грамматическая категория определяется как система «противопоставленных друг другу рядов грамматических форм с однородными значениями» [5, с. 115], то есть основным признаком структуры грамматической категории признается оппозиция. Грамматическая категория числа в современном английском и русском языках представлена оппозицией единственного и множественного числа.

Исследователи категории числа русского и английского языков в сопоставительном аспекте (например, В. В. Акуленко, Г. Н. Воронцова) отмечают, что семантически грамматическая категория числа в дан-

ных языках очень близка: форма единственного числа указывает на то, что обозначаемый предмет представлен в одном экземпляре, а форма множественного числа определяет множество предметов.

Перейдем к рассмотрению универсальных способов выражения единичности и множественности именами существительными с помощью грамматических форм числа в английском и русском языках.

Категория числа, являясь основной категорией имени существительного, служит для выражения количественной характеристики предметов объективной действительности. Противопоставление единичности – множественности является предметно-смысловой основой категории числа.

Формы множественного числа в русском языке, как отмечает В. И. Дегтярев, выражают количественные отношения действительности отчетливее, чем формы единственного числа, которые главным образом выполняют номинативную функцию [3, с. 10].

В русском языке показателями единственного числа существительных являются нулевая морфема (*лист, стол*) и флексии (*река, небо, солнце*). Для выражения значения множественности используются другие окончания (*река – реки, стол – стулья, картина – картины*). В отличие от английского языка в русском языке значение единичности может быть выражено суффиксом -ин(а), -инк(а), например, *картофельна, горошинка*.

Для большинства существительных английского языка форма единственного числа представлена нулевой флексией или

самой формой слова в случае, когда показателем числа служит чередование морфемы (*foot – feet*). Формальным показателем множественного числа является морфема *-(e)s*, которая присоединяется к основе существительного (*book – books, university – universities*). Встречаются существительные с омонимичными формами единственного и множественного числа: *one deer – five deer*. Существительные английского языка, имеющие латино-греческую этимологию, сохранили форму множественного числа исходных языков: *datum – data, oasis – oases*.

Категория числа в обоих языках может быть представлена супплетивными формами (*человек – люди, ребенок – дети; a person – people*).

Таким образом, русский язык, для которого характерна синтетичность, отличается от аналитического английского языка более разнообразными формами числа.

Особенности языкового типа определяют не только формы числа, но и его значение. Исследователи отмечают, что форма числа не всегда передает присущее ей категориальное значение, то есть план выражения прямо не соответствует плану содержания. Так, В. И. Дегтярев пишет: «Исторически сложившаяся языковая форма может оказаться в противоречии с современным видением или восприятием обозначаемого предмета. Множественное число *сани* функционирует в значениях единичности и множественности, но само по себе оно не выражает количественности и является только номинативной формой слова» [3, с. 8]. Грамматическая форма единственного числа может обозначать множественность (*дворовая детвора; the kangaroo is found in Australia*), а форма множественного числа указывать на единичность (*Нидерланды, биллиард; the Netherlands, billiards*).

В сопоставляемых языках встречаются слова в единственном числе, в которых категория числа выражена формально. Например, имена отвлеченные (*счастье, happiness*), некоторые имена вещественной семантики (*сахар, sugar*), имена отдельных небесных тел (*солнце, Sun*), названия стран света (*юг, South*) и некоторые другие [6, с. 83; 7]. Данные существительные употребляются только в единственном числе и для обозначения единичных предметов (*singularia tantum*). Одной из причин такого языкового явления считают «сопротивление лексического материала грамматической форме, которое в свою очередь обусловлено разным соотношением обозначаемых объектов в реальной действительности» [1, с. 59]. Следует отметить, что некоторые существительные, относящиеся к группе *Singularia Tantum*, могут употреб-

ляться во множественном числе, когда они обозначают виды, типы, сорта называемых веществ (*целебные грязи, минеральные воды*). Употребление некоторых слов такого типа во множественном числе с целью создания художественного образа можно проиллюстрировать следующими примерами: а) *Закрою глаза и вижу: огромные вековые дубы будто плавают в тумане, пронизанном лучами десятка разноцветных солнц* (Николай Дежнев. В концертном исполнении, 1993); б) *By next week there could be dull skies, rain and cold winds* (Forgotten fire. Mansell, Joanna. Richmond, Surrey: Mills & Boon, 1992).

Обратимся к следующей группе существительных, не изменяющихся по числам (*pluralia tantum*). В английском языке это неисчисляемые существительные, которые обозначают предметы, состоящие из нераздельных частей (*scissors*); названия наук (*linguistics*); слова со значением собирательности (*customs*). А. И. Смирницкий, анализируя данную группу слов, отмечает их «партитивную множественность», то есть множественность у этих слов направлена на отдельные части одного предмета [7, с. 122]. Понятие единичности таких предметов передается дополнительными словами, например, *a pair of, a sack of, a piece of (a pair of trousers)*. Таким образом, слова *pluralia* и *singularia tantum*, которые А. А. Реформатский рассматривал как аномалии в грамматической системе языка, обычно не изменяются по числам, а их грамматические формы не выражают количественных отношений.

Форме множественного числа существительных, как и форме единственного числа, свойственна полисемия. В обоих языках особую группу в сфере грамматической категории числа образуют собирательные имена, которые обозначают совокупность предметов как одно целое: *человечество, студенчество / crew, family*.

Имена собирательные функционируют в формах выражения единственного и множественного числа. Выбор формы выражения определяется словообразовательным типом имени существительного единственного или множественного числа. В русском языке «формативы собирательности относятся, главным образом, к словообразовательным типам имен *singularia tantum*», так как исторически современные типы имен собирательных сформировались на основе форм единственного числа [2, с. 147].

Так, в концепции В. В. Акуленко центром поля собирательности, которое находится на пересечении полей единичности и множественности, являются собирательные существительные, существующие только в

форме единственного числа (*листва, студенчество / foliage, soldiery*) [1, с. 28].

Двойственная природа собирательных понятий проявляется в их грамматических особенностях. Некоторые существительные в русском языке, которые изменяются по числам, во множественном числе могут иметь собирательное значение, например, названия людей по национальности, роду занятий (*англичане, журналисты*). Собирательное значение могут выражать некоторые существительные *pluralia tantum*, которые не имеют формы единственного числа (*обои, финансы*).

О. Есперсен, отмечая противоречивую грамматическую природу существительных с собирательным значением, писал: «Они представляют собой единства и как таковые могут употребляться не только с предшествующим *a* или *one*, но и в форме множественного числа, как другие исчисляемые существительные: *two flocs* ‘два стада’, *many nations* ‘много наций’ и т. п. С другой стороны, они обозначают множественность, а поэтому могут сочетаться с глаголом и предикативом во множественном числе (*My family are early risers*) и соотноситься с таким местоимением, как *they* ‘они’» [4, с. 225]. Существительные английского языка типа *family, nation, committee, team* могут сочетаться с глагольным сказуемым во множественном и в единственном числе в зависимости от того, характеризуется ли вся общность или каждый ее член.

Особый характер приобретает функционирование грамматической категории числа в сфере вещественных существительных (*вода, нефть / sand, information*). Данный лексико-грамматический класс, как и имена собирательные, исторически формировался как «продукт взаимодействия грамматической категории числа, смысловую основу которого составляет количественность (противопоставление единичности и множественности), с идеей неисчисляемости обозначаемого» [3, с. 149]. В русском и английском языках большинство вещественных существительных не изменяются по числам и являются либо *singularia tantum* (*железо, мед / rice, blood*), либо *pluralia tantum* (*дрова, духи / dregs*). Некоторые существительные *singularia tantum* употребляются в значении масс вещества на большой площади, например, *пески Сахары / sands*. По словам А. И. Смирницкого, значение существительных данного типа во множественном числе «конкретизируется и эмфатически усиливается» [7, с. 123].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Акуленко В. В. Категория количества в современных европейских языках. Киев : Наукова думка, 1990.
2. Британский национальный корпус. URL : [www/natcorp.ox.ac.uk](http://www.natcorp.ox.ac.uk).
3. Дегтярев В. И. Категория числа в славянских языках. Ростов н/Д : Рост. гос. ун-т, 1982.
4. Есперсен О. Философия грамматики. М. : Изд-во иностранной литературы, 1958.

Таким образом, имена собирательные и вещественные стоят вне грамматической категории числа, поскольку они не имеют противопоставления форм единственного и множественного числа. У существительных, которые имеют формы обоих чисел, изменение по числам сопровождается изменением их лексического значения. Отношение существительных данных типов к грамматической категории числа определяется их исконной функцией и значениями. Например, вместе с функцией форм множественного числа имена собирательные усвоили и оба значения множественности – собирательное и раздельное [3, с. 97].

В современном английском языке велика роль артикля, который определяет значение имени существительного в форме единственного числа. Например, в английской фразе *The giraffe is the tallest of all animals* определенный артикль называет целый класс животных и их свойства, противопоставляя его другим классам.

Неопределенный артикль может употребляться, когда речь идет о классе в целом, но в этом случае он указывает на единичного представителя класса без противопоставления другим классам (*A dog is an animal*).

В грамматике английского языка существует понятие «нулевой артикль», который подобно определенному и неопределенному артиклям, может иметь семантическую нагрузку. Например, существительные *snow, beauty* в единственном числе с нулевым артиклем имеют обобщенное значение с оттенком собирательности. Ср.: *We had snow in May this year. The snow was beginning to melt*. Форма единственного числа с нулевым артиклем указывает на само существо предмета, поэтому находится на высоком уровне абстракции [1, с. 63].

Итак, грамматическая категория числа в русском и английском языках представлена оппозицией форм единственного и множественного числа. При этом данные формы существительных не всегда связаны с понятиями единичности и множественности, что обусловлено сложным процессом формирования в мышлении человека антропоцентрической картины мира. В функционировании категории числа вовлекаются имена существительные анумеральной семантики – собирательные, вещественные, а также слова, не изменяемые по числам, но оформленные в числе – *singularia tantum* и *pluralia tantum*.



5. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. В. Ярцева. 2-е изд., дополнен. М. : Большая российская энциклопедия, 2002.
6. Меновщиков Г. А. Способы выражения единичности и множественности в языках различного типа // Вопросы языкознания. 1970. № 1.
7. Национальный корпус русского языка. URL : [www.ruscorpora.ru](http://www.ruscorpora.ru).
8. Панфилов В. З. Гносеологические аспекты философских проблем языкознания. М. : Наука, 1982.
9. Смирницкий А. И. Морфология английского языка. М. : Литература на иностранных языках, 1959.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.

**Шехтман Наталия Георгиевна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 379; e-mail: natalia.sh2@gmail.com

**ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА  
(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА М. ЭТВУД «СЛЕПОЙ УБИЙЦА»)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** лингвостилистика; интерпретация текста; художественная литература; стилистические приемы; выразительные средства языка.

**АННОТАЦИЯ.** Предложен образец лингвостилистического анализа текста на примере отрывка из романа М. Этвуд «Слепой убийца». Рассматриваются фонетические, лексические и синтаксические выразительные средства и стилистические приемы, а также эффекты, которые они создают.

**Shekhtman Natalia Georgievna,**

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of English, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**LINGUOSTYLISTIC TEXT ANALYSIS  
(ON THE MATERIAL OF THE NOVEL «THE BLIND ASSASSIN» BY M. ATWOOD)**

**KEY WORDS:** linguostylistics; text interpretation; fiction; stylistic devices; expressive means.

**ABSTRACT.** The paper contains a sample of linguostylistic text analysis on the material of an extract from the novel "The Blind Assassin" by M. Atwood. Phonetic, lexical and syntactical expressive means and stylistic devices are discussed, the effects they create are commented upon.

В данной статье мы предлагаем образец лингвостилистического анализа отрывка романа Маргарет Этвуд «Слепой убийца». Материал статьи может быть использован в преподавании курсов «Стилистика английского языка» и «Интерпретация текста» на языковых факультетах.

Анализ выполнен по схеме, которая носит название «Комментирование» и которая была разработана и детально описана И. В. Арнольд и Н. Я. Дьяконовой [2]. Особенности данного подхода заключаются в высокой степени его вариативности по сравнению, например, с анализом текста по абзацам [4]. Такая вариативность привлекает студентов: в этом случае они не привязаны к строгой схеме и могут строить свой ответ в достаточно свободной форме.

Вслед за Н. А. Постолюнской [3, с. 23] мы придерживаемся «усеченной» схемы комментирования отрывка художественного текста, являющейся наиболее приемлемой в условиях преподавания интерпретации текста в университете. Данная схема выглядит следующим образом:

1) информация о том, является ли текст самостоятельным произведением или же он представляет собой отрывок из более объемной работы (во втором случае необходимо прокомментировать роль данного отрывка во всем произведении);

2) жанр, в котором написано анализируемое произведение;

3) информация об авторе (историческая эпоха, страна, центральные вопросы творчества, возможно, также предполагаемая читательская аудитория);

4) анализ рассказчика, типа нарратива и структуры рассматриваемого текста;

5) передача краткого содержания анализируемого текста и перечисление фактов, которые становятся известными читателю;

6) комментарий относительно впечатления от текста и настроения, которое он создает;

7) подтверждения и иллюстрации сказанного в предыдущем пункте плана; необходимо распознать выразительные средства и стилистические приемы, встречающиеся в тексте, и прокомментировать создаваемый ими эффект (важные моменты: студент не должен сбиваться на пересказ анализируемого текста, при комментировании стилистического приема начинать следует с эффекта, который он создает, затем давать название приема);

8) заключение, где суммируются основные идеи рассмотренного произведения.

В соответствии с данным планом был выполнен предлагаемый нами образец интерпретации, приводимый ниже.

Для анализа нами была выбрана короткая (1,5 страницы) глава из романа «Слепой убийца» современной канадской писательницы Маргарет Этвуд. Роман вышел в 2000 году, был удостоен Букеровской премии и является одним из самых популярных произведений этого автора. Сюжет представляет собой историю нескольких поколений семьи Чейз и охватывает более ста лет. Пред глазами читателя проходит почти весь XX век и вся жизнь главной героини, Айрис Чейз, а также ее сестры Лоры, покончившей с собой вскоре после Второй

мировой войны, когда ей едва исполнилось двадцать пять лет.

Композиция романа довольно необычна: на протяжении всего текста и, особенно, в начале произведения содержится большое количество на первый взгляд не связанных между собой, совершенно разных по содержанию газетных отрывков – некрологов, информационных сообщений, статей из светской хроники, которые только постепенно связываются в единый сюжет. Кроме того, хронологическое повествование постоянно прерывается ретроспективными сценами, и не всегда читатель сразу может определить, в какой исторический период происходит действие конкретного эпизода. Некоторые главы романа можно считать самостоятельными произведениями жанра эссе, таковым является и анализируемый в настоящей статье отрывок.

Рассматриваемый текст представляет собой повествование от первого лица, рассказчицей является Айрис Чейз – представительница некогда богатой и влиятельной, но к середине XX века разорившейся канадской семьи. Выбранный нами текст является частью завязки романа и повествует о событии, которое наложит отпечаток на всю дальнейшую жизнь главной героини – о самоубийстве ее сестры Лоры. Суровые факты сообщаются в самом начале, без какого-либо вступления: *Ten days after the war ended, my sister Laura drove a car off a bridge. The bridge was being repaired: she went right through the Danger sign. The car fell a hundred feet into the ravine, smashing through the treetops feathery with new leaves, then burst into flames and rolled down into the shallow creek at the bottom. Chunks of the bridge fell on top of it. Nothing much was left of her but charred smithereens* [5, с. 7]. Из приведенного примера неясно, каково отношение Айрис к произошедшему. Трагичные новости представлены в сухой и прозаичной манере, описание сцены самоубийства девушки является, по сути, просто констатацией факта и не сопровождается никакими эмоциями. Эпитет *feathery* и образное сравнение *like a dragonfly* могут считаться единственными исключениями, но и они, собственно, не напрямую соотносятся с самой трагедией – скорее, они добавляют экспрессии описанию окружающей обстановки. Бессоюзная связь, преобладающая между предложениями абзаца, подчеркивает бесстрастность, сдержанность и деловой характер повествования. Этот эффект усиливается также за счет натуралистической подробности, представленной выражением *charred smithereens*. Трагизм ситуации усугубляется и за счет контраста между событием и временем, когда оно произошло:

Лора покончила с собой в мае, через десять дней после окончания Второй мировой войны – и время года, и исторический период символизируют начало новой жизни, оптимизм и веру в будущее. Символическое значение приобретает метафорический эпитет *feathery* во фразе *treetops feathery with new leaves* – он имплицитно подразумевает стремление к жизни, рождение нового и противопоставлен тому, что совершила Лора.

Из следующего абзаца становятся известными подробности, касающиеся общественного положения главной героини: судя по тому, как с ней разговаривает полицейский, она замужем за богатым и влиятельным человеком: *His tone was respectful: no doubt he recognized Richard's name* [5, с. 7].

Постепенно читателю также становится понятно, что на самом деле Айрис совсем не является черствой и бездушной и что сухая манера, в которой она описывает самоубийство своей сестры, – это следствие ее глубокого потрясения. Об этом говорит метафорическое сравнение *I could hear the calmness of my own voice, as if from a distance* [5, с. 7] – в разговоре с полицейским героиня слышит свой голос как будто издали – находясь в состоянии шока, она не обращает большого внимания на его слова и пытается осознать произошедшее.

Наше предположение о том, что Айрис спокойна и сдержанна только внешне, подтверждаются по мере дальнейшего прочтения отрывка: *In reality I could barely get the words out; my mouth was numb, my entire face was rigid with pain. I felt as if I'd been to the dentist. I was furious with Laura for what she'd done, but also with the policeman for implying that she'd done it* [5, с. 7]. На самом деле она с трудом произносила слова, губы ее онемели, лицо свело от боли, как после зубного врача – в данном контексте обозначающее метафорического сравнения точно раскрывает абстрактное понятие с помощью конкретного образа. Параллельные конструкции, анафорический повтор, бессоюзное присоединение предложений создают ярко выраженный ритм, функция которого сравнима с музыкальным сопровождением напряженного момента в кинофильме – здесь ритмичность подчеркивает глубину переживания и степень потрясения молодой женщины.

Заслуживает внимания еще одна деталь из этого абзаца: во время разговора с полицейским ветер треплет волосы Айрис, и они взлетают и вихряются в нем, словно чернила в воде: *A hot wind was blowing around my head, the strands of my hair lifting and swirling in it, like ink spilled in water.* [5, с. 7]. Данное метафорическое сравнение, по нашему мнению, приобретает здесь символическое

значение, ассоциируясь с полнейшим смятением и растерянностью героини.

Бессознательная связь между предложениями присутствует и далее в тексте, поддерживая ритмичность повествования и подчеркивая драматизм ситуации: *It wasn't the brakes, I thought. She had her reasons. Not that they were ever the same as anybody else's reasons. She was completely ruthless in that way* [5, с. 7].

Один из абзацев отрывка представляет особый интерес для анализа, поскольку является примером явления конвергенции – «схождения в одном месте пучка стилистических приемов, участвующих в единой стилистической функции» [1, с. 100]. В рассматриваемом случае конвергенцию образуют различные приемы компрессии текста: *The white gloves: a Pontius Pilate gesture. She was washing her hands of me. Of all of us* [5, с. 7]. Данный абзац короток, что само по себе выделяет в тексте содержащуюся в нем информацию. В сжатой форме здесь передан большой смысл: Лора не хотела больше иметь ничего общего со своей семьей, самые близкие люди стали для нее врагами – это подчеркивает прием парцелляции в сильной позиции конца абзаца. Аллюзия на Понтия Пилата также позволяет передать большое количество информации при минимальном наборе языковых средств.

Поддержанию трагической тональности способствуют метафорические эпитеты, описывающие цвета одежды, которую носила Лора: *a sober colour, hospital-corridor green, penitential colours – less like something she'd chosen to put on than like something she'd been locked up in* [5, с. 7]. Обозначающие обеих метафор – больница и тюрьма – сходны по смыслам, которые они имплицитно подразумевают, а именно – отсутствие полной личной свободы. Та же мысль продолжается метафорой в конце фразы: в этих цветах Лору «словно заперли».

Упомянутый выше ритм повествования становится наиболее заметным во второй части анализируемого отрывка и много говорит читателю о душевном состоянии главной героини. Короткие предложения, содержащие параллельные конструкции и анафорический повтор местоимения «I» создают отрывистый ритм, благодаря которому читатель почти физически ощущает напряженность момента и может представить себе, как главная героиня собирается на опознание своей сестры – она движется машинально, словно робот, при этом мыслями находится далеко: *When the policeman had gone I went upstairs to change. (...) 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* [5, с. 8]. Здесь мы также наблюдаем еще один прием выдвигания – сцепление, согласно терминологии стилистики декодирования представляющее собой «появление сходных элементов в сходных позициях» [1, с. 103]. Основная функция сцепления в тексте – сообщение целостности, что мы и прослеживаем в данном примере.

Центральная тема рассматриваемого отрывка – сильная душевная боль. Выдвижение ее на первый план происходит не в последней степени благодаря приему сцепления, которое, помимо обеспечения целостности, помогает установить иерархию смыслов в тексте. Кроме сцепления, фокусированию внимания читателя на главной теме способствуют два других приема выдвигания – избыточность и лексико-семантическое поле. Первый тип выдвигания создается за счет того, что «сообщение представлено большим числом знаков, чем это было бы необходимо при отсутствии помех» [1, с. 102], последнее же можно сформулировать в нашем случае как широко представленную в тексте тему боли – физической и душевной. Данное семантическое поле создается, в частности, лексемами *cuts, injuries, pain, hurt, shock, numb, rigid* и повторами некоторых из них. Выдвижение данного поля на первый план особенно заметно в двух последних абзацах, ср.: *What I remembered then was Reenie, from when we were little. It was Reenie who'd done the bandaging, of scrapes and cuts and minor injuries (...) She'd scoop us up and sit us on the white enamel kitchen table and (...) give us a lump of brown sugar to get us to close our mouths. Tell me where it hurts, she'd say. Stop howling. Just calm down and show me where.*

*But some people can't tell where it hurts. They can't calm down. They can't ever stop howling* [5, с. 8].

Остается неясным, к кому относятся последние строки, занимающие в нашем отрывке концевую сильную позицию. Эти слова можно отнести к обеим сестрам – к боли утраты, которую чувствовала Айрис, или же к душевной боли, которая довела Лору до самоубийства. Кроме того, данную фразу можно рассматривать как относящуюся в целом к жизненной драме главной героини. Неоднозначность последних слов рассматриваемой главы создает эффект усиленного ожидания и побуждает нас продолжить чтение романа.

Суммируя вышеизложенное, можно сказать, что Маргарет Этвуд – мастер психологического портрета, обладает умением создать объемный образ путем искусного

комбинирования небольшого количества языковых средств.

В заключение подчеркнем, что любой анализ текста является открытой системой

[3, с. 6], и предлагаемый нами вариант, разумеется, не может считаться исчерпывающим.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов. М. : Флинта: Наука, 2002.
2. Арнольд И. В., Дьяконова Н. Я. Аналитическое чтение. Л. : Просвещение, 1979.
3. Постоловская Н. А. Interpretation Through Self-Access = Дидактический материал для самостоятельной подготовки: учебное пособие. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2010.
4. Сошальская Е. Г., Прохорова В. И. Oral Practice through Stylistic Analysis. М. : ВШ, 1979.
5. Atwood M. The Blind Assassin. Rosettabooks LLC, 2003. P. 7-8.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.

**Шустрова Елизавета Владимировна,**

доктор филологических наук, профессор, кафедра английского языка, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26, к. 459; e-mail: shustovaev@mail.ru.

**МЕТОДИКИ АНАЛИЗА ГРАФИЧЕСКИХ МЕТАФОР<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** графика, креолизованный текст, графическая метафора, политическая карикатура, Б. Обама.

**АННОТАЦИЯ.** В статье описан ряд методик анализа графической составляющей с опорой на языковые данные.

**Shustrova Elizaveta Vladimirovna,**

Doctor of Philology, Professor of Department of English, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**METHODS APPLIED FOR ANALYSIS OF GRAPHIC METAPHOR**

**KEY WORDS:** graphics; creolized text; multimodal metaphor; political cartoon; B. Obama.

**ABSTRACT.** The paper investigates basic steps that can be taken while analyzing the visual part of the text or other forms of graphics. The methods are based on cognitive studies and take into account cognitive schemes and models.

Появление данной статьи продиктовано теми проблемами, с которыми в последнее время все чаще сталкиваются молодые ученые при выполнении своего квалификационного исследования.

Связано это, в первую очередь, с тем, что всегда хочется сделать свое исследование запоминающимся, непохожим на другие работы. Такое стремление вызвано поиском обоснования научной новизны и актуальности выполняемого исследования. Это с точки зрения личности и устремлений молодого ученого.

В то же время развитие технологий, изменение способа подачи информации диктуют нам свои условия, способствуют развитию разных типов креолизованного текста. Это с точки зрения людей, создающих и подающих информацию.

Наконец, не может не влиять и изменение человека, воспринимающего информацию (читателя или слушателя). В последние годы психологи все настойчивее говорят о появлении «экранного поколения», т.е. людей (особенно молодых), которые гораздо легче воспринимают информацию с экрана, нежели в обычном печатном виде. А экран предполагает свои особенности. Одна из них – это значительный процент визуальной, графической информации по отношению к вербальной, текстовой.

Конечно, весь этот комплекс приводит к желанию включить в свое исследование графическую составляющую: рекламу, если исследование связано с прецедентностью, карикатуру и плакат, если исследование затрагивает политический дискурс, обложку

рок-альбома, если исследуется поэтический текст определенного типа и т. д. Безусловно, это очень привлекательная мысль, но дело в том, что кандидатская диссертация должна четко соответствовать заявленной научной специальности, как правило, это то или иное направление в рамках специальности «филологические науки». И в таких случаях часто встает вопрос: «По какой специальности Вы защищаетесь? По филологии? Значит, будьте добры оперировать языковым материалом». И аспиранту приходится отказываться от визуальной составляющей, хотя в душе он часто понимает, что это неправильно, что язык не существует сам по себе и для самого себя, что он развивается во времени, принимая на себя черты других систем и в свою очередь влияя на них.

Как же решить эту проблему? Поиску таких путей и посвящена эта статья. Дело в том, что в любом научном исследовании должна существовать единая методика анализа. Сложность как раз том, что если для описания языкового материала комплекс методик уже устоялся, то для описания графики (под графикой мы понимаем произведение, основывающиеся на искусстве рисунка, но обладающие собственными изобразительными средствами и выразительными возможностями; значения «письмо» и «искусство каллиграфии» нами не рассматриваются) он только начинает складываться. Между тем, графика тоже не существует сама по себе. Она обусловлена как экстралингвистическими, так и языковыми факторами. Доказательством тому может служить отражение в графике устойчивых языковых переносов, в частности зооморфных метафор. Нужен метод, позволяющий органично совместить два начала.

<sup>1</sup> Материалы подготовлены в рамках государственного задания МинОиН № 2014/392 № 1900 «Политическая лингвистика: метафоричность, прецедентность и креолистичность»

Проанализировав теоретическую базу по данной проблеме и обратившись к материалу карикатуры, мы нашли несколько методологических ходов, которые, на наш взгляд, одинаково применимы и к вербальному, и к визуальному ряду. В качестве более узкого объекта была выбрана риторика Б. Обамы и карикатура на него. Надеемся, что это будет интересно в первую очередь молодым специалистам, находящимся в поиске методики анализа.

Первым методологическим ходом может стать сопоставление метафорических моделей, характерных для того или иного вида дискурса, в нашем случае дискурса публичных обращений Б. Обамы, с метафорическими моделями в графике. Для Б. Обамы точкой отсчета может стать американская карикатура. Основанием для подобного методологического хода выступают хорошо известные работы Дж. Лакоффа, М. Джонсона, М. Тернера [20; 21; 22]. В данном случае мы выделяем все, что дает нам материал и затем классифицируем выделенные модели, описывая сферу-источник и сферу-мишень. Эта схема легко накладывается и на языковой, и на графический материал. Можно попытаться проследить, какие модели продуктивны на тот или иной период, что присутствует в языковом материале, а что в графическом, как развивается та или иная модель при помощи конкретных средств (концептуальных метафор).

Одной из самых частотных моделей политического дискурса может считаться модель «Политика – это спорт». Далее возможно выделение фреймо-слотовой структуры, которая в частности будет включать фрейм «Политик – это спортсмен» [10; 11; 12; 20; 21; 22]. Выполняя такой анализ, можно в рамках одной модели сопоставить, что представлено на уровне текстов, связанных с тем или иным политиком, и что проявляется на уровне карикатуры.

Если обратиться к карикатуре на Б. Обаму, то спортивный графический образ действующего президента США связан с бегом, баскетболом, бейсболом, гольфом, серфингом, т.е. самыми традиционными видами спорта в США. Интересным поворотом может стать выделение корпуса метафорических моделей, присущих тому или иному политическому лидеру, и их сопоставление с тем, как это лицо видят другие. Давайте попытаемся это сделать на примере Б. Обамы. Напомним, что в дискурсе самого Б. Обамы, на первое место выходит образ путника, в качестве которого выступают США как государство, каждый отдельный гражданин и сам президент. Второе место занимает модель «Президент – это семьянин, член общины, член (большой) семьи». Эти две образные линии – путника и семья-

нина – в дискурсе публичных обращений Б. Обамы сливаются с образом помощника. Следующая частотная модель – «Президент – это борец с внутренними проблемами». Еще одна модель, присутствующая в речах Б. Обамы: «Президент – это строитель». В качестве здания и его частей выступают США и части государственной системы, а также успешное будущее страны. Сам образ строителя не развернут. Он подается через метафоры строительства и модель «Государство – это здание», которая может считаться вполне традиционной в рамках политического дискурса. Столь же не развернута и другая метафорическая модель «Президент – это врач». Она тоже опирается на типичную модель «Государство – это организм» и развивается на ее основе. Образ врача появляется у Б. Обамы реже, чем образ строителя. И все же образ врача дает больше деталей. Так появляются более конкретные образы эпидемиолога и хирурга. Еще одна фрагментарная модель: «Президент – это продавец (менеджер)». В данном случае интерес представляет то, что модель подчеркивает честность президента, его подконтрольность, желание отчитаться.

Т.е. в речах Б. Обамы ключевые модели таковы: президент – это путник, семьянин, помощник, борец с внутренними проблемами, человек, открытый миру, строитель, врач. Кроме этого, фрагментарно присутствуют следующие модели: президент – это продавец и супермен (только в качестве шутки).

Теперь посмотрим, что нам дал графический материал. В качестве выборки мы использовали порядка 1000 американских карикатур за период почти двух президентских сроков Б. Обамы. В графическом материале мы условно выделили следующие метафорические области: Бог, человек, природа (живая и неживая), артефакты. Итак, Б. Обама в графике с точки зрения американцев:

Бог. Мессия, Пророк Мухаммед;

Человек. Спортсмен, игрок (в азартные игры), в том числе и неудачливый, неудачник (алкоголик, калека, дурак, обманутый, бедняк), циркач, вампир, супермен, путник (+ скалолаз), врач, странный муж, плохой солдат, боец, мечтатель, обманщик, самоубийца, ребенок, высокомерный тип, чернорабочий, строитель, мот, продавец (+ аукционист), повар, цензор, музыкант;

Природа. Животное (обезьяна, конь, мышь), растение, птица (утка, голубь), пресмыкающееся (змея), солнце;

Артефакты. Кукла (марионетка, робот, статуя).

В каждой из групп названия графических метафор расположены по частотности. Теперь сопоставим полученные данные по текстовому и графическому материалу. В ко-

лонке «дискурс Барака Обамы» подчеркнуты метафоры, которые не нашли отражения в графике. Образ супермена мы исключили из таблицы из-за крайне низкой частотности и явно иронического характера контекстов. В колонке «Графика» курсивом выделены образы, обладающие наиболее высокой частотностью, жирным шрифтом выделены образы, совпадающие по названию с образами президентского дискурса. Во второй строке в группе «человек» мы немного изменили порядок следования материала и первыми расположили образы, перекликающиеся с образами Б. Обамы, поэтому принцип частотности здесь слегка нарушен.

Далее следует сделать детальное описание по каждой из метафорических моделей. Другой поворот в исследовании может быть связан с языковой игрой. Часто в карикатуре нам дан только графический образ, который построен на основе хорошо знакомых переносных значений, устойчивых словосочетаний, фразеологизмов, прецедентных феноменов. В этом случае можно попытаться найти ответы о графической составляющей карикатур, проанализировав языковой материал, который ложится в основу графики. В научном квалификационном исследовании при применении такого исследовательского хода предполагается, что будут отслежены и отобраны устойчивые метафорические сочетания или единицы, обладающие значительной способностью к семантической деривации, например, на уровне просторечья или сленга, когда применяется ряд зооморфных, фитоморфных и иных метафор и метонимий. Эти единицы могут быть сначала отобраны из лексикографических источников (включая словари идиом и сленга), проанализированы с точки зрения словообразовательных моделей и образной составляющей. Затем проводится выборка из текстовых источников (например, современной публицистики) с целью иллюстрации синтагматических отношений или дальнейших способов авторских развертываний метафорического образа. На третьем этапе полученные языковые данные сопоставляются с тем метафорическим осмыслением, которое присутствует в графике, в частности, в карикатуре. В рамках нашего исследования мы продемонстрируем только третий этап и будем отталкиваться от графического материала. Применение первых двух шагов к афроамериканскому и английскому материалам подробно показано в наших предыдущих работах [см., например, 13; 14; 15].

Таблица 1.

	Дискурс Б. Обамы	Графика
Бог		Мессия Пророк Мухаммед
Человек	путник семьянин помощник борец с внутренними проблемами человек, открытый миру строитель врач продавец	путник странный муж боец, борец с внутренними проблемами человек, открытый миру врач продавец (+аукционист) строитель спортсмен игрок (в азартные игры), в том числе и неудачливый неудачник (алкоголик, калека, дурак, обманутый, бедняк) обманщик циркач мечтатель ребенок супермен вампир плохой солдат самоубийца высокомерный тип чернорабочий мот повар цензор музыкант
Природа		животное (обезьяна, конь, мышь) растение птица (утка, голубь) пресмыкающееся (змея) солнце
Артефакты		кукла (марионетка, робот, статуя)

Не секрет, что в системе любого языка существует фонд устойчивых ассоциативных моделей, которые проявляются в наборе устойчивых метафорических переносов. Это может затрагивать как уровень отдельных лексем и их способность к семантической деривации, так и находить выражение на уровне фразеологических единиц. Данные связи, определенные этническими особенностями лингвокультуры, обуславливают и уровень визуальной информации. Это введение еще одной точки зрения. По словам Я. Линцбаха: «Необходимость применения одновременно нескольких точек зрения чувствуется и в обыкновенном языке, ибо, желая сделать нашу мысль возможно более понятной, мы высказываем ее многократно, различными словами. Это повторение одной и той же мысли в различных выражениях составляет, как известно, необходимую принадлежность ораторского и писательского искусства. Говорить понятно и выразительно, значит говорить многократно, объясняя



предмет с разных изолированных точек зрения, расположенных так, что совокупность возникающих отсюда образов возбуждает в уме слушателей или читателей представление, достаточно близко напоминающее действительность.... Пользоваться не одной, а многими точками зрения нам приходится потому, что каждый внешний предмет имеет, по крайней мере, две стороны, которые нельзя обозреть из одной и той же точки зрения. Он имеет несколько проекций, которые неодинаково выразительны, неодинаково интересны для нас» [8, с. 200–201].

Один из параметров принципиальных различий между вербальным и визуальным текстом и мышлением, сформулированных Я. Линцбахом, становится их разное отношение ко времени: «Принципиальное различие между словесным текстом и рисунком сводится к тому, что рисунок относится к одному моменту, а текст – ко многим моментам. Поэтому рисунок относится к тексту так, как некоторая единица относится к некоторому множеству» [8].

Эти откровенные положения легко найти в карикатуре. С одной стороны, в системе английского языка существуют такие устойчивые метафорические переносы, как *lame duck* – «хромая, подбитая утка», *dark horse* – «темная лошадка». Они формировались достаточно долгое время, основаны на определенном зооморфном образе и применимы к множеству ситуаций. В карикатуре этот образ соотносится только с определенным моментом и переносится только на конкретное лицо или ряд лиц.

Основным способом проявлений языковой игры в карикатуре становится метафора разных типов. Если использовать типологию М. В. Никитина [9], то на первый план по частотности использования в американской карикатуре выйдет когнитивная онтологическая прямая метафора. В основном используются значения, зафиксированные словарно и хорошо известные в американском обществе. Что касается хромой (или подбитой) утки, то в современном английском у этого фразеологизма (далее – ФЕ) фиксируются следующие значения: 1) неудачник, «несчастенький», калека; 2) банкрот, разорившийся маклер 3) неперезбранный член (Конгресса, совета), государственный деятель или крупный чиновник, чье влияние сведено к нулю в связи с предстоящим уходом с занимаемого поста в результате поражения на выборах или отставки; 4) поврежденный самолет. Одна из первых политических карикатур с использованием образа хромой утки (рис.1) была создана после выборов 1912 г, когда пост президента США занял кандидат от Демократической партии Томас Вудро Уилсон

(трад. Вильсон). На карикатуре изображены неудачники-демократы, которые после выборов 1912 г, вереницей потянулись в Белый дом в надежде получить пост благодаря поддержке президента.



Рис. 1.

На основе выражения *lame duck* существуют следующие устойчивые словосочетания: *lame duck president* – президент, заканчивающий свое пребывание на этом посту; «*lame duck*» *year* – последний год чьего-либо президентства; *Lame Duck Amendment* – «поправка о подбитой утке», т.е. двадцатая поправка к Конституции США, ратифицированная в январе 1933 г. Применительно к Б. Обаме интересно, что в качестве либо только что вылупившегося, нервно мечущегося утенка (рис.2), либо в образе попурой утки (рис.3) его начали изображать еще до избрания на пост. Здесь можно говорить о слиянии в графике отсылок не только на ФЕ *a lame duck*, но и на ФЕ *an ugly duckling* – «гадкий утенок».



Рис. 2.



Рис. 3.

На рис. 4 Б. Обама предстает в образе сантехника. Таково первое и основное значение лексемы plumber. Переносное значение – это «муж на час», любовник, который приходит под видом сантехника. Оно выходит на первый план в сочетании с восклицанием «Great job!». Дело в том, что лексема job часто используется как эвфемизм для обозначения мужских половых органов. Обратим внимание и на следующие разговорные значения слова job: 1) кража (to do/pull a job – совершить кражу); 2) использование служебного положения в личных целях; 3) сделный, наемный (о недолгосрочной работе); 4) работать нерегулярно, случайно, работать сделно; заниматься штучной работой; 5) а) быть перекупщиком, посредником, спекулянтом; б) действовать недобросовестно, обманывать.

В политическом языке США Plumbers, это т.н. «сантехники» – группа сотрудников аппарата президента Р. Никсона и их подручных (из бывших сотрудников ЦРУ), осуществивших взлом штаб-квартиры Демократической партии в столичном административно-гостиничном комплексе «Уотергейт». Это привело к т.н. Уотергейтскому скандалу (1974 г.). Р. Никсону пришлось уступить свой пост Дж. Кеннеди, а многие из «сантехников» по приговору суда получили различные сроки тюремного заключения. Табличка с надписью «Работают сантехники» висела на двери помещения, где размещалась группа в Старом административном здании через дорогу от Белого дома. Одной из задач группы было «заткнуть утечку» информации о незаконных делах администрации в прессу [«to plug the press leaks»]. Ныне выражение обозначает лиц, занятых попытками предотвращения утечки секретной информации и ликвидацией последствий такой утечки [ABBYU Lingvo]. Перенеся эти значения на президента, мы должны понять, насколько это бесчестный, нечистоплотный, распущенный человек, которому долго не продержаться на своем посту.

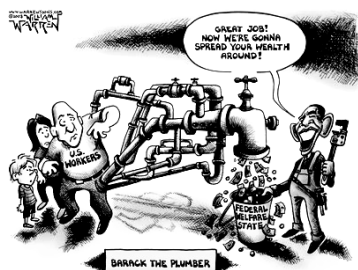


Рис. 4.

Вновь не забыто и происхождение Б. Обамы. Оно всплывет, если вспомнить об очень типичном бытовом словосочетании «plumber's black» – «водопроводная замазка». Но ведь можно прочесть и иначе: «черный плод незаконной связи». Одновременно с

прямыми метафорами в этих карикатурах используется и когнитивная онтологическая транспонированная метафора. Она проявляется в выражениях «They've got plenty to spread around!» и «Now we're gonna spread your wealth around!» Т. е. исходя из сочетания графики и вербальной информации, получится: «Им есть, что пустить на ветер!», «Мы поделим ваше богатство на всех!» и «Мы потратим ваше богатство впустую!». Под богатством понимается бюджет простых американских семей.

На рис. 5 снова отражены отношения Б. Обамы с политическими оппонентами, в частности с сенатором от Аризоны Дж. Маккейном. Надпись гласит: «Barack reaches out and connects with people on the other side» – «Барак обращается к лагерю противника и достигает взаимопонимания». Взаимопонимание достигается весьма любопытным способом – при помощи камня. Если проанализировать некоторые переносные значения слова stone в его разной частеречной функции (сущ., прил., глагол), мы получим, в частности, следующие: «могильная плита, надгробный камень», «полный, абсолютный, безусловный, совершенный», например, в сочетании «pure stone stupidity» – «совершеннейшая глупость» или «he's a stone genius» – «он настоящий гений»; «находящийся в состоянии алкогольного или наркотического опьянения»; «бросать камни, швырять камни», «забить камнями насмерть». На полноту смысла влияет и присутствие в английском языке следующих выражений: «cast a stone at smb». (cast (или throw) a stone (или stones) at smb.) – «бросить камень в кого-либо», «порочить, обвинять, осуждать, хулить кого-либо»; «break stones» – «выполнять тяжелую работу», «зарабатывать на жизнь тяжелым трудом»; «foundation stone» – «первый камень», «камень закладываемого фундамента» (как начало строительства), «основа, основание; основной принцип».

Т.е. в результате слияния всех этих значений можно получить следующие смыслы: пьяный, совершенно неадекватный Б. Обама закладывает фундамент своей карьеры через могильный камень Дж. Маккейна, которого он несправедливо поливает грязью. Станный способ достичь взаимопонимания.



Рис. 5.

Третья методика – это прослеживание архетипов. Сначала вспомним некоторые откровенные положения гипотез К. Г. Юнга.

«Архетип в себе <...> есть некий непредставимый наглядно фактор, некая диспозиция, которая в какой-то момент развития человеческого духа приходит в действие, начиная выстраивать материал сознания в определенные фигуры» [17; 18].

«Термин “архетип” часто понимают неправильно – как означающий некоторые вполне определенные мифологические образы или сюжеты. Таковые, однако, суть лишь осознанные представления, и было бы нелепо полагать, что они с их изменчивостью могут передаваться по наследству» [Там же].

«Архетип проявляется в тенденции формирования этих представлений вокруг одной центральной идеи: представления могут значительно отличаться деталями, но идея, лежащая в основе, остается неизменной. Существует, например, много представлений о братской вражде, но сама идея не меняется» [Там же].

«Архетипы оживают только тогда, когда вы терпеливо пытаетесь разобраться в том, почему они что-то значат для человека и каким образом открывают ему свое значение... Сам по себе архетип пуст и чисто формален – ничего, кроме способности сформировать возможности представления, которая задана априори. Сами представления не являются унаследованными, но лишь формы, и в этом отношении они соответствуют в каждом случае инстинктам, которые также определяют только формой» [Там же].

«Субъективное переживание тесно связано с архетипами и осуществляется через выраженные символическим образом определенные универсальные мифологические мотивы или архетипические образы. Последние являются основными компонентами любых религий, мифологий, легенд и сказок всех времен и народов. Архетипические образы присутствуют в снах и видениях, в ряде экстатических переживаний, а также при некоторых психических расстройствах. Встреча с архетипическим образом всегда сопровождается сильным эмоциональным переживанием, сообщающим индивиду чувство надличностной энергии, некоей силы, явно превосходящей индивидуальное эго. Показательными в данном случае являются сопереживания человека в храме или на митинге..... Теоретически возможно любое число архетипов» [Там же].

Еще раз подчеркнем, что по К. Г. Юнгу единого перечня архетипов не существует, как не существует и единого универсального списка архетипических образов. Последние варьируются не только в зависимости от эпохи и лингвокультуры, но и от индиви-

да к индивиду. Тем не менее основными архетипами души К. Г. Юнг считал архетипы Тени, Анимы и Анимуса, Старого Мудреца, Самости, Маски (Персоны), Великой Матери. Эти архетипы могут находить реальное воплощение в архетипических образах андрогина, Святого Грааля, Бога, Спасителя, Троицы, ангелов и демонов, трикстера, Искусителя, эльфических существ, воды, мирового океана, ветра, огня, дерева жизни, различных растений, животных и птиц, частей тела и т. д. [Там же].

Политическая карикатура тоже во многом строится на мифах, стереотипных представлениях, сплаве образов, персонажей, сюжетных линий, понятий, присущих той или иной лингвокультуре. Поэтому карикатуру, как и любую графику, тоже можно проанализировать с точки зрения конкретных способов проявления архетипических структур. Обратимся к материалу современной американской политической карикатуры. В результате нашего анализа было выявлено, что из архетипов души в американской карикатуре на Б. Обаму доминируют следующие: архетип Тени, Анимы и Анимуса, Старого Мудреца, Самости, Персоны или Маски, Великой Матери и Дитя. Из всех возможных архетипических образов мы остановимся только на архетипе Тени.

Тень – «это архетипическая форма, состоящая из материала, подавленного сознанием; ее содержание включает те тенденции, желания, воспоминания и опыты, которые отсекаются человеком как несовместимые с персоной и противоречащие социальным стандартам и идеалам» ([www.psystatus.ru](http://www.psystatus.ru)).

«Три (рассматривавшихся до сих пор) архетипа – Тень, Анима и старый мудрец – в непосредственном опыте чаще всего выступают персонифицировано» [Там же].

Исходя из описания практического разбора конкретных мифов, видений и снов, приводимых К. Г. Юнгом, можно заключить, что Тень часто проявляется в виде какой-то неприятной личности, антагонистичной ценностям видящего ее человека. В карикатуре на Б. Обаму в качестве персонифицированных архетипических образов Тени появляются: Гитлер и Сталин в одном лице, Чегивара, Наполеон и Усама бен Ладен (на стыке с трикстером).

Здесь, безусловно, нужно учитывать общекультурные установки. Очевидно, что один и тот же образ Наполеона Бонапарта несет совершенно разную прагматику для американцев и французов, следовательно, будет считаться проявлением разных, отличных друг от друга, архетипов. В обществе США все эти лидеры воспринимаются как одиозные личности, поэтому, когда их образ накладывается на образ

Б. Обамы, основной смысл таков – политические решения, принимаемые президентом, несут прямую угрозу безопасности США, чужды американскому обществу, навязаны извне.

Всем известно, чем закончилась история Третьего Рейха и СССР. Это же (исходя из карикатуры) грозит и США, если только граждане во время не осознают, что ими управляет безумец, маньяк, неспособный на сострадание. Обратим внимание и на образ нашей планеты (рис.6). Хрупкий светящийся шарик на карикатуре легко соотносится с тем же образом в фильме Ч. Чаплина «Великий диктатор». Напомним, что в этом эпизоде диктатор Тормении (само название страны образовано от слов *Germany* и *torment* – «муки, источник мучений, орудие пытки», а также по конверсии «мучить, пытать») играет с большим воздушным шаром, воплощающим мир. В результате «игры» мир лопаается. Еще один похожий образ – это восприятие земного шара как мяча (волейбольного или баскетбольного) в руках политика, в нашем случае Б. Обамы. С точки зрения теории метафорического моделирования это фреймы двух моделей «Политика – это игра» и «Политика – это спорт». С точки зрения архетипичных образов эта Тень несет смыслы жестокости, разрушения, апокалипсиса. Кстати, самый популярный персонаж Ч. Чаплина – Бродяга (*Tramp*) – считается ярким проявлением образа трикстера, также связанного с архетипом Тени. В «Великом диктаторе» Бродяга появляется последний раз, завершая свою кинематографическую карьеру. Там он становится жителем гетто, цирюльником, как две капли воды похожим на Гинкеля-диктатора. Конечно, этот компонент тоже должен оставить свой след, учитывая популярность фильмов Ч. Чаплина. И карикатура с образом Гитлера привносит не только первое проявление Духа в его страшном, сокрушительном смысле, но и второе проявление в образе трикстера (ср. рис. 7).

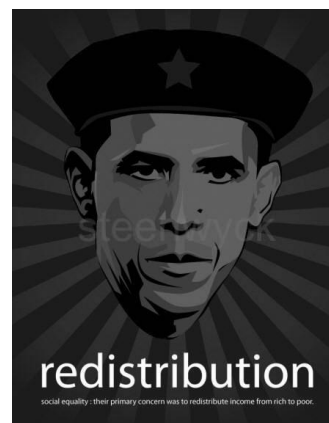


**Рис. 6.**



**Рис. 7.**

В случае с Тенью по имени Чегивара в ход пущено сопоставление с такими элементами внутренней политики Б. Обамы, как увеличение налогов на богатство, уменьшение финансирования определенных областей, что в американских консервативных кругах воспринимается как стремление ввести практики коммунизма.



**Рис. 8.**



**Рис. 9.**

Четвертая методика опирается на гипотезу прецедентности и выявление прецедентных феноменов разных типов. В исследовании прецедентности можно выделить несколько направлений: грамматическое, структурно-семантическое, стилистическое, риторическое, психолингвистическое, со-

циолингвистическое, ономастическое, лингвокультурологическое, когнитивно-дискурсивное и др. В зависимости от выбранного направления меняется и терминология, которая применяется для обозначения данного явления. Обычно при классификации прецедентных феноменов выделяют прецедентные имена, прецедентные высказывания, прецедентные тексты, прецедентные ситуации [см., например, 2]. В графике можно посмотреть, как трансформируется исходный образ, и сравнить с тем, к каким прецедентным феноменам идет отсылка. Если говорить о прецедентных текстах и высказываниях, в карикатуре на Б. Обаму, это, в основном, либо части конституции США, либо трансформированные высказывания Б. Обамы. Если сопоставить отсылки к прецедентной ситуации, то в дискурсе самого Б. Обамы это Вторая мировая война, события 60-х XX в., Вьетнамская война, события в Ираке, Афганистане, Сирии, Косово и, конечно, 11 сентября. В карикатуре на Б. Обаму это выборы, встречи на высшем уровне, присуждение премии мира, разлив нефти, побег Э. Сноудена, Олимпийские игры в Сочи, политический кризис на Украине и присоединение Крыма к РФ. При использовании прецедентных имен у Б. Обамы доминируют имена предыдущих президентов США и афроамериканских лидеров, в частности имена М. Л. Кинга и Х. Малколма. В графике отсылки идут к: президентам США (в частности А. Линкольну и Дж. Бушу мл.), Майклу Джексону, Чарли Чаплину, Чегиваре, Уссама бен Ладену, Аладдину и Форресту Гампу. При этом происходит карнавализация исходного образа, его трансформация (рис. 10).

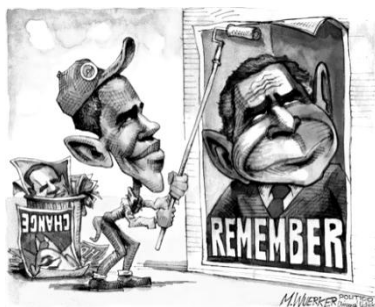


Рис. 10.

Еще один интересный объект, который появляется в графике, – это прецедентная поза, прецедентный жест. В частности, у Б. Обамы один из таких привлекательных жестов и поз – это курение. В результате применения данной методики можно сравнить источники прецедентности в авторском дискурсе и графике, связанной с этим лицом.

Следующий методологический ход – это выявление тех лингвокультурных типажей, которые наиболее часто оформляют

тот или иной образ или тему в графике. В качестве методологической основы может быть использован подход В. И. Карасика [см. подробнее: 3; 4; 5]. В работах В. И. Карасика отмечается, что «лингвокультурный типаж (ЛТ) – это типизируемая личность, представитель определенной этносоциальной группы, узнаваемый по специфическим характеристикам вербального и невербального поведения и выводимой ценностной ориентации. Выделение и описание таких типажей представляет собой одно из направлений лингвокультурологии, оно нацелено на выявление определенных стереотипов поведения, определяющих специфику лингвокультуры. По своей когнитивной сути ЛТ является особого рода концептом, т.е. ментальным образованием, в составе которого выделяются образный, понятийный и ценностный компоненты» [5, с. 309].

А раз такие компоненты выделяются, значит это очень удобная возможность совместить исследование текста и графики. «Прототипные образы, выступающие в качестве основы для создания ЛТ, могут быть взяты из реальности, квази-реальности и вымысла. В первом случае обобщаются характеристики реальных людей определенной эпохи (декабрист, диск-жокей и т. д.), во втором случае речь идет об изображаемых в рекламных или пропагандистских текстах людях (счастливая домохозяйка, типичный врач, успешный бизнесмен, желанная женщина и т. д.), в третьем случае это персонажи произведений (тургеневская девушка, супермен и т. д.)» [там же, с. 310].

Анализ образов карикатурного Б. Обамы, как его представляют граждане США, дает примеры всех трех групп, но основной упор делается на черты неудачника, обманщика, чудака, а также те характеристики (мнимые или относительно реальные) и сферы деятельности, которые традиционно связываются в культуре США с образом афроамериканца.

Не секрет, что для американской лингвокультуры одним из основных является ЛТ супермена. У В. И. Карасика представлено подробное описание этого ЛТ. Так, согласно результатам этого исследования, в языковом сознании носителей американской лингвокультуры концепт *superman* характеризуется следующими признаками: сверхчеловеческая сила воли, полный контроль эмоций и поведения, особые достижения в проявлении силы, выносливости (обычно в спорте). Это человек действующий, а не сочувствующий или склонный анализировать свои собственные эмоции. Это человек демонстративный, сознательно уделяющий много внимания своей презентации, а не наблюдающий за жизненным спектаклем со стороны. Для многих су-

пермен – это персонаж популярной серии комиксов. Отношение к супермену амбивалентно: от восторга до неприязни [5, с. 309–317]. Согласно данным этого исследования, отличие героя от супермена в том, что герой уже совершил подвиг или достиг успехов в социально значимой деятельности. Герой имеет заслуги, а супермен обладает только способностью или возможностью совершить нечто особенное [5]. Также согласно стереотипному развитию ситуации супермен должен спасти прекрасную даму. Все отношения в этом случае выстраиваются по модели, которую американские сексопатологи называют «я – Тарзан, ты – Джекки».

Применительно к Б. Обаме этот образ и ЛТ трансформируется. Б. Обама либо лишается своей волшебной силы, либо выступает на стороне зла, и мы получаем супермена-вампира, супермена-гоблина, супермена – безжалостного убийцу и т. д. В качестве его жертв может выступать прекрасная мисс Америка, статуя Свободы, нормативный синтаксис и стандартное американское произношение (см., например, рис. 11). Интересно, что женский образ может напоминать амазонку, воплощая США в целом, показывая боееспособность страны, ее умение противостоять действиям «супермена» (см., например, рис. 12).



Рис. 11.



Рис. 12.

Наконец, еще один из возможных поворотов исследования – это описание стереотипов, характерных для той или иной лингво-

культуры. Если говорить непосредственно о стереотипных представлениях, существующих в современном американском обществе, то одним из самых острых можно считать стереотипное восприятие представителей других этносов и культур. Стереотипные представления об афроамериканцах проявляются и в карикатуре на действующего президента США. В частности, практически везде присутствуют утрированные негроидные черты: очертания черепа, нос, губы, зубы и особенно кисти рук. Коллаж ниже (рис. 13) изображает Б. Обаму с точки зрения понятия о красоте, присущего некоторым африканским племенам. Здесь полный набор дикаря: растянутая губа, мощные серьги в изуродованных мочках, татуировка, амулеты, отполированные рога. Все это на фоне выжженной пустыни с остатками чахлой растительности. Все это должно зародить вопрос: а не к этому ли он ведет США? И конечно, снова ввести тему дегуманизации и чужести.



Рис. 13.

Тема дикаря, неоправданно претендующего на американское гражданство и американские культурные ценности, четко проявляется в следующем рисунке. Маленький Б. Обама рассказывает с бананом под пальмой и палящим солнцем Африки и уверяет, что он родился в США. Якобы если вы не верите, то можете спросить его маму. Сам он даже понятия не имеет, где находится Африка (рис. 14). А теперь сопоставьте эту карикатуру с рисунком XIX века (рис. 15), где изображен маленький объевшийся, очень довольный африканец с тем же стандартным набором: пальмы, бананы, и полное светило (на целом ряде карикатур трудно сказать точно полуденное ли это солнце или полная луна). Влияние стереотипов и мифов налицо.

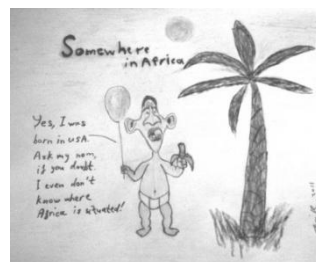


Рис. 14.



Рис. 15.

Образ дикаря часто связывается в «белой» культуре с образом обезьяны. Целый ряд синонимов с этим значением применяется в американском обществе по отношению к афроамериканцам. Не избежал этой участи и президент. Надпись на одной из карикатур (рис.16) гласит, что перед нами «банановая мать Обамы». Обратим внимание на орфографию слова mother. Оно написано mutta и пародирует афроамериканский английский. Посмотрите на лоб, уши, волосы, нос и кисти изображенного животного и сопоставьте с уже увиденным.



Рис. 16.

На другом рисунке (рис. 17) изображена растяжка с обезьяньим образом самого Б. Обамы. Далее следует карикатура с убитой гориллой (рис. 18). Чтобы мы могли легко понять, кто перед нами, надпись гласит: «Им придется найти кого-то другого, чтобы написать следующий законопроект для стимулирования нашей экономики».



Рис. 17.



Рис. 18.

Дегуманизирующий образ чужого, врага, монстра, не несущего для США ничего хорошего, продолжается на следующей карикатуре, где Б. Обама предстает в образе огромной гориллы-монстра (рис.19). Полная луна на втором плане дает возможность связать этот образ с фильмами ужасов и заключить, что перед нами вампир. Кстати, сравнение президента США сначала с дрессированной, а потом с недрессированной обезьяной, прозвучавшее из уст бывшего шефа Пентагона Дональда Рамсфелда после голосования в ООН 27 марта 2014 г. по референдуму в Крыму, случайным или необдуманным не назовешь – оно продиктовано целым набором стереотипов.



Рис. 19.

Мы предложили те методики, которые апробировали сами, получив интересную базу для сопоставления. Конечно, это далеко не полный набор методик и приемов анализа, но мы надеемся, что этот материал может послужить отправной точкой для дальнейших исследований графики с опорой на языковые данные.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Американа: Англо-русский лингвострановедческий словарь. Смоленск : Полиграмма, 1996.
2. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М. : Гнозис, 2003.
3. Карасик В. И. Языковая кристаллизация смысла. Волгоград : Парадигма, 2010.
4. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М. : Гнозис, 2004.
5. Карасик В. И. Языковые ключи. Волгоград : Парадигма, 2007.
6. К. Г. Юнг и аналитическая психология. Основные архетипы. URL: [www.psystatus.ru/article.php?id=97](http://www.psystatus.ru/article.php?id=97) (дата обращения 05.04.14).
7. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем. М. : Едиториал УРСС, 2004.
8. Линцбах Я. Принципы философского языка. Опыт точного языкознания. Пг., 1916. С. 200-201.
9. Никитин М. В. Курс лингвистической семантики. СПб. : Научный центр проблем диалога, 1997.
10. Чудинов А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2005.
11. Чудинов А. П. Методика сопоставительного исследования метафорических моделей // Лингвистика: Бюллетень Уральского лингвистического общества / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2003. Т. 9. С. 47-57.
12. Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000); Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2001.
13. Шустрова Е. В. Афроамериканский английский : В 2 т. Т.1. Лексика и текст. М. : Флинта ; Наука, 2007.
14. Шустрова Е. В. Дискурс Барака Обамы: приемы и образы // Политическая лингвистика. 2010. Вып. 2 (32). С. 77-91.
15. Шустрова Е. В. Стереотипные образы афроамериканцев в американской графике // Политическая лингвистика. 2012. Вып. 2 (40).
16. Юнг К. Г. Аналитическая психология. Тавистокские лекции. СПб. : Кентавр, 1994.
17. Юнг К.Г. Психологические типы. СПб. : Азбука, 1996.
18. Юнг К. Г. Человек и его символы. М. : Серебряные нити, 1997.
19. АBBYU Lingvo: электр. программа.
20. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live by. Chicago : University of Chicago Press ; London, 1980.
21. Lakoff G., Turner M. More Than Cool Reason: A field guide to poetic metaphor. Chicago : University of Chicago Press, 1989.
22. Lakoff G. Women, fire and dangerous things: what categories reveal about mind. Chicago, 1987.

## И С Т О Ч Н И К И Г Р А Ф И Ч Е С К О Г О М А Т Е Р И А Л А

23. Baltimore Caricatures Maryland Portraits by Jerry Breen. URL: <http://www.newbreen.com> (дата обращения 05.04.14).
24. Black Face! The History of racist Blackface stereotypes. URL: <http://www.black-face.com> (дата обращения 05.04.14).
25. Black Face: Resources and Information. URL: <http://www.black-face.com> (дата обращения 05.04.14).
26. Black Face: Resources and Information. URL: <http://www.black-face.com> (дата обращения 05.04.14).
27. Blackmissouri.com. URL: <http://www.blackmissouri.com> (дата обращения 05.04.14).
28. Court Jones – Caricature and Illustration. URL: <http://www.courtjones.com> (дата обращения 05.04.14).
29. Erudite logo. Flickr. URL: <http://www.flickr.com/photos/40233248@N03/4385442351/> (дата обращения 05.04.14).
30. Funny caricature: Politic caricature, Obama Caricature, Celebrity caricature. URL: <http://www.allfunnycaricatur.blogspot.com> (дата обращения 05.04.14).
31. Funny caricature: Politic caricature, Obama Caricature, Celebrity caricature. URL: <http://www.allfunnycaricatur.blogspot.com> (дата обращения 05.04.14).
32. Kaltoons: the official site of Kevin Kallaughter. URL: <http://www.kaltoons.com> (дата обращения 05.04.14).
33. Political Cartoon Blog by Jerry Breen. URL: <http://www.jerrybreen.blogspot.com> (дата обращения 05.04.14).
34. Political Cartoon Blog by Jerry Breen. URL: <http://www.jerrybreen.blogspot.com> (дата обращения 05.04.14).
35. Political Graffiti. Independent Political cartoons. URL: <http://www.politicalgraffiti.wordpress.com>. – Title from the screen (дата обращения 05.04.14).
36. Political Graffiti. Independent Political cartoons. URL: <http://www.politicalgraffiti.wordpress.com> (дата обращения 05.04.14).
37. Shutterstock images. URL: <http://www.shutterstock.com> (дата обращения 05.04.14).
38. The Authentic History Center. URL: <http://www.authentichistory.com> (дата обращения 05.04.14).
39. The Bad Cartoonist. URL: <http://www.badcartoonist.wordpress.com> (дата обращения 05.04.14).
40. The Bad Cartoonist. URL: <http://www.badcartoonist.wordpress.com> (дата обращения 05.04.14).
41. The caricatureMan.com. URL: <http://www.caricatureman.typepad.com> (дата обращения 05.04.14).

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.



## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

---

УДК 371.124  
ББК 4420.421

ГСНТИ 14.35.19

Код ВАК 13.00.08

### **Антонова Анна Валерьевна,**

ассистент, кафедра отечественной истории и теории и методики обучения истории, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: av-spirit@mail.ru

### **Клименко Иван Михайлович,**

доцент, заведующий кафедрой отечественной истории и теории и методики обучения истории, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: klimenko@uspu.ru

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ПЕДАГОГА: НОВЫЕ ТРЕБОВАНИЯ И КВАЛИФИКАЦИОННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профессиональный стандарт педагога; профессиональные компетенции; компетентность; профессиональные умения и знания.

**АННОТАЦИЯ.** Рассмотрены основные требования к учителю основного общего и полного среднего образования, содержащиеся в Профессиональном стандарте педагога. Представлена авторская позиция в отношении отдельных требований к педагогу, сформулированных в Профессиональном стандарте педагога.

### **Antonova Anna Valerievna,**

Assistant Lecture of Department of Russian History and Theory and Methods of Teaching History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

### **Klimenko Ivan Mikhailovich,**

Associate Professor, Head of Department of Russian History and Theory and Methods of Teaching History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

### **PROFESSIONAL TEACHER'S STANDARD: NEW REQUIREMENTS AND QUALIFYING CHARACTERISTICS OF THE MODERN TEACHER**

**KEY WORDS:** professional teacher's standard; professional competence; competence; professional skills and knowledge.

**ABSTRACT.** The article describes the basic requirements to the teacher of basic and upper secondary education, which are formulated in the professional teacher's standard. It presents the authors' position on individual requirements to the teacher, set out in the professional teacher's standard.

Учитель – это не просто профессия, это своеобразный образ жизни, мыслей и деятельности. Сегодня на страницах периодической печати, на форумах, в общеобразовательных школах и высших учебных заведениях активно обсуждается «Профессиональный стандарт педагога», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. Возникновение этого документа обусловлено, с одной стороны, перманентным процессом реформирования образования, а с другой – потребностями практики. В связи с динамично меняющейся социальной средой, активным процессом информатизации образования, усиления роли психологии в воспитательной деятельности меняются и требования к квалификационным характеристикам учителя.

Инновационный процесс в подготовке учителей объективно обоснован и затраги-

вает, в настоящее время практически каждого профессионала в данной сфере. Неудивительно, что в обсуждение реформ пытаются одновременно включиться все субъекты процесса. Так, например, институт развития образования (ГАОУ ДПО СО «ИРО») г. Екатеринбурга совместно со Свердловским региональным отделением общероссийской общественной организации «Ассоциация учителей истории и обществознания», Свердловским региональным отделением общероссийской общественной организации «Ассоциация учителей географии», издательским центром «Вентанаграф» 14-15 марта 2014 года провел I Всероссийский форум учителей общественно-научных дисциплин «Современное общественно-научное образование школьников: инновационные ориентиры развития». В работе форума участвовали руководители органов местного самоуправления, осуще-

ствляющих управление в сфере образования, руководители и педагоги общественно-научных дисциплин образовательных организаций, руководители информационно-методических центров, руководители методических объединений учителей общественно-научных дисциплин. Авторам удалось принять участие в этом представительном собрании, на котором, в частности, обсуждался и Профессиональный стандарт педагога.

Факт выхода этого документа, безусловно, представляется положительным. Более того, именно с профессиональных стандартов и должно начинаться выстраивание программ подготовки специалистов (в широком смысле слова) различных отраслей разветвленного общественного хозяйства. Вместе с тем, большинство из выступающих на форуме организаторов образования, ученых и учителей отмечали, что профессиональный стандарт педагога в определенной степени является идеалом, т. е. принципиально недостижимой целью, к которой, тем не менее, необходимо стремиться. Далее мы остановимся подробнее на некоторых аспектах «идеальности» стандарта.

Вторая особенность этого документа – значительное повышение профессиональных требований к психологической подготовке педагога. В блоках 3.1.1. Трудовая функция «Общепедагогическая функция. Обучение», 3.1.2. Трудовая функция «Воспитательная деятельность», 3.1.3. Трудовая функция «Развивающая деятельность» более половины действий, знаний и умений либо напрямую указывают на необходимость соответствующей психологической подготовки (например, «Освоение и применение психолого-педагогических технологий...» [3, с. 8]), либо предполагают ее (например, «Выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития» [3, с. 7]; или «Оценка параметров и проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды, разработка программ профилактики различных форм насилия в школе» [3, с. 7-8]). Несмотря на очевидное повышение требований к психологической подготовке, которое, в целом, одобряется большинством педагогов, налицо и явные пробелы в психологической компетентности разработчиков стандарта. Уверены, что подобный анализ будет осуществлен психологами, но, к примеру, больше всего бросается в глаза вследствие многократного повторения требование знать «основные принципы деятельностного подхода». Поневоле задумаешься, чем же плохи иные подходы и как может

работать учитель, не зная их основные принципы.

Третья особенность документа – разработка стандартных требований только для модулей «Предметное обучение. Математика» и «Предметное обучение. Русский язык» для педагогической деятельности по реализации программ основного и среднего общего образования. Для других дисциплин и модулей стандартные требования не разработаны.

Чувствуется, что завершение подготовки стандарта шло в авральном режиме. Это не единственное замечание к методической части документа, но мы не считаем подробный анализ своей задачей.

Четвертая особенность стандарта – почти полное игнорирование компетентностного подхода к подготовке педагога, за исключением формирования общекультурных компетенций и ИКТ-компетентностей (так в документе). Министерство труда и социальной защиты определяет обобщенные трудовые функции, трудовые действия, необходимые умения, необходимые знания и другие характеристики, находящиеся в сфере нравственности, профессиональной этики и соблюдения норм права. Вполне допустимо, что перед разработчиками и не ставилось таких задач, как определение необходимых компетенций и стандартных требований для всех модулей школьной программы. Однако это не снимает потребности в их разработке.

Итак, профессиональный стандарт представляет собой документ, в котором раскрыты трудовые действия, необходимые умения и знания для учителя дошкольного, начального, основного и среднего общего образования; трудовые функции процесса обучения, воспитательной и развивающей деятельности.

Для нас, специалистов, осуществляющих подготовку учителей истории в педагогическом вузе, наибольший интерес представляют трудовые функции учителя основного и среднего общего образования в связи с тем, что учебный предмет «История» изучается в школе с пятого по одиннадцатый классы.

Среди трудовых действий учителя основной и средней школы на первом месте стоит формирование «общекультурных компетенций и понимания места предмета в общей картине мира» [3, с. 14]. На примере только одного трудового действия мы покажем, как расширяется компетентностная среда педагога. Анализ государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030600 – «История» (квалификация «бакалавр») показал, что учитель

должен обладать девятнадцатью общекультурными компетенциями [4, с. 5-7]:

- способность критически оценивать свои достоинства и недостатки, выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков;

- осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности;

- использование основных положений и методов социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач;

- способность анализировать социально значимые проблемы и процессы;

- готовность уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, толерантно воспринимать социальные, этно-национальные, религиозные и культурные различия;

- способность использовать в познавательной и профессиональной деятельности базовые знания в области основ информатики, элементы естественно-научного и математического знания и др.

Таким образом, общекультурные компетенции учителя истории прежде всего связаны с самоанализом достоинств и недостатков, общекультурным кругозором, аналитическими умениями и знаниями в области работы с информацией, владением иностранным языком и компьютерной грамотностью. Конечно, и в профессиональном стандарте общекультурные компетенции условно «распространяются» на другие трудовые действия, необходимые умения и знания, но подобную корреляцию необходимо проводить дополнительно.

На страницах периодической печати и в научно-исследовательских работах до сих пор ведутся дискуссии о том, что такое «компетенция» и «компетентность». Анализ научно-педагогической литературы (А. С. Белкин, И. Я. Зимняя, Э. Ф. Зеер, А. В. Хуторской, Е. В. Чуб и др.) позволил сформировать авторскую точку зрения по отношению к данным понятиям. Итак, компетенцию мы определяем как потенциальную активность, готовность и способность учителя к определенному виду деятельности, а компетентность – как интегративное качество личности учителя, проявляющееся в успешной реализации совокупности компетенций в педагогической деятельности.

В определении понятия «профессиональная компетенция», представленном в «Стандарте педагога», соединены понятия «компетенция» и «компетентность», так как, по мнению разработчиков данного документа, профессиональные компетенции

изначально предполагают наличие у учителя практического опыта, знаний и умений в решении профессиональных задач.

Следует отметить, что составляющие профессиональной компетентности учителей различных учебных дисциплин будут иметь определенные доминанты, что обусловлено спецификой предмета и методикой его преподавания.

На основе изучения и анализа учебно-методической литературы (Е. Е. Вяземский, А. Т. Степанищев, О. Ю. Стрелова, М. Т. Студеникин, М. В. Короткова, П. Г. Постников и др.) и собственного педагогического опыта мы выявили специфику учебного предмета «История» и методики его преподавания, которые состоят в том, что:

- учебный предмет «История» является средством приобщения учащихся к историческому опыту как ценности человеческого мироздания;

- предмет «История» является одним из наиболее политизированных предметов, т. к. из практически бесконечного количества исторических фактов всегда можно выбрать те, которые в наибольшей мере отвечают целям данного государства или данного режима правления;

- исторические факты обладают значительной эмоциональной нагрузкой, что позволяет использовать не только убеждение, но и методы внушения и положительного (отрицательного) примера в учебно-воспитательной работе учителя истории;

- «История» как предмет в наибольшей мере применима для воспитания патристических, гражданских качеств, для укоренения в родной культуре, для формирования коллективного бессознательного и государственного менталитета;

- изучение предмета «История» позволяет овладеть аналитическим подходом в оценке действительности, выявлять тенденции исторического развития и, соответственно, предвидеть последствия принимаемых решений в самых различных видах жизнедеятельности;

- основная задача учителя истории в процессе преподавания своего предмета состоит в развитии исторического сознания подрастающего поколения; ученик в процессе изучения истории должен «научиться оценивать настоящее под углом зрения прошлого и делать осознанный выбор между добром и злом, честью и бесчестьем [2]»;

- учитель истории не может оставаться беспристрастным в процессе обучения истории; вместе с учениками он как бы проживает наиболее яркие, грозные, трагические, великие моменты истории своего народа и страны;

- учитель должен не просто владеть методикой преподавания своего предмета, а уметь осуществлять инновационную деятельность в процессе обучения истории: применять различные технологии (развивающего, лично ориентированного, модульного, знаково-контекстного, компьютерного обучения и др.), использовать разнообразные средства (наглядные, экранные, мультимедийные и др.), формы обучения (лекция, семинар, урок-дискуссия, исследовательские уроки, проблемно-лабораторные занятия, практические занятия, игры-реконструкции, игры-соревнования и т. д.), проблемно-познавательные задания разного уровня сложности и т. д.;

- специфика преподавания истории, аккумулирующей знания из различных сфер деятельности человека, заключается в том, что учитель должен свободно владеть инструментарием смежных дисциплин: источниковедения, историографии, социологии, демографии, политологии, религиоведения, экономики, права, философии и др.;

- специфика учебного предмета «История» и методика его преподавания обуславливают высокий уровень актуализации памяти учителя истории, который должен не только знать, но и свободно оперировать хронологией, картографией, биографическим материалом, историческими понятиями, фактами отечественной и всеобщей истории и т. д.

Учебный предмет «История» является одним из наиболее интересных и в то же время сложных предметов в системе среднего общего (полного) образования учащихся, что в свою очередь требует более качественной подготовки учителей истории, способных на высоком уровне осуществлять не только учебный и воспитательный процесс, но и внеучебную работу учащихся по истории. В связи с этим актуальным является вопрос о формировании профессиональной компетентности студентов – будущих учителей истории в системе высшего педагогического образования.

На основе анализа педагогической литературы и диссертационных исследований нами было сформулировано понятие «профессиональная компетентность будущего учителя истории», которое мы рассматриваем с позиции системного подхода и определяем как интегративное качество личности, включающее совокупность компетенций в психолого-педагогической и историко-методической областях знаний, а также в сфере личностных отношений, обеспечивающих готовность к осуществлению профессиональной деятельности.

Мы считаем, что профессиональная компетентность будущего учителя истории

как структурное образование состоит из трех компонентов, включающих, в свою очередь, ряд компетенций:

- социально-психологический (социально-психологические компетенции, состоящие в способности и готовности к социальному взаимодействию, социально-психологической адаптированности и мобильности, к применению социально-психологических знаний, умений и навыков в сфере профессиональной деятельности);

- дидактический (дидактические компетенции, представляющие собой приобретенный студентом синтез предметных знаний, умений, навыков функционирующий в виде способов деятельности);

- личностный (личностные компетенции, выступающие стимулом для личностного и профессионального роста студента).

Под **дидактическими (предметными) компетенциями** мы понимаем способность и готовность применения предметных знаний, умений, навыков, приобретенных в процессе обучения в будущей профессиональной деятельности. Следует отметить, что выделенные дидактические компетенции учителя истории представляют собой особый интерес для системы профессиональной подготовки будущего педагога в рамках бакалавриата и магистратуры, так как вписываются в рамки компетентного подхода, положенного в основу федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения.

В состав дидактических компетенций мы включаем следующие компетенции:

- владение навыками работы с исторической информацией;

- способность формировать у учащихся представление об историческом времени и историческом пространстве;

- способность применять исторические знания в практической деятельности;

- способность к объективному выбору учебника по истории, критическому анализу учебников и их использованию;

- способность самостоятельно приобретать знания и умения по специальности;

- способность и готовность использовать современные информационные технологии в профессиональной деятельности;

- владение предметно-методическими умениями (картографическими, хронологическими, аналитическими, методическими и др.);

- способность и готовность к проектной деятельности.

Таким образом, профессиональная компетентность – это деятельностная характеристика личности будущего учителя истории. Поскольку реализация компетен-

ций, входящих в состав профессиональной компетентности, происходит в процессе выполнения разнообразных видов учебной и внеучебной деятельности для решения психолого-педагогических, методических, научно-исследовательских и др. задач, то в структуру компетенций, помимо знаний, умений и навыков, входят также мотивационная и эмоционально-волевая сферы.

В связи с тем, что Профессиональный стандарт педагога заявлен как «рамочный документ, определяющий основные требования к квалификации учителя», которыми будут руководствоваться при приеме на работу в общеобразовательное учреждение, а также при проведении аттестации педагогов образовательных учреждений в случае предоставления им соответствующих полномочий, возникает острая необходимость представления в рамках приложения данного документа профессиональных компетенций учителей, осуществляющих подготовку по всем модулям образования, а не только учителей математики, информатики и русского языка.

Помимо трудовых действий учителя, в стандарте представлен перечень необходимых умений и знаний для осуществления педагогической деятельности. К необходимым умениям учителя основного и среднего общего образования относятся следующие: «применять современные образовательные технологии, включая информационные; проводить учебные занятия, опираясь на достижения в области педагогической и психологической наук, возрастной физиологии и школьной гигиены; планировать и осуществлять учебный процесс в соответствии с основной общеобразовательной программой; разрабатывать рабочую программу по предмету, курсу на основе примерных программ и обеспечивать ее выполнение; организовать самостоятельную деятельность обучающихся, в том числе исследовательскую; осуществлять контрольно-оценочную деятельность в образовательном процессе; использовать современные способы оценивания в условиях информационно-коммуникационных технологий» [3, с. 14] и др.

«Необходимые знания» учителя основного и среднего общего образования, согласно «Профессиональному стандарту» в основном сводятся к знаниям «общетеоретических дисциплин (педагогика, психологии, возрастной физиологии, методики учебного предмета), программ и учебников по преподаваемому предмету, современных педагогических технологий реализации компетентностного подхода с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, методов и технологий поли-

культурного, дифференцированного и развивающего обучения» [3, с. 15].

Итак, основной акцент в Профессиональном стандарте педагога делается на высокой методической подготовке, умении применять на практике психологические знания; владении современными педагогическими технологиями (в том числе и информационными); а также эффективной работе с различными категориями учащихся и разрешении конфликтных ситуаций.

Понимая основополагающую роль профессионального стандарта, мы, вместе с тем, отдаем себе отчет, насколько сложные задачи для педагогического вуза он в некоторых положениях выдвигает. Например, знать «основные закономерности семейных отношений, позволяющие эффективно работать с родительской общественностью»; знать «законы развития личности и проявления личностных свойств, психологические законы периодизации и кризисов развития». Это совершенно новые требования к преподаванию психологии, требующие включения в программу, как минимум, двух новых блоков – психологии развития и семейной психологии. Что уж говорить о требовании «понимать документацию специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т. д.)».

Педагог должен быть отчасти психологом, отчасти коррекционным педагогом, отчасти воспитателем, отчасти социальным работником и социальным педагогом, отчасти медиком и т. д. Самое удивительное, что это – правда! Так и должно быть. Но как совместить эти великие требования к великой специальности с современными псевдоновационными тенденциями, гуляющими в мистифицированном образовании РФ. Ведь в кулуарах уже распространяется мнение, что можно готовить педагога иначе. Сначала учить по специальности студентов бакалавриата, а потом желающих два года готовить в магистратуре как учителей. И за эти два года – научить быть и психологом, и логопедом, и медиком. Это напоминает систему привлечения на два года в армию офицеров – выпускников гражданских вузов. Мучение для себя, угроза для солдат, армии и страны.

Почему, человек, сидящий в оркестровой яме, должен учиться своему ремеслу всю жизнь? Потому, что он несет людям красоту и гармонию. Но учитель должен совершать точно такое же действие. А по своим последствиям – еще более масштабное. Ребенок пребывает в его руках шесть дней в неделю. А на концерт все же ходят гораздо реже. Не говоря уже о том, что учителя выигрывают войны. В Екатеринбурге на учредительной конференции Университетской лиги Организации Договора о коллектив-

ной безопасности (ОДКБ), проходившей 22 апреля 2014 г., генеральный секретарь ОДКБ Николай Бордюжа заявил, что «после распада СССР выросло целое поколение юных украинцев, значительная часть которых воспитана на дремучей русофобии» [1, с. 4]. Подростки в Крыму в большинстве выступают за украинскую идею и возмущаются, что их мнения не спрашивают при голосовании за воссоединение с Россией. Их так учили. И если Россия хочет оставаться великой державой, то она не должна жалеть усилий на выполнение великих требований к учителю, определяемых профессиональным стандартом. И первыми по всей стране пошли на идеологический фронт – проводить уроки «Мы – вместе!» именно учителя истории и студенты исторических факультетов. Разве можно с внутренней убежденностью проводить такой урок, если ты не готовился к нему всей своей жизнью?

На наш взгляд, все-таки новый стандарт несколько преувеличивает требования к учителю, перекладывает на него некоторые функции школьного психолога. Например, требуя «владеть стандартизированными методами психодиагностики личностных характеристик и возрастных особенностей обучающихся». Документ уже принят, и убирать из него отдельные положения не позволено. Но любые документы с течением времени уточняются, дорабатываются, значит, ставить вопрос в порядке обсуждения возможно.

В стандарте спорадически возникают положения, касающиеся знаний «современных технологий реализации компетентностного подхода» в обучении [3, с. 15]. Однако доработать основные элементы компе-

тентностного подхода в подготовке учителей по истории с учетом требований нового документа – это все-таки задача всего историко-педагогического сообщества.

Естественно введение нового профессионального стандарта неизбежно повлечет за собой изменение федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и вообще перестройки всей системы обучения и воспитания в педагогических вузах в целом. Вероятно, большинство изменений будет связано с расширением и совершенствованием практико-ориентированной и психолого-педагогической составляющих в подготовке будущих учителей.

Уже сегодня на уровне кафедр и ученых советов факультетов идет обсуждение первоочередных мер по приведению системы подготовки будущих учителей в соответствие с требованиями профессионального стандарта. Определяются спецкурсы и факультативы, позволяющие хотя бы частично преодолеть разрыв между требованиями министерства труда и социальной защиты и содержанием действующих учебных программ. Вносятся срочные поправки в содержательную часть предметов образовательных программ. Это необходимая сиюминутная работа. Не будем забывать, что хорошая теория – половина практики. Разработка практико-ориентированных элементов компетентностного подхода по каждому модулю среднего образования – и есть важное условие точной разработки будущих образовательных программ, тесно сопряженных с требованиями профессионального стандарта педагога.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Поздеев Л. На информационную войну-добровольцами // Областная газета. 23 апреля 2014 г. С. 1-12.
2. Постников, П. Г. Дидактика истории (на пути к профессиональному мастерству). М.: OIM.RU, 2004. URL: <http://www.oim.ru/reader@nomer=409.asp>.
3. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании). Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н, г. Москва. URL: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030600 – «История», квалификация «бакалавр»: приказ министерства образования и науки РФ от 16.12. 2009 г. № 732.

Статью рекомендует д-р ист. наук, проф. В. В. Запарий.

**Буженинов Александр Эдуардович,**

старший преподаватель, кафедра романских языков, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: alexandrebougeninov@mail.ru

**LSP КАК ОБЪЕКТ ОБУЧЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ LSP ГОМЕОПАТИИ)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** LSP; подъязык; язык для специальных целей; язык для общих целей; терминология; профессиональная коммуникация

**АННОТАЦИЯ.** Ставится проблема обучения гомеопатическому подъязыку (LSP) как специальной номинативной системе в неязыковом вузе. Рассматривается специфика LSP гомеопатии, показывающиеся трудности, связанные с преподаванием этого подъязыка. Предлагается выделение тематических блоков и типология текстов, подлежащих изучению.

**Buzheninov Aleksandr Eduardovitch,**

Senior Lecturer of Department of Romance Philology, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**LSP AS THE OBJECT OF TEACHING IN THE NON-LINGUISTIC UNIVERSITY  
(ON THE EXAMPLE OF LSP HOMOEOPATHY)**

**KEYWORDS:** LSP, sublanguage; language for special purposes; language for general purposes; terminology; professional communication.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the problem of teaching the homoeopathy sublanguage (LSP) as a special nominative system in the non-linguistic university. It describes the specific nature of the LSP homoeopathy and the difficulties connected with the teaching this sublanguage. The author suggests the allocation of the thematic blocks and the typology of the texts, which should be taught.

**П**реподавание иностранного языка в вузах нефилологических специальностей представляет собой давнюю методическую проблему. Основная цель такого преподавания – реализация возможности осуществления студентами эффективной коммуникации на иностранном языке в профессиональной сфере. Это подразумевает не только общение с иностранными специалистами (то есть устную речевую коммуникацию как таковую), но и использование в своей работе иноязычной специальной, научной и справочной литературы. Для формирования соответствующей языковой и коммуникативной компетенций важнейшим является изучение языков для специальных целей (LSP).

Термин **LSP** (от англ. *Langage for special purposes*, нем. *Fachsprache*, фр. *langue de spécialité*), активно используемый в терминоведческих исследованиях, появился первоначально именно в лингводидактике в германоязычных странах. В 70-е г. XX века был принят отечественный калькированный термин «язык для специальных целей», позднее появился термин «подъязык», также зачастую рассматривающийся как синонимичный вышеуказанным терминам.

Основу любого LSP составляет специальная, терминологическая лексика. LSP является средством вербализации специального, научно-профессионального знания в различных сферах: наука, производство, техника. Современный мир характеризуется постоянным возникновением новых, а так-

же концептуальным и техническим усложнением уже существующих научно-профессиональных областей и видов деятельности; в связи с этим терминологическая лексика играет исключительную роль. С. В. Гринев-Гриневич указывает на то, что специальная лексика составляет подавляющее большинство слов современных языков [2, с. 3].

При этом подчеркнем, что с точки зрения лингвистики язык для специальных целей (LSP) лишь условно противопоставляется языку для общих целей (*langage for general purposes*). И LSP, и язык для общих целей являются подсистемами одного и того же естественного языка. Как указывает Р. Legat, «языки для специальных целей суть не что иное, как использование естественных языков в специальном смысле» [8, с. 1]. Однако, как указывает В. М. Лейчик, существуют и принципиальные различия между ними:

- язык для специальных целей вторичен по отношению к языку повседневного общения, LSP формируется на базе своего естественного языка;

- язык повседневного общения практически не ограничен в сфере своего использования, тогда как область применения LSP ограничена данной конкретной наукой или областью профессионального знания;

- язык повседневного общения складывается стихийно, он естественен, в то время как в языке для специальных целей всегда есть тот или иной элемент искусственности [4, с. 11].

Таким образом, важнейшим в понятии LSP является именно его профессиональная направленность, вербализация им опреде-

ленного пласта научных, производственных, технических и иных знаний. В этом отношении понятие LSP может быть рассмотрено как синонимичное отечественному понятию «подъязык», трактуемому как ограниченный набор лексических и грамматических конструкций для осуществления коммуникации по ограниченному диапазону тем [7, с. 98]. А. В. Суперанская [6, с. 63] также отмечает среди особенностей LSP (подъязыка) определенную грамматическую и синтаксическую ригидность: для него характерна частая повторяемость синтаксических конструкций.

В связи с вышеизложенным следует подчеркнуть, что LSP – это не только совокупность терминологических единиц, но и совокупность единиц всех уровней языка, необходимых для профессиональной коммуникации в данной научной сфере. Помимо терминологической лексики, безусловно, являющейся ядерной для LSP, немаловажны и единицы общеупотребительного лексикона; еще Г.-Г. Гадамер писал: «Терминологическое употребление сплетается с живой речью» [1, с. 482]. Так, в монографии И. П. Массалиной и В. Ф. Новодрановой, посвященной LSP военно-морского дела, говорится, что если ранее научный дискурс включал в себя только терминологию и общелитературную лексику, то теперь в нем выделяется три основных пласта [5, с. 65-67]:

1) общеупотребительная лексика (слова общеупотребительного языка в принятом в нем значении, слова, выполняющие связующую функцию и др. – предлоги, союзы, общеупотребительные глаголы и т. п.);

2) общенаучная лексика (слова специальной сферы употребления, имеющие дефиницию и являющиеся наименованиями общенаучных концептов, как-то: *анализировать, классифицировать, система, категория* и т. п.);

3) терминологическая лексика (наиболее специфическая часть LSP, термины, репрезентирующие концепты данной конкретной области знания: *электронно-вычислительная машина, дизельная подводная лодка, кардиоваскулярный препарат, этиологический симптом*).

Итак, LSP (язык для специальных целей, подъязык) – это совокупность языковых средств, использующаяся в какой-либо области профессионально-научных знаний и / или деятельности, служащая преимущественно для передачи предметной информации и отражающая понятийный аппарат данной науки (Н. Д. Андреев, А. С. Герд, А. И. Комарова, З. И. Комарова, И. С. Кудашев, В. М. Лейчик, А. В. Суперанская, L. Dépecker, F. Gaudin, P. Lerat, M. Slodzian, J.-M. Sager).

Поскольку специальные подъязыки представляют собой средство общения в спе-

циальных сферах, логично предположить, что данные языки различаются в зависимости от нескольких параметров: естественного языка, в рамках которого существует язык для специальных целей; сферы, в которой они действуют; мировоззрения говорящих на этом языке; теории, концепции, которыми описывается определенная область специальных знаний или деятельности [4]. Одним из таких языков для специальных целей следует считать и гомеопатический подъязык.

Переходя к действительному предмету нашей статьи – гомеопатическому подъязыку, отметим, что гомеопатия является достаточно узкой научно-профессиональной областью знания и деятельности, официально принятой в России в 1995 году Министерством здравоохранения (приказ Министерства здравоохранения РФ №335 от 29.11.95). В настоящее время существует несколько гомеопатических кафедр в вузах страны (например, кафедра традиционной медицины и гомеопатии Санкт-Петербургской государственной медицинской академии им. И. И. Мечникова, Государственная кафедра гомеопатии и электропунктурной медицины Института повышения квалификации Федерального медико-биологического агентства России). Гомеопатический LSP обслуживает сферу профессионального общения в этой энергично развивающейся медицинской системе. В гомеопатический LSP входит медицинская риторика и общение с пациентом, корпоративная риторика, изучение и составление гомеопатической литературы, изучение и составление гомеопатических фармакологических текстов.

Таким образом, для развития навыков устной и письменной речи в сфере профессиональной коммуникации у специалиста-гомеопата необходимо: 1) усвоение специальной терминологии; 2) овладение структурно-грамматическими и стилистическими особенностями гомеопатических текстов. Рассмотрим оба эти пункта подробнее.

Вышеизложенное при ближайшем рассмотрении относится к обучению любому LSP, будь то язык торговли, менеджмента или экономики. Применительно к гомеопатической научно-профессиональной сфере (являющейся первичной по отношению к своим произведениям – гомеопатическим текстам) целесообразно сделать несколько замечаний. Задача усвоения специальной терминологии усложняется тем фактором, что гомеопатия является относительно молодой наукой (официальное появление – 1799 г.), активно принимающей для своего развития понятия разных наук (непосредственно медицины, но также – физиологии, фармацевтической химии, анатомии, молекулярной биологии, физики, психологии и т. д.). Поэтому сравни-



тельно небольшой пласт узкоспециальных (собственно гомеопатических терминов) дополняется существенным числом отраслевой терминологии (в первую очередь терминов академической медицины).

Поэтому медицинская терминологическая система является той объединяющей базой, на которой построен гомеопатический LSP. Поэтому и в рамках этого языка для специальных целей медицинская терминосистема распределяется по ряду лексических тематик, рубрик. На наш взгляд, целесообразно выделение следующих тематических блоков для усвоения как медицинской терминосистемы, бытующей в LSP гомеопатии, так и гомеопатической узкоспециальной терминологии:

- профессиональная коммуникация в системах «врач – пациент», «экспериментатор – испытуемый», «врач – врач», «врач – научное сообщество» (диалоги, полилоги);
- фармацевтический гомеопатический рынок;
- производство и техническая сторона производства препаратов;
- экспериментирование (испытание) лекарственных веществ;
- медицинское (и гомеопатическое) образование и повышение квалификации;
- медицинское страхование;
- медицинская (и гомеопатическая) документация;
- медицинское (и гомеопатическое) законодательство.

Как мы видим, изучение данных тематических блоков предполагает овладение широким спектром терминологических единиц, а также функциональных разновидностей речи: устная речь (профессиональная коммуникация), письменная речь (официально-деловой стиль, научный стиль).

Что касается овладения структурно-грамматическими и стилистическими особенностями гомеопатического подъязыка, то здесь речь идет об интенсивной работе с текстами по специальности. Однако в гомеопатии, помимо чисто научных текстов (словарно-справочная литература, моно-

графии, статьи, фармакологические аннотации к лекарственным веществам, протоколы гомеопатических испытаний лекарств) частотны и произведения научно-популярного жанра («Гомеопатия для чайников» и др.). Еще один немаловажный вид текстовых источников по гомеопатии – это специальные дидактические тексты (учебники и учебные пособия, которых в нашей стране становится все больше).

Очевидно, что данная типология текстов в будущем будет только расширяться, а уже сейчас гомеопатический LSP представляет собой неоднородное в функционально-стилистическом аспекте языковое образование. Поэтому для эффективной работы со студентами-специалистами немаловажно грамотно осуществлять выборку подлежащих изучению текстов (соблюдая принцип их принадлежности разным функциональным стилям): фрагменты научного дискурса по гомеопатии (монографические источники, статьи из научных медицинских журналов), публицистического (благо и в прессе гомеопатические проблемы зачастую муссируются), образцы фармацевтических аннотаций к лекарственным препаратам. Специфика гомеопатии как таковой требует, чтобы изучению подлежали как самые современные тексты, отражающие актуальное состояние науки, так и фрагменты текстов XIX, начала XX веков для соотнесения и установления преемственности в развитии научных взглядов на человека и его организм.

Итак, LSP является сложным языковым образованием, имеющим свои языковые особенности и репрезентирующим систему понятий и явлений той или иной профессионально-научной сферы. Для оптимальной реализации обучения такому языку необходимо, в первую очередь, отталкиваться именно от концептуального содержания данной области знания и деятельности. Это влияет на выбор текстов для изучения, основных тематических блоков, подлежащих усвоению и дальнейшему успешному воспроизведению в профессиональной коммуникации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. М. : Прогресс, 1988.
2. Гринев-Гриневиц С. В. Терминоведение. М. : Академия, 2008.
3. Комарова А. И. Функциональная стилистика: научная речь. Язык для специальных целей (LSP). М. : ЛКИ, 2009.
4. Лейчик В. М. Терминоведение. Предмет, методы, структура. М. : Либроком, 2009.
5. Массалина И. П., Новодранова В. Ф. Дискурсивные маркеры в английском языке военно-морском языке. Калининград : КГТУ, 2009.
6. Суперанская А. В., Подольская Н. В., Васильева Н. В. Общая терминология. Вопросы теории. М. : Либроком, 2009.
7. Хомутова Т. Н. Язык для специальных целей (LSP): лингвистический аспект / Т. Н. Хомутова // Известия Росс. Гос. ун-та им. Герцена. № 11 (71) СПб. : 2008.
8. Lerat P. Approches linguistiques des langues spécialisées / Asp 15-18. – 1997.

**Бурухина Нина Григорьевна,**

доцент, кафедра немецкой филологии, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: kaninchen131150@mail.ru

**РОЛЬ УЧЕБНОГО И ВНЕУЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО И СТАРШИХ КУРСОВ В АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К СТУДЕНЧЕСКОЙ ЖИЗНИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** адаптация первокурсников к студенческой жизни; учебное и внеучебное взаимодействие студентов первого и старших курсов.

**АННОТАЦИЯ.** Отмечаются проблемы адаптации первокурсников к студенческой жизни. Реализация учебной и внеучебной совместной деятельности студентов первого и старших курсов облегчает и ускоряет адаптационный процесс на первом курсе и включает первокурсников в профессиональную подготовку учителя иностранного языка. Указанная совместная деятельность имеет большое значение и для студентов старших курсов.

**Buruhina Nina Grigorievna,**

Associate Professor of Department of German Philology, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**THE ROLE OF THE EDUCATIONAL AND EXTRACURRICULAR INTERACTION OF THE FIRST- AND SENIOR-YEAR STUDENTS IN THE ADJUSTMENT OF THE FIRST-YEARS TO STUDENTS' LIFE**

**KEY WORDS:** adjustment of the first-years to students' life; educational and extracurricular interaction of the first- and senior-year students.

**ABSTRACT.** The problems of the adjustment of first-years to students' life are singled out. The implementation of the educational and extracurricular interaction between the first- and senior-year students facilitates and accelerates the process of adjustment of the first-years to students' life and includes them into the professional training of a language teacher. The above stated interaction is of great importance to the senior-year students.

**В**ажнейшей задачей работы кураторов первого курса является адаптация первокурсников в вузе. Опыт работы кураторов немецкого отделения Института иностранных языков УрГПУ свидетельствует о большой роли взаимодействия студентов первого и старших курсов в решении указанной задачи.

Необходимость адаптационной работы кураторов определяется следующими факторами. Адаптация студентов первого курса к студенческой жизни – к учебной деятельности, проживанию в студенческом общежитии, достижению чувства комфорта среди студентов академической группы, института и университета и др. – протекает сложно. Имеющаяся система общеуниверситетских и общеинститутских воспитательных мероприятий по адаптации первокурсников не может в достаточной степени способствовать решению названной проблемы в силу «удаленности» этих мероприятий от каждого конкретного первокурсника. Требуются дополнительные, более приближенные к каждому первокурснику адаптационные мероприятия. Кроме того, в силу своих возрастных особенностей многие девушки и юноши более прислушиваются к мнению не преподавателей, а к мнению сверстников или старшекурсников.

Осуществляемая кураторами немецкого отделения Института иностранных языков работа способствует, на наш взгляд, без больших финансовых, материальных, временных и др. затрат «мягкой» социализации первокурсников в условиях непростой студенческой жизни.

Подчеркнем, что мероприятия предусматривают взаимодействие студентов не только вне аудитории (воспитательные мероприятия), но и на отдельных учебных занятиях. Тематика мероприятий отражает содержание учебной дисциплины «Практический курс иностранного (немецкого) языка» на первом году обучения в Институте иностранных языков – «Повседневная и праздничная культура немецкоязычных стран», а также актуальные события жизни Института иностранных языков, например, празднование 20-летия дружбы Свердловской области и федеральной земли Баден-Вюртемберг, ежегодная учебная стажировка студентов и преподавателей в Академии г. Бад Вильдбад (ФРГ).

Наряду с другими факторами указанная работа необходима и для достижения цели обучения будущего учителя иностранного (немецкого) языка в педагогическом университете: «Целью профессиональной подготовки учителя немецкого языка в уни-

верситете является привычный и готовый к диалогу учитель, который обладает высокой компетенцией в различных областях своей профессиональной деятельности... профессионально мотивированный, способный к автономному повышению своей квалификации учитель: учитель, который хочет и умеет учиться» [2, с. 4].

Целью проводимых адаптационных мероприятий является облегчение и ускорение процесса адаптации студентов первого курса к студенческой жизни путем их взаимодействия со старшекурсниками на совместных учебных занятиях и во время совместной внеучебной деятельности.

К достижению указанной цели ведет решение следующих задач:

- создание благоприятной психологической атмосферы, прежде всего, атмосферы доверия и дружелюбия в академической группе первого курса,

- освоение первокурсниками навыков общения в студенческой среде и через это навыков общения в целом,

- раскрытие или дальнейшее развитие творческих возможностей студентов первого курса, что способствует их личностному самоутверждению,

- приобретение языкового опыта в малознакомых / непривычных, но реальных условиях общения,

- включение первокурсников в профессиональную подготовку учителя иностранного языка: развитие профессиональной мотивации, выработка технологии презентации, формирование способности критического осмысления методов и приемов обучения иностранному языку на примере методического опыта старшекурсников, практическое овладение профессионально значимыми умениями и навыками.

Следует отметить, что совместные со студентами первого курса учебные и внеучебные мероприятия имеют очень большое значение и для студентов старших курсов, что выражается в повышении уровня владения иностранным языком, рефлексии методического опыта, в т. ч. собственного, в творческих достижениях и др.

Представляемая в статье работа кураторов по адаптации первокурсников к студенческой жизни осуществлялась на отделении немецкого языка в Институте иностранных языков и ранее, но спонтанно, непоследовательно и в значительно меньшем объеме. В этом состояли слабые стороны подобной деятельности куратора. К основным сильным сторонам всегда относились, во-первых, дополнительная возможность для студентов общаться на иностранном языке друг с другом, а не только с преподавателем, во-вторых, реальный шанс расширить круг об-

щения и круг друзей, что облегчает вхождение в студенческую жизнь. Конкретный пример взаимодействия студентов 1 и 2 курсов: в конце 1 курса студенты создают письменное (звуковое) послание будущим первокурсникам, содержащее полезные и «вредные» советы, самокритику и пр. (в дневнике студенческой группы, на отдельном плакате, на аудионосителе и др.). На современном этапе данная работа предполагает плановость, последовательность и достаточно широкий спектр не только внеучебных, но и учебных мероприятий, способствующих «смягчению» процесса адаптации первокурсников к жизни в университете.

Для успешной реализации адаптационной работы необходимы ресурсы и условия ее реализации.

*Кадровые ресурсы:* в инициативную группу входят куратор 1 курса, старшие преподаватели 2-4 курсов, ответственный за работу культурно-информационного центра федеральной земли Баден-Вюртемберг (ФРГ), работающие в Института иностранных языков носители немецкого языка из ФРГ и Австрийской Республики (преподаватели, студенты-практиканты).

*Финансовые ресурсы* – внебюджетные средства Института иностранных языков, личные средства студентов и преподавателей Института иностранных языков.

*Материально-техническое обеспечение* – ресурсы Интернета, электронные носители, компьютерные программы, традиционные аудио- и визуальные материалы.

*Нормативно-правовое обеспечение* – базирующиеся на нормативных документах Министерства образования и науки РФ, а также российского образовательного стандарта «Программа воспитательной работы УрГПУ», «Положение о кураторе академической группы» [1], подготовленные в УрГПУ, «Программа профессиональной подготовки учителей немецкого языка» [2].

Предполагается тесное взаимодействие инициативной группы с администрацией Института иностранных языков (зам. директора Института иностранных языков по воспитательной работе, специалист по учебно-методической работе) и другими организациями, в первую очередь, с различными центрами изучения немецкого языка в г. Екатеринбурге: с Австрийской библиотекой и Институтом им. Гете, а также с Консульством ФРГ и Почетным Консульством Австрийской Республики в г. Екатеринбурге.

Адаптационная работа начинается в начале учебного года (сентябрь) с подготовки ресурсов, создания команды планирования и реализации указанной работы. Разрабатывается план мероприятий, включающий руб-

рики «Тема мероприятия», «Место и сроки проведения», «Ответственные за проведение», «Форма проведения» (в учебном году возможно внесение изменений в план). В период со второй половины сентября до начала-середины июня реализуются текущие и итоговые адаптационные мероприятия. В середине-конце июня проводится анализ по реализации мероприятий.

В 2012-2013 уч. г. были проведены следующие адаптационные мероприятия.

1. Сентябрь 2012 г. – встреча-знакомство первокурсников со студентами второго курса.

2. Октябрь 2012 г. – встреча студентов всех курсов и преподавателей кафедр немецкой филологии, немецкого языка и методики его преподавания, иностранных языков, посвященная итогам приема немецкой делегации в рамках празднования 20-летия дружбы Свердловской области и федеральной земли Баден-Вюртемберг.

3. Ноябрь 2012 г. – фонетический конкурс.

4. Декабрь 2012 г. – отчет студентов и преподавателей Института иностранных языков об учебной стажировке в Академии г. Бад Вильдбад (ФРГ), праздник Рождества, учебное занятие по практике устной речи на тему «Подарок», подготовленное и проведенное для первокурсников студентами четвертого курса.

5. Февраль 2013 г. – карнавальное заседание.

6. Май 2013 г. – презентация для старшекурсников подготовленного первокурсниками проекта «Необычное путешествие».

К основным затруднениям и рискам, снижающим качество ожидаемого результата адаптационной работы, относятся трудность скоординировать учебное расписание для студенческих групп разных курсов, инертность (некоторых) студентов первого и / или старших курсов, а также недостаточный объем выделяемых внебюджетных финансовых средств. Снизить вероятность проявления этих рисков могут помочь специалист по учебно-методической работе (своевременная координация распи-

сания), дополнительная мотивация студентов и привлечение к участию в адаптационной учебной и внеучебной работе студентов-активистов.

Анализ деятельности по реализации адаптационных мероприятий осуществляется с опорой на результаты анкетирования студентов первого курса в начале 2 семестра, в конце 2 семестра целесообразно проведение дискуссии / обмена мнениями студентов и преподавателей о роли учебного и внеучебного взаимодействия студентов первого и старших курсов в адаптации первокурсников к вузу. Содержащиеся в анкете вопросы нацелены на получение следующей информации: степень удовлетворенности студента качеством всех совместных учебных и внеучебных адаптационных мероприятий, оценка собственного вклада и вклада старшекурсников в реализацию данных мероприятий (выбор ответа «полностью удовлетворен (удовлетворена)», «скорее удовлетворен (удовлетворена), чем не удовлетворен (удовлетворена)», «скорее не удовлетворен (удовлетворена), чем удовлетворен (удовлетворена)», «не удовлетворен (не удовлетворена)», «затрудняюсь ответить»), что дало студенту участие в мероприятиях для его адаптации к учебному процессу, активизация его творческого потенциала, его социальная адаптация.

В частности, анализ результатов анкетирования студентов 1 курса в начале 2 семестра 2012-2013 уч. г. позволяет сделать вывод о том, что участие подавляющего большинства первокурсников в совместных мероприятиях 1 семестра содействовало адаптации студентов к учебному процессу в вузе, активизации их творческого потенциала и их социальной адаптации. Но при этом речь идет, главным образом, о частичной адаптации или об адаптации, находящейся в процессе развития.

Таким образом, процесс реализации адаптационной работы в целом и в процессе учебного и внеучебного взаимодействия студентов первого и старших курсов в частности обязывает кураторов первого курса постоянно расширять и эту работу.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Положение о кураторе академической группы. Екатеринбург : УрГПУ, 2012.
2. Программа профессиональной подготовки учителей немецкого языка / Отв. ред. Г. В. Яцковская. М. : Goethe-Institut, Inter Nationes, 2002.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. Е. А. Казакова.

**Гладкова Ольга Константиновна,**

доцент, кафедра немецкой филологии, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: lenka-gladkova@rambler.ru

**ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** обучение взрослых иностранному языку; психологические особенности; педагогические принципы; самостоятельная работа; мотивация.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается проблема обучения взрослых иностранному языку и предлагаются некоторые пути решения данной проблемы.

**Gladkova Olga Konstantinovna,**

Associate Professor of Department of German Philology, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**THE PROBLEMS OF TEACHING ADULTS A FOREIGN LANGUAGE**

**KEY WORDS:** teaching a foreign language to adults; psychological peculiarities; principles of pedagogy; independent work; motivation.

**ABSTRACT.** This article deals with the problem of teaching a foreign language to adults and some methods to solve this problem.

**В** современных политических и экономических условиях развития общества роль языкового образования неизменно возрастает. Иностранный язык является инструментом, позволяющим человеку не только свободно ориентироваться в современном обществе, но и качественно выполнять свои профессиональные функции, расширять свой профессиональный и культурный кругозор в процессе приобщения к разнообразным источникам информации [1, с. 26].

Иностранный язык как учебный предмет занимает в школе одну из ведущих позиций. Существует несколько вариантов начала изучения первого, второго, а в некоторых случаях и третьего иностранного языка в рамках школьного обучения. Увеличивается количество учебных часов, отводимых на изучение языка, предлагается посещение факультативных занятий с целью практического использования изучаемого языка как средства общения. Данная система преподавания иностранного языка позволяет внедрять новые эффективные формы и технологии обучения, что приводит к наиболее успешному достижению конечной цели – формированию у учащихся коммуникативной компетенции.

В рамках профессионального образования существует своя система обучения иностранному языку как предмету и как профессии.

В постдипломном периоде в случае возникновения необходимости первичного получения, а также совершенствования имеющихся языковых знаний существует

возможность посещения языковых школ, курсов, программ дополнительного образования. Здесь мы говорим о так называемых взрослых обучаемых, имеющих за плечами образовательный и профессиональный опыт. Несмотря на существующие варианты получения взрослыми языкового образования, вопрос организации их обучения остается проблемным в силу его недостаточной разработки.

Практика работы с группами взрослых, обучающимися по программе дополнительного образования и в языковых школах, побуждает обратиться к рассмотрению этого вопроса. Первый момент, на который необходимо обратить внимание, прежде чем приступить к конкретному методическому конструированию практических занятий, это выявление целей изучения иностранного языка у обучающихся. Цели могут быть разными: работа за рубежом, участие в международных конференциях, обучение в высших учебных заведениях, осуществление деловой переписки, участие в переговорах, туризм и другие. Разнообразие целей у слушателей в одной группе не позволяет нам говорить о так называемой гомогенности группы, что представляет собой определенную проблему при планировании учебной работы. Для того чтобы сделать обучение иностранному языку взрослых более успешным, целесообразно распределить их в две группы: с акцентом на чтение и письмо и с акцентом на говорение и слушание. Основными учебными задачами первой группы будут извлечение информации из читаемого текста и письменное изложе-

ние информации по заданным параметрам. Основными задачами второй группы являются понимание звучащей речи и установление речевого взаимодействия коммуникантов. Если ведущими видами речевой деятельности в первой группе будут чтение и письмо, а во второй – говорение и слушание, то это не означает, что обучающиеся первой группы не будут учиться аудировать и говорить, а студенты второй группы читать тексты и выполнять письменные упражнения. Данный подход позволит подобрать такую методику работы в каждой группе, которая позволит результативно и за относительно короткий срок достичь предполагаемой цели изучения иностранного языка (участвовать в переговорах, написать деловое письмо или ответ на него и т. д.).

Организовать процесс обучения необходимо с учетом психологических особенностей взрослых обучаемых и использованием соответствующих педагогических принципов. В качестве психологических особенностей можно выделить следующие: наличие страхов (у меня нет способностей к иностранному языку) или, наоборот, завышенная самооценка; наличие склонности к самоуправлению, высокий уровень самостоятельности действий и принятия решений; целенаправленное выполнение действий, умение работать в коллективе [2, с. 184].

Поэтому обучение взрослых нужно строить на таких педагогических принципах, как опора на опыт, индивидуализация, совместная деятельность, приоритет самостоятельного обучения, практическая направленность занятий [3, с. 2].

Важным моментом в обучении взрослых является позиция преподавателя. Он выступает уже не просто учителем, консультантом, а партнером, помощником.

На первом занятии преподаватель знакомит слушателей с системой обучения на уроке и с технологией самостоятельной работы над иностранным языком в домашних условиях. Поскольку у взрослых существует ложное убеждение о том, что овладеть языком можно лишь посещая аудиторские занятия, то необходимо подчеркнуть особую важность самостоятельной работы дома и указать на то, что достижение желаемого результата без нее просто невозможно. Многие представители этой группы обучаемых в силу своей взрослости разучились учиться. Им приходится вспоминать или заново осваивать учебные технологии. Если на аудиторном занятии процесс обучения организует и направляет преподаватель, то в домашних условиях взрослые сталкиваются с проблемой неумения спланировать и осуществить свои действия, направленные на самостоятельное выполнение домашнего

задания. Здесь помогут конкретные рекомендации по организации учебной работы над иностранным языком вне аудитории:

- «Wenn Sie zu Hause wiederholen, üben Sie oder auch neu lernen wollen, warten Sie nicht bis zur letzten Minute vor dem Kurstag. Verteilen Sie Ihr Lernenaufmöglichstkleine Portionen» (Когда Вы дома учите новый материал или его повторяете, выполняете упражнения, не дожидайтесь последней минуты перед занятиями на курсах. Распределяйте учебный материал на небольшие порции);

- «Wenn Sie jeden Tag ein wenig Deutsch lernen – auch wenn es nur ca. 20 Minuten sind – haben Sie gute Aussichten auf Erfolg, denn Sie bleiben dann „in der Sprache“» (Если Вы каждый день будете немного заниматься немецким языком, хотя бы 20 минут, у Вас будут хорошие перспективы на успех, так как Вы будете оставаться постоянно «в языке»);

- «Stopfen Sie Ihre Lernphasen nicht mit zuviel Stoff voll. Nehmen Sie sich nicht z. B. 50 Vokabeln, sondern lieber nur 10-12 Vokabeln vor» (Не загружайте время учебы большим количеством материала. Например, не заучивайте сразу 50 слов, а возьмите лишь 10-12);

- «Wenn unterschiedliches Lernen für Sie nützlich ist, dann sorgen Sie sich um Abwechslung» (Если смена приемов изучения языка Вам пойдет на пользу, позаботьтесь сами о их разнообразии);

- «Wiederholen Sie das halbe Lernen! Einmaliges Einprägen reicht oft nicht aus» (Повторение – мать учения! Одноразовое заучивание часто бывает недостаточным) [5, с. 40].

Следует также обратить внимание на такое противоречие, как наличие внешней мотивации к изучению иностранного языка, продиктованное профессиональной необходимостью, и зачастую низкий уровень внутренней мотивации, связанный с негативным опытом школьного обучения, с нежеланием снова сесть за парту. Кроме этого, когда взрослые приходят к осознанию того, что процесс овладения иностранным языком требует времени, терпения, усилий, то у них возникает негативное убеждение – «Я никогда не смогу выучить иностранный язык». Задача учителя – научить пониманию значимости маленьких шагов в достижении успеха и конечного результата, создать так называемую мотивацию «маленького успеха» на пути к большой цели.

Выбор оптимальных приемов и форм является важным условием результативности обучения взрослых.

Существует множество интенсивных методик, которые предполагают коммуникативное овладение всеми видами речевой деятельности в условиях ограниченного отрезка времени. При подготовке к работе с

группой взрослых можно взять за основу одну или несколько методик и выработать свою, учитывая конкретные цели обучающихся, о которых было сказано выше.

Овладение языком взрослыми в специально организованных условиях является

процессом сложным, в ходе которого знания, умения, навыки приобретаются раз и навсегда, как во многих других дисциплинах, но нуждаются в постоянной тренировке и практике [4, с. 84].

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя. М. : Аркти, 2004.
2. Гладкова О. К. Рекомендации по организации обучения иностранному языку студентов программы дополнительного профессионального образования // Germanistische Studien : сб. мат-лов кафедры немецкой филологии. Вып. 6. 2013 / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2013.
3. Ефимова Р. М. Некоторые особенности обучения взрослых иностранному языку. URL: [http://www.pglu.ru/lib/publications/University.../uch\\_2008](http://www.pglu.ru/lib/publications/University.../uch_2008).
4. Старкова Д. А., Польшина Т. В. Психолингвистические особенности обучения взрослых иностранному языку // Педагогическое образование в России / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2012.
5. Rampillon Ute. Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache. Max Huber Verlag, 1999.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. Е. А. Казакова.

**Ерофеева Елена Владимировна,**

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой романских языков, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: e.v.erofeeva@yandex.ru

**ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРАГМАЛИНГВИСТИКИ КАК НАУКИ В РАМКАХ КУРСА ПО ВЫБОРУ «ВВЕДЕНИЕ В ПРАГМАЛИНГВИСТИКУ» (НА ОСНОВЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** прагматика; прагмалингвистика; речевой акт; речевые стратегии и жанры; подготовка бакалавров; профиль «Иностранный язык (французский)»; общекультурные и профессиональные компетенции.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается проблема становления прагмалингвистики как науки, раскрываются ее цель, задачи, предмет и объект изучения, обсуждаются ключевые понятия. Рассматривается проблема формирования общекультурных и профессиональных компетенций у студентов направления подготовки бакалавров «Педагогическое образование», обучающихся по профилю «Иностранный язык (французский)», в рамках предлагаемого автором статьи курса по выбору «Введение в прагмалингвистику».

**Erofeeva Elena Vladimirovna,**

Candidate of Philology, Associate Professor, Head of Romance Languages, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**STUDY OF THE HISTORY OF FORMATION OF PRAGMALINGUISTICS AS A SCIENCE WITHIN THE FRAMEWORK OF THE OPTIONAL COURSE «INTRODUCTION TO PRAGMALINGUISTICS» (ON THE MATERIAL OF FRENCH)**

**KEY WORDS:** pragmatics; pragmalinguistics; speech act; speech strategies and genres; bachelor degree; profile «Foreign Language (French)»; general cultural and professional competences.

**ABSTRACT.** The article deals with the problem of formation of pragmalinguistics as a science, develops its objectives and problems, its subject and object, and discusses the key notions. It also discusses the problem of formation of general cultural and professional competences during training for Bachelors of Science in Education degree (profile «Foreign Language (French)»), within the framework of the author's optional course «Introduction to Pragmalinguistics».

**В**опрос о соотношении прагматики и прагмалингвистики не имеет однозначного решения. Одни ученые считают прагмалингвистику лингвистическим разделом прагматики, задачей которого является описание знаков и их комбинаций в коммуникации [11]; другие рассматривают ее как «прагматический компонент теории языка», наряду с фонетикой, семантикой, синтаксисом [13, с. 34-35]; третьи говорят о «примате прагматического компонента языкознания» [17, с. 48]. Есть и такие ученые, для которых термины «прагмалингвистика», «прагматика» и «теория текста» равнозначны [18]. Противоречивое понимание предмета прагмалингвистики обусловлено, прежде всего, сложной историей формирования прагматики.

Прагмалингвистика выделяется как «область лингвистических исследований, имеющих своим объектом отношение между языковыми единицами и условиями их употребления в определенном коммуникативно-прагматическом пространстве, в котором взаимодействуют говорящий / пишущий и слушающий / читающий и для

характеристики которого важны конкретные указания на место и время их речевого взаимодействия, связанные с актом общения цели и ожидания» [10, с. 269]. Также она определяется как наука, которая занимается выбором наиболее оптимальных из имеющихся в языке средств для наиболее успешного воздействия на слушающего или читающего, для эффективного достижения намеченной цели в конкретных обстоятельствах речевого общения [8].

Центральным понятием лингвистической прагматики и основной единицей исследования в теории речевых актов, основы которой заложил Дж. Остин, является речевой акт. Проблематика речевых актов и речеобразования содержится также в лингвистических концепциях В. Гумбольдта, Ш. Балли, С. Карцевского, Л. П. Якубинского, К. Л. Бюлера, Э. Бенвениста, М. М. Бахтина и других, где речевой акт определяется как способ достижения человеком определенной цели или как целенаправленное речевое действие, совершаемое в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, принятыми в данном обществе.



Однако все больше появляется исследований, в которых непосредственным предметом является не отдельное абстрактное высказывание, а сам процесс вербального общения, в котором высказывание рассматривается уже как элемент более крупных речевых образований. Объектом исследования должны служить не отдельные речевые акты, воплощенные в репликах участников, а речевые роли, т. е. серии речевых актов каждого из участников эпизода общения [7; 2 и др.]. Сам же говорящий провозглашается субъектом деятельности и общения, «субъектом языковой коммуникации, творцом отношений с другими интерактантами и коммуникантами в данном дискурсе» [9, с. 4].

Для лингвистической прагматики важными задачами оказываются также объяснение и описание механизма поведения человека для оказания речевого воздействия на своего собеседника. На первое место в прагматических исследованиях выдвигается человек как субъект речевой деятельности. Любое высказывание – самостоятельное предложение, реплика в диалоге или связный текст – соотносится с говорящим [8]. В процессе речевого общения говорящий выступает не как некая идеализированная, глобальная личность со всеми присущими ей психологическими и социальными особенностями, а как личность, выявляющая одну или несколько своих социальных функций и психологических особенностей в зависимости от конкретных условий протекания общения.

До окончательного выделения прагмалингвистики в самостоятельную область исследований отмечалось, что прагматика не имеет четких контуров, она определялась как «область исследований в семиотике и языкознании, в которой изучается функционирование языковых знаков в речи» [1, с. 389]. К вопросам, которые изучались в ее рамках, относились те, которые связаны с говорящим субъектом, адресатом, их взаимодействием в коммуникации и ситуацией общения.

Постепенно интерес исследователей переходит от вопросов функционирования языка к вопросам зависимости функционирования языковых единиц от тех, кто языком пользуется.

Необходимость освещения предмета прагмалингвистики обусловлена сложностью пути, который проделала эта дисциплина, множественностью подходов и методологических, философских обоснований.

Понимание предмета прагмалингвистики основывается на рассмотрении прагматики как дисциплины, изучающей отношения между знаками и людьми, их соз-

дающими, воспринимающими и интерпретирующими. Прагматика исследует знаки в их отношении к тем, кто этими знаками оперирует, а язык является знаковой системой. Следовательно, можно утверждать, что прагмалингвистика занимается исследованием языковых знаков в их отношении к тем, кто эти знаки «создает, получает и интерпретирует» [6, с. 85].

В область интересов прагмалингвистики попадает широкий круг проблем, не ограничивающийся исследованием взаимоотношений, в которые вступают языковой знак и его интерпретаторы – говорящий и слушающий, а затрагивающий изучение влияния контекста и фоновых знаний на коммуникантов, вопросы выбора оптимальных языковых средств для наиболее эффективного воздействия участников речевого общения, рассмотрение реализации интенций говорящего в речевых актах.

Существует и другая классификация направлений в прагмалингвистике: функциональная и скрытая прагмалингвистика. В рамках функциональной прагмалингвистики изучается речевая деятельность отправителя текста с продуманным намеренным выбором иллокуций, а в скрытой прагмалингвистике исследуется интуитивный привычный выбор речевых сигналов актуализации речевого поведения отправителя текста. Такое деление имеет смысл, разумеется, только в исследовательских целях, и тем не менее оно «полезно, так как приводит к важным практическим результатам» [6, с. 85-87]. В настоящее время ведутся многочисленные исследования в рамках скрытой прагмалингвистики. Например, изучаются личностные качества представителей различных социальных групп; выявляются прагмалингвистические особенности различных лингвистических единиц; рассматриваются особенности речевого поведения авторов текстов различной коммуникативной направленности; определяется национально-культурная специфика коммуникантов.

Исследования в рамках теории речевых жанров посвящены изучению устойчивых форм речи и особенностей речевого поведения, описанию речевых действий в соответствии с типом действительности, выделению стилистического аспекта как элемента жанрового единства высказывания. Общей чертой речевого акта и речевого жанра является также и динамический аспект: изучение этих компонентов в процессе построения текста, динамика диалога.

О. С. Иссерс считает, что термины *речевая тактика* и *речевая стратегия* обозначают речевое воздействие как один из аспектов когнитивной деятельности инди-

вида. Анализ речевого воздействия обычно проводится с позиции одного из коммуникантов – субъектов речевого воздействия, а в качестве объекта воздействия выступает партнер по коммуникации. Так, речевые стратегии и тактики имеют однонаправленный характер – партнер по речевому общению является «пассивным объектом, воспринимающим воздействие со стороны говорящего» [3, с. 21-24].

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

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

Наиболее яркими представителями французской прагматической школы являются Ф. Арманго [12], Ф. Латраверс [15], Ж.-М. Гувар [14], Д. Мэнгено [16]. Вслед за Дж. Л. Остином они изучают основные понятия прагматики: речевой акт, иллокутивную силу высказывания, перформативный глагол, а также занимаются вопросами изучения макроречевых актов и речевых жанров. Ф. Арманго и Ф. Латраверс предлагают подробный обзор существующих теорий речевой деятельности с анализом основных положений теории речевых актов. Ж.-М. Гувар предпринимает попытку детального описания методологии прагматических исследований с целью изучения понятия presuppositions. Д. Мэнгено, в свою очередь, обращается к анализу дискурса и его составляющих. Таким образом, исследования французских ученых направлены в основном на глубинное изучение теоретических проблем прагмалингвистического анализа теории речевых актов.

Курс «Введение в прагмалингвистику» (на основе французского языка) разработан

в соответствии с Госстандартом высшего профессионального образования по направлению подготовки бакалавра. Данная учебная дисциплина включена в раздел «Б3» основной образовательной программы 050100.62 «Педагогическое образование. Профиль: Иностраный язык (французский)» и относится к дисциплинам по выбору. Осваивается на 4 курсе.

Курс «Введение в прагмалингвистику» имеет целью познакомить обучающихся с новейшими теоретическими достижениями в русле коммуникативно-прагматического направления в языкознании, расширить лингвистический кругозор студентов, систематизировать основные понятия науки прагмалингвистики, показать, какие методы в прагмалингвистике используются и какие задачи эта наука может решить. Курс призван обеспечить системное рассмотрение проблематики языкового общения на основе общей теории и типологии речевых актов.

В свою очередь, прагмалингвистика дает возможность изучения теории речевых актов как самостоятельного объекта. Кроме того, очевидна взаимосвязь прагмалингвистики и общего языкознания, дающего обзор современных лингвистических течений, в том числе и тех, что имеют непосредственную связь с прагматикой: семантики, психолингвистики, этнолингвистики, социолингвистики.

Освоение курса по выбору «Введение в прагмалингвистику» формирует у обучающихся следующие компетенции:

- владение системой лингвистических знаний, включающей знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных особенностей;

- знание этических и нравственных норм поведения, принятых в инокультурном социуме, моделей социальных ситуаций, типичных сценариев взаимодействия;

- владение основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания применительно к особенностям текущего коммуникативного контекста;

- умение свободно выразить свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации;

- владение основными особенностями официального, нейтрального и неофициального регистров общения;

- умение преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сфере общения;

– умение использовать этикетные формулы в устной и письменной коммуникации;

– умение моделировать различные ситуации общения между представителями различных культур и социумов.

В результате освоения дисциплины обучающийся должен:

**Знать** основные понятия и концепции прагмалингвистики, историю ее возникновения; принципы, стратегии и тактики речевого взаимодействия, структуру и прагматические характеристики речевого акта; специфику русской коммуникации и межкультурной коммуникации; речевой этикет и правила общения.

**Уметь** делать прагмалингвистический анализ предложенного текста в рамках теории имплицитности, теории речевых актов, теории пресуппозиции, теории вежливости; соотносить *текст* и *дискурс* и различать эти понятия согласно разным областям знания; профессионально порождать текст согласно прагматическим характеристикам; планировать процесс общения и достигать эффективного общения.

**Владеть** навыками семантико-прагматического анализа речевой ситуации, отбора языковых средств для порождения текста, применения полученных знаний в реальных условиях коммуникации.

Подведем некоторые итоги.

1. Лингвистическая прагматика – раздел лингвистики, изучающий использование языка в коммуникативном процессе. Прагматическая функция языка – наличие цели воздействовать на собеседника посредством сообщения данной информации – считается одной из главных функций языка. В связи с этим прагмалингвистику можно определить как лингвистику непосредственной регуляции человеческого поведения. Основной задачей прагмалингвистики становится изучение языка в его прагматической функции.

2. В теории речевых актов речевой акт как деятельность рассматривается в качест-

ве мотивированной психически регулируемой и целенаправленной активности говорящего. Теории речевых жанров, речевых стратегий и тактик изучают речевое поведение как важнейший способ реализации речевой деятельности, опосредующей разнообразные виды социального взаимодействия между коммуникантами. В отличие от теории речевых актов, в теориях речевой деятельности начальным этапом порождения речи является цель, замысел, тогда как порождение речевого акта направлено на воздействие адресата посредством совершения иллокутивного акта.

3. Курс «Введение в прагмалингвистику» является логическим дополнением к курсам лексикологии, теоретической грамматики, межкультурной коммуникации, в которых также рассматривается коммуникативная проблематика. Прагмалингвистика может иметь связь с теорией и практикой перевода, методикой преподавания французского языка, где существует настоятельная необходимость опираться на адекватную модель речевого общения. С другой стороны, необходимо отграничить прагмалингвистику от целого ряда дисциплин – стилистики, социалингвистики, психолингвистики.

4. Курс «Введение в прагмалингвистику» направлен на развитие у будущих бакалавров общекультурных и профессиональных компетенций. Возможность более подробного изучения проблематики языкового общения позволит студентам расширить свой лингвистический кругозор и в какой-то степени определиться со своими научными предпочтениями, которые могут реализоваться на стадии обучения в магистратуре. Научную и методическую опору курса лучше всего выстраивать, опираясь на труды отечественных и зарубежных лингвистов, учебные пособия А. Ю. Масловой «Введение в прагмалингвистику» [4], В. А. Масловой «Современные направления в лингвистике» [5].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Прагматика // ЛЭС. М. : Сов. энциклопедия, 1990.
2. Ветошкина М. К. К вопросу об исчислении коммуникативных ролей // Прагматика и логика дискурса : сб. науч. ст. Ижевск, 1991. С. 78-84.
3. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. 4-е изд., стереотип. М. : Ком-Книга, 2006.
4. Маслова А. Ю. Введение в прагмалингвистику : учеб. пособие для студентов вузов. М. : Флинта ; Наука, 2008.
5. Маслова В. А. Современные направления в лингвистике : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по направл. «Филологическое образование». М. : Академия, 2008.
6. Матвеева Г. Г. Функциональная и скрытая прагмалингвистика // Функционально-системный подход к исследованию языковых единиц разных уровней : мат-лы Межвуз. науч. конф. Ростов н/Д. : РГПУ, 2004. С. 85-87.
7. Почепцов О. Г. Основы прагматического описания предложения. Киев : Вища школа, Киев. гос. ун-т, 1986.
8. Степанов Ю. С. В поисках прагматики // Изв. АН СССР. Сер. ЛиЯ, 1981. № 4.

9. Сусов И. П. Личность как субъект языкового общения // Личностные аспекты языкового общения : сб. науч. тр. Калинин : КГУ, 1989. С. 9-16.
10. Сусов И. П. История языкознания Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация: Золотая серия. М. : АСТ, Восток – Запад, 2007.
11. Althaus N. P., Henne H. Soziale Kompetenz und Sozialperformanz: Thesen zur Sozialkompetenz – Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, 1970. Bd. 38. S. 1-15.
12. Armengaud F. La pragmatique. Paris : Presse Universitaire de France, 1985. P. 77-89.
13. Bartsch R., Vennemann Th. Sprachtheorie // Lexikon der Germ. Linguistik / Hrsg. von H. P. Althaus, H. Henne, 1973. S. 34-55.
14. Gouvard J.-M. La pragmatique. Outils pour l'analyse littéraire. Paris : Armand Colin, 1998.
15. Latraverse F. La pragmatique : histoire et critique. Bruxelles : Pierre Margada, 1987.
16. Maingueneau D. L'énonciation en linguistique française. P. : Hachette, 1999.
17. Oller J. W. On the Relation between Syntax, Semantics and Pragmatics // Linguistics. 1972. Vol. 83. P. 43-55.
18. Schmidt S. J. Texttheorie / Pragmalinguistik // Lexikon der Germanistischen Linguistik / Hrsg. von H.P. Althaus, H. Henne. Tübingen, 1973. S. 233-244.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. Е. А. Казакова.

УДК 37.016:811.131.1  
ББК Ш146-9

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

**Зеленина Лилия Евгеньевна,**

кандидат педагогических наук, ассистент, кафедра профессионально-ориентированного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: zel-liliya@yandex.ru

**ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОГНИТИВНО-ЭМОТИВНЫХ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ  
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ ИТАЛЬЯНСКОМУ ЯЗЫКУ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** когнитивно-эмотивные речевые умения; деловой итальянский язык; эмотивные лексические единицы.

**АННОТАЦИЯ.** Рассмотрены когнитивно-эмотивные речевые умения как важный компонент профессиональной компетенции, анализируется прагматический потенциал данных умений при участии в деловом общении с представителями итальянского сообщества.

**Zelenina Liliya Evgenievna,**

Candidate of Pedagogy, Assistant Lecturer of Department of Professionally-oriented Linguistic Education, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**PRAGMATIC POTENTIAL OF COGNITIVE-EMOTIVE SPEECH SKILLS  
IN TEACHING BUSINESS ITALIAN**

**KEY WORDS:** cognitive-emotional speech skills; business Italian; emotive lexical units.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the study of cognitive-emotive speech skills as an important component of business communication and to the analysis of pragmatic potential of these skills in business communication with representatives of Italian community.

**В** системе высшего образования обучение деловому иностранному языку приобретает все большее социальное значение. В условиях глобализации, интеграции сфер человеческой деятельности и развития международного сотрудничества владение деловым иностранным языком является практически востребованным для бакалавров. В деловой сфере человек проводит значительную часть своей жизни, в коллективе выполняет различные роли: специалист, работник, исполнитель, лидер, подчиненный, коллега, представитель фирмы. Каждая роль происходит в определенной ситуации и определенных условиях. Для исполнения заданной роли требуется соответствующая подготовка. В целях совершения меньшего количества ошибок в процессе делового общения необходимо знать основные правила, нормы, этикет страны изучаемого языка.

Под деловым общением понимается «процесс взаимосвязи и взаимодействия, в котором происходит обмен деятельностью, информацией, опытом, ставится цель и конкретные задачи, требующие своего решения» [2, с. 81].

В течение долгого периода официально-деловой стиль считался стилем, лишенным эмоциональной составляющей. Данный стиль отличается наибольшей стандартистностью, стабильностью и консервативностью. «Говорят, что деловые тексты «составляют», а не пишут» [5, с. 21]. Однако в современной реальности в деловой стиль

проникают разнообразные лексические средства, отражающие эмоции участников делового общения. Сегодня уже можно говорить о необходимости отражения авторских эмоций в определенных выступлениях, а также при выражении претензий и отказов в деловом сотрудничестве.

Исследования последних лет доказали, что деловое общение тесно связано с эмоциональным фактором человеческих отношений. Для итальянских бизнесменов в деловом общении важен как рациональный, так и эмоциональный компоненты, следовательно, при обучении деловому итальянскому языку студентам необходимо овладеть определенным алгоритмом коммуникативного поведения. Эмоциональная составляющая общения необходима для построения положительной деловой коммуникации, управления эмоциональным тоном беседы и достижения профессиональных задач.

Одним из требований к уровню подготовки бакалавра является применение знаний делового иностранного языка для решения профессиональных задач. Наряду с профессиональной компетенцией выпускник вуза должен владеть общегуманитарной компетенцией – «уметь выражать чувства, эмоции, оценки, а также уметь конструктивно взаимодействовать с деловыми партнерами и воздействовать на них» [3, с. 7].

Проанализировав последние программные материалы, можно отметить, что целью обучения деловому иностранному

языку выступает способность пользоваться иностранным языком для удовлетворения социальных и индивидуальных потребностей, использования иноязычных источников информации, а также профессионального общения с иностранцами.

М. А. Фролова и М. Г. Попова предлагают в качестве целей обучения «практическое владение языком специальности и умение свободно применять наиболее употребительные языковые средства» [7, с. 11]. И. А. Щербакова считает, что к целям обучения деловому языку относятся «накопление и закрепление вокабуляра, связанного с деловой средой, сознательное использование языковых ресурсов в профессиональной деятельности» [9, с. 42].

С целью создания положительного эмоционального фона обучаемые должны уметь воспроизводить профессионально значимые эмотивные высказывания, выражать в развернутой форме собственное эмотивное отношение к определенным фактам и событиям профессиональной деятельности, эмоционально реагировать в определенных ситуациях делового общения.

Овладение межкультурным общением в процессе обучения деловому иностранному языку предполагает учет культуры и национального характера, что повышает адекватное участие в деловом общении. Необходимо учитывать особенности коммуникативного поведения носителей «делового итальянского языка» и обучить ему носителей русского языка. Представляется целесообразным проанализировать различия в стратегиях коммуникативного поведения, нормах и правилах межличностного взаимодействия, этикете делового общения, поскольку данные особенности проявляются в специальных коммуникативных оборотах языка. Различия культур, деловых норм, традиций свидетельствуют о том, что при подготовке бакалавров деловой сферы нам следует применять на практике образцы речевого поведения иностранных деловых партнеров с учетом эффективности, а не автоматически переносить русский стиль деловой коммуникации в другую культуру.

В состав обучения деловому итальянскому языку помимо знания профессиональной лексики необходимо включить эмотивные лексические единицы, которые отражают опыт эмоционально-оценочного отношения. В методических интерпретациях исследований последних лет опыт эмоционального отношения в процессе обучения зачастую ограничивается эмоциональной оценкой действий речевых партнеров, восприятием изучаемого языка как учебного предмета и той ролью, которую он играет в жизни общества. Очевидно, что «данный

подход демонстрирует недооценку факторов, способствующих формированию у обучаемых эмоционально-эмпатийных способностей, актуализации языковых личностей в условиях межкультурной коммуникации».

К важным характеристикам делового общения, после языковой правильности и информативности, можно отнести выразительность, наличие оценочного отношения к содержанию беседы, переговоров. Данные характеристики применяются для выражения мнения, оценивания события или явления, выражения удовольствия, несогласия, претензии. Многие преподаватели отмечают, что студенты недостаточно насыщают итальянскую речь эмоциональными высказываниями, испытывают сложности в подборе лексических средств, выражающих существенные эмоции.

Как отмечает В. И. Шаховский, «анализ вузовских учебников показывает, что в них не отобраны и не выделены лексические минимумы эмотивных средств языка, эмотивная лексика. Эмотивные синтаксические и морфологические средства не включены в специально ориентированные эмоциональные ситуации естественного, профессионального общения, коммуникативные упражнения». Таким образом, положение «мы говорим и чувствуем одновременно, в должной степени не учитывается» [8, с. 16].

Эмоции играют очень важную роль в обучении. Эмоционально окрашенная информация запоминается быстрее, прочнее и на более длительный период, чем безразличная (неинтересная, не вызывающая эмоций). Обучение деловому иностранному языку происходит на заключительном этапе обучения, когда студенты уже владеют определенным набором знаний и коммуникативных умений. Данный факт позволяет поднять языковое содержание обучения на более высокий уровень и ставить перед студентами сложные коммуникативные задачи, уделять больше внимания различным языковым аспектам деловой коммуникации, позволяя говорить о развитии и совершенствовании лексических навыков и речевых умений.

Обучая студентов деловому итальянскому языку необходимо учитывать национальный стиль общения представителей итальянского делового сообщества. Национальный стиль ведения переговоров определяется рядом факторов, таких, как: ценностные ориентации, идеологические установки, религиозные убеждения, этнопсихологические особенности, особенности национальной культуры. Для адекватного восприятия и эффективного общения интерпретация коммуникативного поведения представителей итальянской лингвокульту-

ры должна базироваться на знании культурных традиций и специфики национального характера народа, общей осведомленности индивидов о межкультурных различиях вербальной коммуникации. Итальянский стиль общения отличается экспансивностью, открытостью, энергичностью, активностью. Коммуникативное поведение итальянцев характеризуется стремлением к сокращению коммуникативной дистанции, высокая эмоциональность, интенсивность жестикюляции и мимики, небольшая дистанция между коммуникантами, повышенная шумность, обязательный контакт глаз.

Итальянцам присуще чувство юмора, они положительно относятся к шуткам, внимательны к человеческим качествам собеседников. Необходимо выделить следующие коммуникативно-релевантные черты среднестатистического итальянца: открытость, радушие, гостеприимство, любознательность, обаятельность, оптимизм.

Ярко выраженными чертами итальянцев являются экспрессивность и эмоциональность. Эмоциональность представляет собой совокупность трех элементов: темперамент, общительность, живость. Повышенная эмоциональность итальянцев оказывает прямое или косвенное влияние на процесс коммуникации, обуславливает ее характер и содержание. Итальянский темперамент означает открытость в эмоциях. Радость и гнев итальянцы выражают с помощью жестикюляции и эмоционально насыщенных слов.

Являясь одной из составляющих лексической структуры любого языка и отражая специфику итальянского делового общения, данные единицы должны быть освоены студентами. Под эмотивной лексической единицей мы понимаем языковую и речевую единицу, содержащую сему эмотивности, придающую речевому высказыванию национальный колорит, эмоциональность, естественность и выполняющую прагматическую функцию. Эмотивные лексические единицы придают речи выразительность, эмоциональность, позволяют студентам познакомиться с культурой страны изучаемого языка.

Обучая эмотивным лексическим единицам, интерпретируем их в межкультурном аспекте и проводим действия внутриязыкового анализа лексики в рамках функционально-семантического поля эмотивности. Таким образом, мы совершаем с лекси-

кой когнитивные действия, которые не могут покрываться только навыками, вследствие чего целесообразно говорить о речевых умениях.

Под когнитивно-эмотивным речевым умением делового общения мы понимаем «способность осуществлять эмоционально окрашенное речевое действие в условиях делового общения». При развитии когнитивно-эмотивных речевых умений в процессе обучения деловому итальянскому языку мы нацеливаем студентов на сознательное применение эмотивных лексических единиц в речи для реализации определенного коммуникативного намерения в заданной ситуации делового общения.

Когнитивно-эмотивные речевые умения включают в себя следующие подгруппы умений: выразить собственное мнение, точку зрения, оценку, похвалу, комплимент, аргументированно спорить, убедить, привлечь внимание деловых партнеров, разрешить противоречия, перевести негативные эмоции в нейтральные. Данные умения характеризуются творческим характером, осознанностью, психологической самостоятельностью, динамизмом, эмоциональной насыщенностью.

Для развития когнитивно-эмотивных речевых умений необходимо обучить «правильным лексическим решениям в ситуациях эмоционального речевого поведения, в процессе семантизации собственных эмоциональных чувствований, самовыражения личности. Это поможет участникам общения правильно резонировать настроения речевых партнеров» [8, с. 180-181]. Развитие когнитивно-эмотивных речевых умений является важным фактором формирования «профессиональной языковой личности, которая является носителем языка, способна применять системные средства иностранного языка с целью отражения окружающей действительности и для достижения определенных целей» [4, с. 15].

Вышеизложенные факты позволяют сделать вывод о том, что сформированные когнитивно-эмотивные речевые умения позволят сохранять положительную эмоциональную тональность, поддерживать благоприятную атмосферу делового общения, эмоционально и аргументированно выражать собственную позицию, точку зрения, отношение и как результат – повышать результативность делового сотрудничества.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика : учеб. пособ. для студ. лингв. ун-тов и фак-тов иностр. яз. высш. пед. учеб. завед. М. : Академия, 2004.
2. Колтунова М. В. Деловое общение: нормы, риторика, этикет : учеб. пособ. М., 2005.

3. Латыпов Р. А. Обучение иноязычным эмотивным монологическим высказываниям на основе профессионально-ориентированных текстов будущих специалистов в области информационных технологий : дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2009.
4. Мишланова С. Л., Пермякова Т. Н. Межкультурная парадигма и перспективы межкультурной коммуникации // Стереотипность и творчество в тексте : межвуз. сб. науч. тр. Пермь, 2005.
5. Муравьева О. И. Основные стратегии в структуре коммуникативной компетентности : дис. ... канд. псих. Наук. Томск, 2005.
6. Сергеева Н. Н., Новикова В. В. Проектная деятельность как средство развития социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка // Педагогическое образование в России. №3. Екатеринбург / Урал. гос. пед. ун-т, 2011. №1.
7. Фролова О. А., Попова М. Г. Английский для обучения студентов РГТГЭУ : учеб.-метод. комплекс. М., 2006.
8. Шаховский В. И. Когнитивные ресурсы эмоциональной языковой личности // Текст и его когнитивно-эмотивные метаморфозы (межкультурное понимание и лингвоэкология). Волгоград, 1998.
9. Щербакова Л. В. Английский язык для специальности 01.11000 «Химия». ЧитГУ, 2003.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. Е. А. Казакова.



УДК 37.016:811.112.2\*38  
ББК Ш143.24-9-5

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02

**Иванова Екатерина Анатольевна,**

кандидат филологических наук, старший преподаватель, кафедра немецкой филологии, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: slekan@yandex.ru

**«МЕДИЙНАЯ КУЛЬТУРА ГЕРМАНИИ» КАК НОВЫЙ СПЕЦКУРС  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профессиональное языковое образование; немецкий язык; новый спецкурс; СМИ; медийная культура; медийная педагогика; профессиональная компетенция учителя иностранного языка; лингвострановедение.

**АННОТАЦИЯ.** Изложена концепция нового спецкурса по специальности «Иностранный язык». Дана краткая характеристика рабочей учебной программы. Освящены некоторые проблемы реализации спецкурса при обучении студентов.

**Ivanova Ekaterina Anatolevna,**

Candidate of Philology, Senior Lecturer of Department of German Philology, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**«MEDIA CULTURE OF GERMANY» AS A NEW SPECIAL COURSE  
IN PROFESSIONAL LANGUAGE EDUCATION**

**KEY WORDS:** professional language education; German; a new special course; media; media culture; media pedagogy; professional competence of a foreign language teacher; lingvo-cultural studies.

**ABSTRACT.** The article describes an outline of a new special course in the German language teaching. It outlines the curriculum of the course featuring its aim, goals and content along with some challenges that might arise while teaching students.

Современный глобализированный мир и человеческий социум в нем уже немислимы без информационных и компьютерных технологий. СМИ проникают во все сферы человеческой жизни, влияют на нашу картину мира, определяют социально-психологический, информационно-языковой и культурный векторы развития общества. Поэтому становится актуальным формирование у студентов умений и навыков учебной деятельности в соответствии с новой информационной средой и ее техническими возможностями.

Формирование медиакомпетентности у студентов, получающих высшее профессиональное педагогическое образование, закреплено в федеральном государственном образовательном стандарте: компетенции ОК-8, ОК-9, ОК-12, ПК-4 [4]. Однако другие виды компетенций во многом обусловлены способностью обучаемого работать с информацией и техническими средствами. Программы обучения педагогов медийной и информационной грамотности прописаны на международном уровне [3]. В профессиональной компетентности учителя-преподавателя иностранного языка формирование иноязычной медиакомпетентности тесно связано с коммуникативной, социокультурной и межкультурной компетенцией. Этот компонент значим, но не получает достаточного формирования в других кур-

сах (практический курс иностранного языка, лингвострановедение, литература, лексикология, стилистика и др.) ввиду их специфики, поэтому введение нового курса «Медийная культура» является целесообразным. Об этом свидетельствует опыт зарубежных вузов.

В учебных планах университетов Германии на факультетах и кафедрах, обучающих студентов-германистов, в том числе по специальности «Немецкий язык как иностранный», курс «Medien» существует в качестве спецкурса, отдельной дисциплины или специальности с конца 1990-х годов. Например, в Бременском университете «медийность», «медиаведение» (Medienwissenschaft) изучается в рамках программ бакалавриата и магистратуры, в университете Отто-Фридриха в Бамберге на факультете германистики есть кафедра литературоведения и СМИ (Lehrstuhl für Literatur und Medien), в университете Людвиг Максимилиана в Мюнхене – кафедра современной немецкой литературы и СМИ (Lehrstuhl für Neuere deutsche Literatur und Medien). Перечень можно продолжить, упомянув практически все факультеты германистики на территории немецкоязычных государств. Обосновывается это тесной взаимосвязью между культурой, коммуникацией, германистикой, литературоведением и историей развития СМИ, но имеет прагматическую

причину: высокая степень безработицы среди выпускников факультетов и кафедр германистики в немецкоязычных странах, а также снижение интереса к этой учебной специальности вынуждает вузы искать решение данной проблемы. Включение курса медийной культуры, изучение основ коммуникации и СМИ в перечень дисциплин по специальности дает студентам языковых факультетов возможность практического применения знаний не только в педагогике, но и в сфере журналистики, издательского дела и рекламы, а также обеспечивает возможность перехода в магистратуру по смежным специальностям. В Германии изучение СМИ является содержанием учебных программ в школах, вузах и, по мнению некоторых исследователей, должно реализовываться в наши дни даже на этапе дошкольного развития [6, с. 135].

В учебном плане Института иностранных языков УрГПУ по специальности «050100 – Педагогическое образование» профиль «Иностранный язык» по циклу Б. 1. В. 18 дисциплина «Медийная культура Германии» – факультативный спецкурс у студентов на 7, 8 семестрах, общая трудоемкость курса – 84 часа: лекции – 30, семинары – 12, самостоятельные занятия – 42.

Название курса отражает взаимообусловленность феноменов «медийность» и «культура». При его разработке из разнообразия дефиниций были выделены наиболее значимые. Под *медийностью* мы подразумеваем все коммуникативные средства (печатные издания, радио, телевидение, Интернет и пр.), а также «технические средства обучения». Понятие *культура* трактуется нами согласно исследованиям последних лет как система коллективного знания, с помощью которого люди моделируют окружающий мир. «В русле этой концепции индивидуальные действия людей, неразрывно связанные с коммуникативными процессами, относятся к комплексной системе коллективного знания, передаваемого через язык. Сегодня «поставщиками» коллективного знания, или посредниками в его распространении, являются СМИ, которые никогда не являются индифферентными по отношению к тому, что опосредуют» [1, с. 23]. Эта цитата М. В. Володиной подчеркивает тесную взаимосвязь восприятия, познания, языка, культуры и СМИ.

Таким образом, в состав профессиональной компетенции современных преподавателей иностранного языка обязательно должно входить профессионально ориентированное владение «медийной культурой» страны изучаемого языка. Цель дисциплины – рассмотреть культуру медиа страны изучаемого языка, изучить ее формы и про-

цессы, выявить общую логику культурных текстов и практик в медиа, проанализировать социокультурную и языковую специфику немецкоязычных медиа.

Задачи курса:

- 1) рассмотреть типологию медиа и историю их возникновения;
- 2) познакомить студентов с культурными и языковыми феноменами, процессами и практиками информационного общества, связанными с медиа;
- 3) познакомить студентов с современными теориями медиа;
- 4) проанализировать общие и специфические культурные формы и практики немецкоязычных СМИ;
- 5) рассмотреть дидактические возможности медийных средств.

Основные тематические блоки, на которые делится спецкурс, перечислены ниже.

- Понятие «медийная культура», соотношение понятий «медиа», «медийность», «коммуникация», «средство», «метод», «искусство», «культура». Статус «массмедиа» в стране изучаемого иностранного языка, общая характеристика «медийного пространства», с концентрацией на некоторые СМИ. Медийное поведение разных групп населения. Содержание курса «Медийная культура Германии».

- Краткая аспектно-видовая характеристика массмедиа.

- История возникновения (формирование письменности, книгопечатание (Гуттенберг), распространение печатной продукции, формирование литературы – литературные журналы). Будущее печатной продукции.

- Пресса (история появления, структура современного рынка немецкоязычных печатных СМИ, их социальная, политическая и культурная роль), печатные средства информации и их электронные варианты, перспектива.

- Аудиомедиа. Радио (история появления, их социальная, политическая и культурная роль, структура современной сети радиовещания на немецкоязычной территории, радиопередачи). Аудиокниги, радиоспектакли.

- Фильм. История развития немецкого кинематографа. Фильмы, экранизации, актеры, режиссеры. Кинофестивали («Berlinale»).

- Телевидение (история появления, социальная, политическая и культурная роль, общественно-правовое телевидение, структура современного телевидения на немецкоязычной территории, телеканалы, телепередачи).

- Компьютер и Интернет. Особенности «Денета». Влияние на образ жизни со-

временного общества, на язык и мышление. Полезные интернет-ресурсы и опасности.

- Общественно-правовое телевидение, независимость СМИ, «медийная война», «пропаганда», «четвертая власть», образ России в масс-медиа страны изучаемого языка, язык масс-медиа, «политическая, лингвистика», профилактика манипулирования СМИ сознанием читателей / зрителей.

- Медийная культура и образование в стране изучаемого языка. Профессионально-педагогические массмедиа. Место курса «Medien» в современной системе высшего профессионального образования в Германии (Австрии, Швейцарии) и России.

- Методические аспекты медийной культуры в преподавании иностранного языка.

Курс «Медийная культура Германии» еще продолжает формироваться, и при его реализации возникает ряд трудностей теоретического и практического характера. Содержание курса может частично корректироваться в зависимости от общей эрудированности, уровня языковой и страноведческой подготовки, а также от запроса группы. На содержание курса влияет также актуальная ситуация в мире. Проблемой данной учебной дисциплины является многообразие самого феномена «медиа». Это усложняет вопрос о предмете курса, выборе и ограничении учебного материала, о критериях его отбора и организации. Однако всеохватность и динамичность являются одновременно огромным преимуществом для разработки и проведения данного спецкурса, позволяют сделать его разнонаправленным и разносторонним. При его реализации вызывает затруднение форма проведения аудиторных групповых занятий, соотношение практических упражнений и информативных теоретических занятий, в том числе в форме самостоятельно подготовленных заданий, затруднения возникают при использовании технических средств, ресурсов Интернета (радио, телевидения). Назрела необходимость создания учебного пособия по данному курсу, в концепции которого должна быть учтена, с одной стороны, лингвострановедческая направленность, наличие неких констант, базовых, ключевых понятий, терминологии, с другой – видоизменяемость содержания курса.

Средства массовой информации оказывают значительное воздействие на развитие языка, в первую очередь на лексический уровень. Возникают новые понятия и тер-

мины, которые быстро входят в активный словарный запас широкого круга носителей языка. Курс ведется на иностранном языке, но привлечение родного языка необходимо для перевода и сопоставления. Поэтому важной обучающей задачей данной дисциплины является работа над лексикой соответствующих разделов: студенты ведут тематические словари, выполняют лексические упражнения, в том числе переводные.

Практическая ориентация данной учебной дисциплины подразумевает самостоятельную учебно-проектную работу. Преимущество самостоятельной учебной деятельности с использованием новых медийных средств состоит в том, что они предоставляют разнообразные возможности обучения, а «самостоятельная учебная деятельность подразумевает связь самообучения и поиска смысла. Предпосылкой этого является возможность самореализации и раскрытия собственных способностей» [7, с.141-143].

Практическая ориентированность курса помимо страноведческого и общего культурологического аспекта позволяет обратить внимание будущих учителей немецкого языка на огромный ресурс средств массовой информации как средств обучения иностранному языку, помогает рассмотреть некоторые методики работы со СМИ как с дидактическим материалом в соответствии с современными методиками медиаобразования, базирующимся на реализации разнообразных творческих заданий [5].

Медийная культура – устойчивая часть сознания нации, имеющая свою историю формирования и развития, неотделимую от исторического развития народа и актуальную структуру, стремительно видоизменяющуюся в современном мире. Медийная культура Германии в сопоставлении с культурой других стран (России) или со спецификой других немецкоязычных медийных пространств (Австрии, Швейцарии) позволяет обрести ясность не только относительно германских СМИ, но и выделить и систематизировать мировые тенденции в этой сфере. По сути дела речь идет о составляющей профессионально ориентированного страноведения для будущих педагогов [2]. Курс «Медийной культуры» страны изучаемого языка в профессиональном педагогическом образовании является актуальной теоретической лингвострановедческой дисциплиной, направлен на формирование самостоятельной учебной деятельности студентов и имеет практическую направленность.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Володина М. Н. Язык СМИ – основное средство воздействия на массовое сознание // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования : учеб. пособ. М. : МГУ, 2003. С. 9-32.

2. Гиниатуллин И. А. Профессионально-ориентированное страноведение // Germanistische Studien : сб. науч. тр. кафедры немецкой филологии. Вып. VI. Екатеринбург : УрГПУ, 2013. С. 159-168.
3. Медийная и информационная грамотность : программа обучения педагогов. URL: <http://ru.iite.unesco.org/publications/3214706/>.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 788 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) "бакалавр")» (с изменениями и дополнениями). URL: <http://base.garant.ru/197487/>.
5. Федоров А. В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов // Педагогика. 2004. № 4. С. 43-51.
6. Neuss N. Medienbildung im Vorschulbereich // Wirklichkeit 2.0 Medienkultur im digitalen Zeitalter. Stuttgart : Reclam, 2012. С. 135-140.
7. Röhl F. J. Web 2.0 als pädagogische Herausforderung // Wirklichkeit 2.0 Medienkultur im digitalen Zeitalter. Stuttgart : Reclam, 2012. С. 140-149.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. Е. А. Казакова.

УДК 378.147:371.124:811.1  
ББК 4448.895

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02, 13.00.08

**Казакова Ольга Павловна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра английского языка, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: olgakasakova@yandex.ru

**ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАЧИ В ПОДГОТОВКЕ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** язык для специальных целей; методическая задача; преподаватель иностранного языка для специальных целей; практико-ориентированные задачи.

**АННОТАЦИЯ.** Обоснована необходимость специального обучения будущих преподавателей иностранного языка для специальных целей в рамках вузовской подготовки. Автор вводит понятие «практико-ориентированные задачи», которые составляют основное содержание такой подготовки, и предлагает их классификацию в зависимости от вида деятельности студентов.

**Kazakova Olga Pavlovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of English, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**PRACTICE ORIENTED TASKS IN TRAINING OF LSP TEACHERS**

**KEY WORDS:** language for special purposes; task in methods; LSP teacher; practice-oriented tasks.

**ABSTRACT.** The article substantiates the necessity of special training of future LSP teachers during University education. The author introduces the concept of «practice-oriented tasks» as the main content of such training and offers their classification depending on the type of students' activity.

**В**ведение ФГОС ВПО и переход на двухуровневое высшее образование потребовало от преподавателей всех предметов пересмотра как самого содержания, так и применяемых форм и методов обучения. Относительно изучения иностранных языков в вузе современные учебные планы практически всех направлений предусматривают введение трех предметов в зависимости от уровня обучения: «Иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной сфере» для бакалавриата и «Деловой иностранный язык» для магистратуры, в отличие от единого предмета «Иностранный язык» в условиях реализации ГОС. Такое деление предполагает поэтапное освоение сначала общего иностранного языка, затем аспектов, связанных с будущей профессией и, наконец, иностранного языка для осуществления делового общения в профессиональной сфере.

Реализация учебного процесса, соответствующего новым требованиям, которая согласно ФГОС ВПО должна базироваться на компетентностном подходе, представляет собой довольно большую трудность как для опытных, так и для начинающих преподавателей. Результаты опроса студентов 4 и 5 курсов педагогических специальностей (УрГПУ и РГППУ) и магистрантов программы «Языковое образование» перед их выходом на практику в группы неязыковых специальностей показали, что более половины из них не имели представления об

особенностях обучения этих направлений и считали, что достаточно подготовлены в рамках вузовского курса «Теории и методики обучения иностранному языку». По окончании практики все практиканты, работавшие на лингвистических направлениях, пришли к выводу, что необходима специальная методическая подготовка преподавателей иностранного языка для специальных целей.

Необходимость такой подготовки отмечают и действующие преподаватели неязыковых вузов, подчеркивая, что это позволило бы избежать многих методических ошибок и разочарований начинающих преподавателей. Среди основных ошибок отмечено то, что молодые специалисты начинают свои занятия по аналогии с тем, как учили их на специальном факультете, ожидая от своих студентов достаточно высокого уровня владения языком и мотивации к его изучению. Вследствие такого подхода занятия становятся неэффективными, студенты воспринимают предмет как второстепенный и не имеющий значимости для профессии, а педагог разочаровывается в своей работе и зачастую ищет новое место, чем объясняется частое обновление состава соответствующих кафедр.

Специальным образом организованное обучение могло бы решить данную проблему и подготовить выпускников вуза к работе с разными аудиториями, но оно не всегда может быть осуществлено в силу многих

объективных причин. Однако возможно включение в вузовский курс методики специального блока, позволяющего познакомить студентов с нормативной базой обучения иностранному языку на филологических факультетах и обозначить направления работы в зависимости от контингента, с которым предстоит работать, выработать основы методической гибкости.

В основе такого обучения, на наш взгляд, должны лежать практико-ориентированные задания, направленные на развитие методического мышления. Это не обязательно некие проблемные ситуации, а конкретные методические шаги-действия, которые в дальнейшем помогут в осуществлении всей методической деятельности.

В методической литературе встречаются понятия «методическая задача» и «учебно-методическая задача», которые, по мнению О. Н. Игны, могут считаться синонимичными в контексте подготовки будущих педагогов. На основе анализа литературы по рассматриваемой проблеме автор дает следующее определение: «Методическая задача» (или «учебная методическая задача», или «методическое задание») – это задание, используемое в методической подготовке (переподготовке) на уровне осмысления, проектирования и реализации практических методических, педагогических профессиональных действий (то есть и на теоретическом, и на практическом уровне) с целью развития методической компетенции как основы профессионального педагогического роста» [1, с. 21].

Исходя из дефиниции, О. Н. Игна рассматривает функции методических задач, а именно: обеспечение эффективности и реализация творческого подхода к усвоению методических дисциплин, моделирование реальных учебных ситуаций, актуализация теоретических знаний, предупреждение и профилактика методических ошибок в будущей профессиональной педагогической деятельности, организация познавательной деятельности студентов, совершенствование методической подготовки, формирование и развитие профессионального мышления [1, с. 21].

Для определения видов задач в процессе специальной подготовки преподавателей иностранного языка для специальных целей необходимо определить основные умения их профессиональной деятельности, к которым вслед за А. К. Крупченко Е. И. Черкашина относит следующие:

- четко представлять потребности, характеризующие профессиональную сферу обучающихся;
- выявлять задачи, которые необходимо решить по окончании курса;

- формулировать и формировать конечные навыки не только лингвистического, но и профессионального характера;

- разрабатывать средства контроля, которые могут отличаться от контроля общего иностранного языка, проверяющего знания грамматики и лексики, благодаря тому, что включаются проблемно-коммуникативные задания профессионального характера по тематике конкретной специальности [2, с. 82].

Формирование перечисленных и других умений должно осуществляться в процессе симуляции ситуаций будущей профессиональной деятельности на основе решения практико-ориентированных задач. На наш взгляд, важным требованием к постановке таких задач должна стать нацеленность не на репродуктивную, а на аналитико-синтетическую деятельность, позволяющую будущим специалистам осуществлять самостоятельный поиск решения, развивать свое методическое мышление.

В рамках подготовки преподавателей иностранного языка для специальных целей под практико-ориентированными задачами мы понимаем задания, направленные на анализ данностей, характеризующих учебный процесс по изучению иностранного языка, и позволяющие студентам проектировать собственные траектории профессиональной деятельности с учетом анализа учебной ситуации.

Соответственно мы бы хотели предложить две группы практико-ориентированных задач при подготовке преподавателей иностранного языка для специальных целей в зависимости от вида деятельности студентов.

#### 1. Аналитические задачи:

- анализ регламентирующих документов: образовательные стандарты, Закон об образовании, учебные планы, рабочие программы и т.п.;

- анализ опыта работы – анализ посещенных занятий, УМК, сайтов профессиональных сообществ;

- анализ потребностей учебной группы исходя из требований, предъявляемых к представителям осваиваемой профессии – вакансии, должностные инструкции, требования квалификационных экзаменов;

- анализ лингвистических особенностей иностранного языка для специальных целей – типы текста, лексико-грамматические особенности.

#### 2. Проектирующие задачи:

- разработка требований к уровню владения иностранным языком в должностной инструкции;

- разработка практического занятия;

- разработка элементов УМК (планы, тесты).

Включение подобного рода задач в курс методической подготовки в вузе научит студентов осознанно подходить к вопросам организации учебного процесса по изучению

иностранного языка для специальных целей, его содержательного наполнения и выбора адекватных форм и приемов обучения, что в конечном счете обеспечит эффективность самого учебного процесса.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Игна О. Н. Методические задачи в профессиональной подготовке учителя: содержание и классификации // Вестник ТГПУ. 2009. №7. С. 20-23.
2. Черкашина Е. И. Преподаватель иностранного языка в неязыковом вузе: особенности профессионального становления // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2009. № 2. С. 81-87.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.

**Колесова Елена Михайловна,**

ассистент, кафедра профессионально-ориентированного языкового образования, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: elenakolessova@bk.ru

**ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ АУДИРОВАНИЮ  
АУТЕНТИЧНЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ РАДИОПЕРЕДАЧ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** аудирование; аутентичные информационные радиопередачи; интегративный подход; методика развития аудитивных умений.

**АННОТАЦИЯ.** Описан интегративный подход к обучению аудированию аутентичных информационных радиопередач, основанием для выделения которого послужили личностно-деятельностный и прямой подходы. Также обосновывается выбор определенных методов и средств обучения аудированию аутентичных информационных радиопередач.

**Kolesova Elena Mikhailovna,**

Assistant Lecturer of Department of Professionally-oriented Linguistic Education, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**INTEGRATIVE APPROACH TO TEACHING LISTENING COMPREHENSION  
OF AUTHENTIC INFORMATION BROADCASTS**

**KEY WORDS:** listening comprehension; authentic information broadcasts; integrative approach; method of developing listening comprehension skills.

**ABSTRACT.** This article describes an integrative approach to teaching listening comprehension of authentic information broadcasts, formulated on the basis of individual event-driven and direct approaches. It also justifies the choice of certain methods and means of teaching listening comprehension of authentic information broadcasts.

**В**ыделение интегративного подхода к обучению аудированию аутентичных информационных радиопередач является целесообразным в связи с принятием основных положений Болонской декларации и утверждением нового федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению 050100.62 – Педагогическое образование, квалификация (степень) «бакалавр», который ставит перед студентами языкового вуза задачи овладения культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, в том числе на иностранном языке на уровне профессионального общения. С другой стороны, Европейская система оценки уровня владения аудированием иностранного языка В-2 (пороговый продвинутый уровень) предполагает развитие у студентов языкового вуза умений аудирования новостей, репортажей о текущих событиях, всех телевизионных и радиопередач на иностранном языке.

Современные научные исследования в области аудирования посвящены проблемам обучения аудированию иноязычной речи в условиях неязыкового вуза (Я. В. Зудова, 2005; А. В. Гаврилова, 2006; А. Э. Михина, 2009; Т. В. Макаревич, 2012 и др.), обучения иноязычному профессионально ориентированному аудированию в условиях технического вуза и на основе совершенствования психологических механизмов (В. А. Яковлева, 2003;

Д. Л. Морозова, 2012 и др.), формирования навыков, умений и способностей аудирования и стратегий преодоления психологических барьеров при аудировании иноязычной речи в условиях языкового вуза (Д. В. Агапова, 2004; Н. В. Агеева, 2009; Е. А. Колесникова, 2009; Т. В. Макаревич, 2012; Е. А. Ручкая, 2012 и др.). Применение аутентичных аудио- и видеоматериалов на занятиях по аудированию иностранного языка в условиях школ и неязыковых вузов интересует таких ученых, как О. А. Захарова (2009), А. Е. Чикунова (2011) [3]. Однако проблема выделения специального подхода к обучению аудированию аутентичных информационных радиопередач является достаточно новой и слабо разработанной.

В контексте обучения аудированию аутентичных информационных радиопередач интегративный подход основывается на элементах существующих в литературе личностно-деятельностного и прямого подходов к обучению иностранным языкам. Необходимость выделения интегративного подхода связана с уточнением методики обучения аудированию студентов языкового вуза, целью которой является развитие умений аудирования аутентичных радиопередач информационных жанров.

Личностно-деятельностный подход к обучению иностранным языкам был предложен И. А. Зимней, в рамках этого подхода деятельность рассматривается в качестве ос-



новы и движущей силы развития личности. Следующие положения данного подхода послужили опорой интегративного подхода:

– максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучаемого, а также его интересов;

– деятельностный характер обучения, так как реальное общение на занятиях осуществляется посредством речевой деятельности, с помощью которой участники общения стремятся решать реальные и воображаемые задачи;

– коммуникативная направленность обучения иностранному языку;

– применение аутентичного материала, а именно, аутентичных материалов радиопередач информационных жанров, воссоздающих общение реальной жизни [1].

Также интегративный подход основывается на элементах прямого подхода (М. Берлиц, Ф. Гуэн, Г. Суит О. Есперсен), предполагающего овладение языком путем слушания и интуитивного усвоения единиц языка при исключении родного языка из системы обучения, широкое применение страноведческой информации и зрительных опор.

Среди методов обучения иностранным языкам в интегративном подходе представлены аудиовизуальный, аудиолингвальный и коммуникативный методы.

Аудиовизуальный метод, представителями которого являются П. Губерина, П. Риван, Р. Мишеа, Ж. Гугенейм, нашел свое отражение в следующих моментах:

– устное представление аутентичного материала радиопередач информационных жанров;

– полное исключение родного языка либо его использование в ограниченном объеме преимущественно в качестве средства контроля при обучении аудированию аутентичных материалов информационных радиопередач студентов языкового вуза;

– применение зрительной и слуховой наглядности при обучении аудированию аутентичных материалов радиопередач информационных жанров у студентов языкового вуза [5; 6].

Следующие положения аудиолингвального метода (Ч. Фриз, Р. Ладо) также служат основой для интегративного подхода к обучению аудированию аутентичных информационных радиопередач:

– приоритет устной речи над письменной при обучении аудированию аутентич-

ных материалов информационных радиопередач у студентов языкового вуза;

– направленность занятия на развитие умений аудирования аутентичных материалов радиопередач информационных жанров в результате выполнения специальных упражнений по аудированию;

– широкое применение страноведческой информации, источником которой являются аутентичные материалы информационных радиопередач [4].

Именно положения коммуникативного метода Е. И. Пассова предполагают приближение процесса обучения языку к процессу реальной коммуникации, источником которой являются аутентичные материалы радиопередач.

Аудирование, с точки зрения коммуникативного метода, рассматривается Е. И. Пассовым как совершенно самостоятельный и специфический вид речевой деятельности и активный мыслительный процесс [2].

Интегративный подход к обучению аудированию аутентичных материалов радиопередач информационных жанров основывается на следующих положениях коммуникативного метода:

– обучение аудированию на материале аутентичных радиопередач информационных жанров осуществляется на основе частной системы упражнений, взаимодействующей с другими частными системами, в данном случае с говорением;

– преимущественно применение условно-речевых упражнений при обучении аудированию аутентичных радиопередач;

– использование второго прослушивания аутентичных радиопередач информационных жанров с целью дальнейшего развития говорения на основе текста, так как это приводит к более полному и точному запоминанию текста сообщения [2].

В интегративный подход к обучению аудированию аутентичных информационных радиопередач вошли аудиовизуальные и технические средства обучения. К аудиовизуальным средствам обучения аудированию студентов языкового вуза на материале аутентичных радиопередач информационных жанров относятся учебно-методическое пособие «Аудитивный практикум по французскому языку», аутентичные материалы радиопередач информационных жанров: новости на радио, радиointервью, радиорепортажи. Среди технических средств обучения включены магнитофон, компьютер, смартфон и DVD-плеер.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М. : Просвещение, 1991.
2. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М. : Рус. яз., 1989.

3. Сергеева Н. Н., Чикунова А. Е. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей // Педагогическое образование в России. 2011. №1.
4. Сергеева Н. Н., Колесова Е. М. Развитие аудитивных умений студентов языкового вуза с применением аутентичных материалов радиопередач // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. 2012. № 10. С. 308-318.
5. Fries C. C., Lado R. English Sentence Patterns: Understanding and Producing English Grammatical Structures – An Oral Approach. Ann Arbor : University of Michigan Press, 1957.
6. Guberina P. Bases théoriques de la méthode audio-visuelle structuro-globale, dans: COSTE, D. (édit.), Aspects d'une politique de diffusion du FLE depuis 1945, Paris, CREDIF / Hatier, 1984.
7. Rivenc P. Brève histoire de la Problématique SGAV. Étapes dans la construction d'une méthodologie, dans Rivenc, P., (Éd.), Apprentissage d'une langue étrangère / seconde. 3. La méthodologie, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 2003. P. 85-134.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. Е. А. Казакова

УДК 378.147:371.124:811/1  
ББК 4448.985

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

**Кривощекова Марина Сергеевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионально-ориентированного образования, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 481; e-mail: kmsolimp@mail.ru

**Суровцева Елена Александровна,**

старший преподаватель, кафедра профессионально-ориентированного образования, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 481; e-mail: kmsolimp@mail.ru

**ПРОЕКТНЫЙ ДИЗАЙН В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ  
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** проект; дизайн; профессиональная педагогическая направленность.

**АННОТАЦИЯ.** Представлены возможности методического обеспечения дизайна проектов будущих учителей в процессе развития их профессиональной направленности.

**Krivoschokova Marina Sergeevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Professionally-oriented Education, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**Surovceva Elena Aleksandrovna,**

Senior Lecturer of Department of Professionally-oriented Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**PROJECT DESIGN IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL ORIENTATION  
OF FUTURE TEACHERS OF A FOREIGN LANGUAGE**

**KEY WORDS:** project design; professional pedagogical orientation.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the possibility of methodological support of project design in the development of professional orientation of future teachers of a foreign language.

Профессиональное развитие личности длится практически всю жизнь человека – начиная с появления первой заинтересованности в какой-либо профессиональной области и до момента завершения профессиональной деятельности – происходит пролонгированный процесс становления, изменения и осмысления профессионального развития. К сожалению, как правило, многие не удовлетворены и разочарованы выбранным учебным заведением или направлением профессиональной подготовки – так, студенты филологического факультета мечтают стать переводчиками, но по объективным причинам (дорогостоящее обучение, отсутствие государственных мест, высокий конкурс и т. д.) вынуждены готовиться к профессии учителя иностранного языка. Э. Ф. Зеер отмечал возраст 16-23 лет как наиболее значимый в профессиональной жизни человека [1, с. 38-44], т. к. именно в данное время развивается профессиональная направленность и формируется отношение человека к будущей специальности. И логично проводить работу по развитию профессиональной направленности в период обучения в профессиональном образовательном учреждении. Для этого возможно использовать не только

лекционные и практические занятия, но и другие формы работы с будущими специалистами.

В этом случае дизайн внеучебных проектов студентов как альтернатива стандартной внеучебной воспитательной работы становится одним из эффективных условий формирования профессиональной педагогической направленности, так как педагогические возможности дизайна заключены в необычной содержательной составляющей, соотносимой с установками о будущей профессиональной деятельности; поэтапном включении студентов в профессионально ориентированную педагогическую деятельность, формировании обобщенного образа специалиста.

Успех проведения внеучебных проектов студентами обеспечивает четкий алгоритм реализации проекта, где каждый этап решает набор профессионально-педагогических задач по развитию профессиональной педагогической направленности. В это же время необходимо дать студентам общие представления о дизайне проектирования (принципах дизайна, элементарные знания в области изобразительного искусства). В свою очередь, проектный дизайн, понимаемый как комплексная творческая, про-

ектная деятельность, освоение которой не только способствует формированию и развитию проектировочных умений будущих учителей, но и обеспечивает целостность процесса развития профессиональной направленности. Проектный дизайн обеспечивает решение одновременно профессионально ориентированной, коммуникативно развивающей и когнитивной задач. В то же время проектный дизайн способствует усилению профессиональной мотивации, оптимизирует систему ценностных ориентаций студента в процессе работы с педагогически ориентированным проектным дизайном. Также он вооружает конкретными приемами работы в проектной деятельности как индивида, так и группы. С точки зрения художественного искусства проектный дизайн дает представления об основах теории композиции, принципах дизайна, способах получения, обработки, воспроизведения информации, презентации при работе над проектом.

В результате происходит повышение субъективной позиции участников проектной деятельности, повышение эффективности процесса развития профессиональной педагогической направленности, развитие интереса к педагогической деятельности, повышение профессионального мастерства будущих педагогов и т. д.

Традиционно этапы выполнения проекта следующие: планирование, принятие решения, выполнение, оценка результата, защита проекта. Мы говорим о проектном дизайне и выделяем три основных этапа: определение идеи (подготовительный этап), конструирование (реализация проекта), рефлексивный этап (самооценка и оценка готового результата). Рассмотрим данные этапы подробнее.

Первый этап включает определение темы, цели и идеи проекта. Задачи данного этапа в развитии профессиональной направленности будущих педагогов состоят в формировании положительного отношения к педагогической деятельности и личности педагога, оформлении индивидуального стиля работы, развитии умений ставить цели педагогического исследования, определять параметры исследуемого явления, выбрать адекватные методы. Педагог объясняет цели проекта, помогает подобрать информацию, организовать деятельность группы, создает ситуацию успеха. Студенты старших курсов меньше нуждаются в активной позиции педагога на данном этапе, они способны самостоятельно решать поставленные задачи, в то время как педагог выступает только в роли наблюдателя. Студенты самостоятельно распределяют роли, планируют деятельность, подбирают информа-

цию, необходимую для решения поставленного задания. Важно, чтобы студенты осознали значимость своей работы – что им может дать реализуемый проект (возможность мониторинга знаний, практика в роли учителей, неформальное общение с преподавателями на различные темы, нетрадиционная интересная для студентов организация деятельности в отличие от лекционных и семинарских занятий, др.). Далее необходимо определить конечный результат проекта: в зависимости от содержания и наполняемости аудитории производится подбор материала. Кроме уже перечисленных методов работы со студентами довольно эффективными являются мозговой штурм, прогнозирование, моделирование.

Например, для младших курсов характерно поверхностное представление о педагогической профессии, психолого-педагогические знания недостаточны, сопровождаются несформированными отношениями к педагогической деятельности. В связи этим, мероприятия, проводимые на данных курсах, должны быть ориентированы больше на общее развитие личности студента, чем на профессиональное развитие. В результате студенты на элементарном эмоциональном уровне заинтересованы в активном участии в проекте, потому что никто не требует от них глубоких знаний, и форма проведения мероприятия, как правило, имеет развлекательный характер, что отличает ее от простой лекции или семинара. В то же самое время данные мероприятия способствуют расширению общего кругозора, развитию артистических способностей, создают условия для неформального общения, мотивируют на участие в последующих проектах. При переходе на старшие курсы (третий и четвертый курсы) студенты осознают функционал профессии педагога как посредника между обществом и каждым индивидом и кроме того уже владеют определенным набором профессиональных знаний и умений, а проведенные педагогические практики позволяют им определить и осмыслить ценностные ориентации. Но в связи с преобладанием интеллектуальных мотивов, значимым для студентов филологов, будущих преподавателей иностранного языка, естественно, является получение качественных знаний и гораздо меньше внимания уделяется приобретению педагогических умений. Поэтому целью организуемых проектов может быть формирование положительного отношения к деятельности учителя, стремление показать положительные стороны этой профессии, возможности для саморазвития. На выпускном курсе и в магистратуре студенты уже имеют собственное представление о профессии учителя.

На данном этапе важно помочь студентам верно оценить свой уровень профессионализма, и, следовательно, главной целью проводимых мероприятий становится реализация самостоятельной педагогической деятельности старшекурсников по отношению к студентам начального этапа обучения. Другими словами, старшекурсники и магистранты привлекаются к организации мероприятий для младших курсов, где и выступают с дизайном собственных проектов – от разработки формы и содержания до рефлексии.

Конструирование – это конкретная работа над проектом: анализ и компоновка собранной информации, обсуждение и выбор оптимального варианта реализации проекта. Задачами данного этапа выступают стимулирование целостного развития личностей всех участников проекта, обеспечение психологически комфортного климата, удовлетворение потребности в общении, развитие таких профессиональных качеств личности, как педагогический оптимизм, педагогический такт, индивидуальность и стремление избегать стереотипов в образовательном процессе и т. д. Педагог координирует работу групп, консультирует, наблюдает. Студенты работают с информацией, выполняют необходимые изыскания для работы над проектом, и непосредственно оформляют проект. При выполнении студентами подобной работы впервые, происходит усиление роли преподавателя как консультанта. Педагог знакомит студентов с основами дизайна проектирования для дальнейшего оформления проекта. Следует отметить, что в дизайне проектирования (оформлении проекта) применяются несколько общих принципов:

- единство стиля и гармония – композиция задумывается как единое целое, взаимосвязь отдельных элементов создает общий, целостный эффект;

- порядок – процесс организации и проведения любого проекта должен двигаться по определенной траектории – ставятся цели проекта, в соответствии с предыдущим принципом определяются содержа-

ние и форма проведения проекта, затем подбирается материал, проект презентуется и на последнем этапе анализируется;

- контраст – в проекте должны присутствовать разные формы организации, смена деятельности, яркие цвета, так как положительные эмоции делают проект запоминающимся; ведущие – студенты; вместо серьезных вопросов – веселые тестовые задания, которые, тем не менее, не уступают по сложности семинарским; в то же время, чтобы мероприятие не превратилось в шумные посиделки, необходимо соблюдать следующий принцип дизайна – баланс;

- баланс – тон, значимость и позиции элементов проекта. Естественно, для 1-2 курсов значимым является эмоциональный аспект, поэтому мероприятия юмористические, костюмированные; для старшекурсников важным является степень самостоятельности, проверка своих интеллектуальных и профессиональных возможностей, и, следовательно, внеучебные мероприятия приобретают оттенок дискуссии;

- эмфаза – акцентирование внимания на отдельном элементе, причем необходимо определиться, что важнее – оформление или содержание.

Итак, дизайн в проектах способствует визуализации умозаключений и результатов деятельности студентов. Разные варианты заданий с установкой на возможность творческого, неоднозначного решения стимулируют будущих преподавателей иностранного языка к достижению оптимальных результатов в любой деятельности (учебной, профессиональной) и способствуют развитию педагогической направленности. В результате работы над проектами у будущих педагогов проявляется осознание важности и значимости личной и профессиональной динамики и прогресса, что обеспечивает грамотную рефлексию, способствует формированию нового взгляда на будущую профессию и на себя в этой профессии, необходимость совершенствования собственной профессиональной направленности для успешной реализации себя в будущем.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. М. : Моск. психол.-социал. ин-т, 2003.
2. Калужный А. А. Психология формирования имиджа учителя. М. : Владос, 2004.
3. Михайлов С. М. Основы дизайна. М. : Союз дизайнеров, 2002.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. Е. А. Казакова.

УДК 37.016:811.133.1(091)  
ББК Ш147.11-9-03

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.08

### **Кустова Анна Евгеньевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Гуманитарный институт, Уральский государственный экономический университет; доцент, кафедра романских языков, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620219, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, д. 62; e-mail: annakustova@list.ru

### **Плотникова Мария Вячеславовна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра романских языков, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: plotnikova\_mary@mail.ru

## **ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА»**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** лингводидактика; история языка; синхронический подход; диахронический подход; среднефранцузский язык; историческая стилистика.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются лингводидактические особенности методики преподавания дисциплины «История французского языка» и некоторые методические рекомендации по усовершенствованию и актуализации данного традиционного курса посредством применения диахронического и синхронического подходов и учета внешних и внутренних исторических факторов.

### **Kustova Anna Evgenievna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Foreign Languages, Institute for Humanities, Ural State Economic University; Associate Professor of Department of Romance Languages, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

### **Plotnikova Maria Viacheslavovna,**

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Romance Languages, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

## **LINGUODIDACTIC PRINCIPLES OF TEACHING THE COURSE «HISTORY OF FRENCH»**

**KEY WORDS:** linguodidactics; history of language; synchronic approach; diachronic approach; Middle French; historical stylistics.

**ABSTRACT.** The article deals with linguodidactic principles of teaching "History of the French language" and some methodic guidelines for improving this traditional course using diachronic and synchronic approaches and considering internal and external historical factors.

Согласно учебному плану по направлению 0501050100.62 «Педагогическое образование», квалификация (степень «бакалавр»), профиль «Иностранный язык», дисциплина «История французского языка» относится к вариативной части гуманитарного, социального и экономического цикла. Данная дисциплина читается на третьем курсе. Общая трудоемкость дисциплины составляет 3 зачетные единицы [6].

**Цель** курса – ознакомить студентов с закономерностями развития и становления французского языка, с причинами образования специфических для французского языка фонетических, грамматических и лексических особенностей.

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих общекультурных, общепрофессиональных специальных компетенций:

- способность к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания;

- владение навыками восприятия, понимания, а также многоаспектного анализа устной и письменной речи на изучаемом иностранном языке;

- способность использовать языковые средства для достижения коммуникативных целей в конкретной ситуации общения на изучаемом иностранном языке;

- умение выстраивать стратегию устного и письменного общения в соответствии с социо- и лингвокультурными особенностями изучаемого иностранного языка;

- владение знаниями о языковом строе в целом и отдельных языковых уровнях – фонетической системе, грамматической системе, словарном составе, стилистических особенностях [3].

Следует отметить, что методика преподавания дисциплины «История языка» основывается на двух противоположных подходах: диахроническом и синхроническом. Диахронический подход предполагает «историческую последовательность развития отдельных языковых явлений и развитие системы языка в целом как предмет лингвистического изучения» [4, с. 97]. Синхронический подход подразумевает «состояние языка на определенном этапе исторического развития в качестве цельной системы лексических, грамматических и фонетических элементов как предмет лингвистического изучения» [4, с. 389]. На наш взгляд,

для эффективного преподавания данной дисциплины следует использовать оба вышеназванных подхода, т. к. они позволяют расширить и углубить знания студентов в той или иной области истории французского языка. В рамках синхронического подхода изучаются следующие периоды в развитии французского языка: галло-романский, старофранцузский, среднефранцузский и новофранцузский периоды. В свою очередь, в рамках диахронического подхода изучается эволюция отдельных языковых явлений французского языка. И именно синтез данных подходов обеспечивает прочное усвоение знаний в области истории языка.

Подобный синтез подходов также является основным при романской реконструкции для установления фактов родства между романскими языками и диалектами и выделения нероманских элементов, в том числе во французском языке. В этом случае происходит сопоставление различных романских языков и диалектов на уровне синхронии, а также привлекаются данные исторической типологии, с тем чтобы сравнить полученные данные с основными закономерностями развития языка в целом и, таким образом, в соответствии с языковыми универсалиями и общероманскими тенденциями развития выявить возможный вариант существования языковой единицы в романском языке.

Кроме того, говоря об истории французского языка, следует принимать во внимание факторы его внешней и внутренней истории. Факторы внутренней истории касаются непосредственно изменения отдельных языковых моделей. Внешние факторы связаны, прежде всего, с ходом самой истории. Примером этого может служить романизация Галлии и переход с кельтского языка на народную латынь, позднее на французский язык, который формировался в процессе романизации, а затем германизации населения.

Данные факторы связаны также с экстралингвистическими факторами истории французского языка, а именно с культурными и литературными явлениями, которые оказали влияние на формирование французского языка.

Ярким примером подобного влияния является творчество Франсуа Вийона. Помимо непосредственного изучения текстов, принадлежащих этапу среднефранцузского языка, соответствующего периоду позднего Средневековья, поэзия Ф. Вийона предоставляет широчайшие возможности для изучения исторической стилистики французского языка.

Поэзия как литературный жанр активно развивалась в эпоху Средневековья. В

средневековой Франции принято выделять два этапа развития поэзии: так называемый «менестрельный» период, то есть период профессиональных поэтов-музыкантов, зарабатывавших на жизнь пением по памяти преимущественно в светской среде, и риторический, соответствующий в истории языка эпохе старофранцузского и среднефранцузского языка [9, с. 30-34].

В XV в. французская поэзия окончательно приобретает свою современную персональную направленность. В. Б. Бурбело выделяет следующие стилистические особенности данного исторического периода: период XIV-XVI вв. характеризуется существенными сдвигами общей коммуникативной ситуации в связи с возрастающей ролью письменного текста, распространением книгопечатания. Усиливается специализация устной и письменной речи, поэтической и прозаической форм выражения. Художественное слово окончательно выделяется из синкретизма культурных форм и получает глубокое, всестороннее самостоятельное развитие.

Активно происходит формирование и выделение функциональных стилей и соответствующая жанрово-стилевая специализация, что ведет к усложнению и реструктуризации стилиевых отношений и становлению новой стилиевой системы. В основе новых жанрово-стилевых отношений лежит взаимодействие тенденции к психологической индивидуализации и универсализации выражения и, соответственно, разнонаправленные процессы фрагментации и амплификации. Автор отмечает, что в этот период происходит переосмысление роли слова, раскрытие новых возможностей словоупотребления, усиление образности, интенсификация процессов индивидуализации.

Одной из важнейших особенностей текстовой организации различных жанров автор считает усиление личностного начала. По-новому актуализируется сообщение от первого лица, усиливается автобиографичность творчества, личностная ориентация лирического самовыражения.

Все более сложную функцию выполняет и перечисление, сочетающее одновременно тенденции к конденсации и амплификации выражения. В лирических жанрах перечисление взаимодействует с другими приемами (прозопопеей, синтаксическим параллелизмом и т. д.) и нередко представляет собой структурную основу целостного произведения... На основе развернутой структуры перечисления строятся целые поэтические жанры, начиная с «прощаний», вплоть до столь популярных в позднем средневековье «завещаний» и элегических «Ubi sunt?» [1, с. 69-77].

Авторство своеобразной революции в поэтической традиции принадлежит двум поэтам-современникам: Карлу Орлеанскому (1407-1465) и Франсуа Вийону (1431 – ок. 1463). Их творчество ознаменовало начало нового этапа в литературной жизни Франции.

Карл, герцог Орлеанский, являвшийся действующим монархом и по праву считающийся одним из наиболее выдающихся поэтов Франции, всегда благоприятствовал развитию искусства. В своем замке Блуа на Луаре он регулярно устраивал поэтические турниры, в которых участвовал и сам. Он объявил амнистию, по которой освободил находящегося в Парижской тюрьме Франсуа Вийона, сделав его придворным поэтом.

Период нахождения при дворе Карла Орлеанского является одним из самых плодотворных в творчестве Вийона. Новые формы, сюжеты, свободное индивидуальное выражение – все это способствовало активному развитию поэзии и литературы в целом, создав почву для появления литературных шедевров эпохи Возрождения.

Говоря об изучении исторической стилистики сквозь призму произведений Вийона, целесообразно обратиться к таким разделам, как стилистические фигуры и социодialeкты.

Трудно переоценить вклад Вийона в развитие стилистических фигур и экспрессивного синтаксиса французского языка. На базе тропов и параллельных конструкций Вийон создал целый ряд ярких, запоминающихся, широко известных по сей день образов (напр. *Je meurs de seuf auprès de la fontaine* // От жажды умираю у ручья).

Среди основных приемов, создающих авторский стиль Вийона, можно отметить фигуры контраста – оксюморон и антитезу. Автору удалось переосмыслить роль данных стилистических приемов в создании художественной канвы произведения, выйти за рамки традиционного понимания и шаблонных, исторических сложившихся образов, популярных в Средневековой поэзии.

Оксюморон, являющийся чрезвычайно экспрессивным приемом, поскольку основан на «сочетании несочетаемого», у Вийона приобретает еще более яркие черты благодаря соединению абсолютно неординарных противопоставляемых образов:

*Je meurs de seuf auprès de la fontaine,  
Chaud comme feu, et tremble dent à dent;  
En mon pays suis en terre lointaine;  
Lez un brasier frissonne tout ardent;  
Nu comme un ver, vêtu en président,  
Je ris en pleurs et attends sans espoir;  
Confort reprends en triste désespoir;  
Je m'élouis et n'ai plaisir aucun;  
Puissant je suis sans force et sans pouvoir,  
Bien recueilli, débouté de chacun.*

*(Ballade du concours de Blois)*

*Я с горечью в душе встречаю радость,  
У очага от холода дрожа;  
В родной стране брожу я, словно гость,  
Огнем пылая, холодом дыша;  
Гол как сокол, но шуба хороша;  
Без утешенья жду, от счастья слезы лью,  
В отчаянье смеюсь, от горя я пою,  
И, стоя у ручья, я мучаюсь от жажды,  
Бессильем подтверждая власть мою,  
Я принят всеми и отвергнут каждым.*

*(Перевод М. В. Плотниковой).*

Одним из излюбленных приемов Вийона также является антитеза, приобретающая особую остроту благодаря контрастным, нешаблонным противопоставлениям:

*Il n'est soin que quand on a faim  
Ne service que d'ennemi,  
Ne mâcher qu'un hotel de fain,  
Ne fort guet que d'homme endormi,  
Ne clémence que félonie,  
N'assurance que de peureux,  
Ne foi que d'homme qui renie,  
Ne bien conseillé qu'amoureux.*

*(Ballade des contre-vérités)*

*Был сытым тот, кто голодал,  
Враг тот, кто вас боготворит,  
Гурман, кто сена пожевал,  
Тот на чеку, кто крепко спит,  
А милосерден тот, кто мстит,  
Тот смел, кто страхом ослеплен,  
Тот верит, кто богов не читит,  
Тот здраво мыслит, кто влюблен.*

*(Перевод М. В. Плотниковой).*

Помимо активного использования стилистических фигур, Вийону принадлежит абсолютное новаторство в сфере использования социодialeктов в литературном произведении. Вийон, проведя некоторую часть своей жизни в преступных кругах, в частности, известной тогда всей Франции шайке Кокийаров, прекрасно владел воровским или, как его еще называют, цветным жаргоном [7]. Сегодня тексты воровских баллад Вийона практически невозможно расшифровать носителю современного языка, однако при историческом изучении и знании определенных законов формирования аргумента общий смысл данных произведений становится понятен исследователю:

*Aparouart la grant mathegaudie  
Ou accolez sont duppez et noirciz  
Et par les anges suivants la paillardie  
Sont greffiz et print cinq ou six  
Là sont bleffleurs au plus hault bout assis  
Pour les evaige et bien hault mis au vent  
Escheques moy tost ces coffres massis  
Car vendengeurs des ances circunsis  
Sen brou et du tout aneant  
Eschec eschec pour le fardis.*

*(Ballade I)*



На Париженции до черта ябед!  
Они на братцев положили глаз!  
В два счета веселуху испохабят  
И наведут архангелов на вас.  
А эти вас, братки, прищучат враз.  
В холодной раскурочат до кишок,  
Под перекладной запустят в пляс,  
Нашмякают из жуликов колбас,  
Зафиздипупят в каменный мешок.  
Атас, ребята, слышите? Атас!  
(перевод *Е. Кассировой*)

Некоторое количество используемой Вийоном арготической лексики наблюдается и в воровском жаргоне современного французского языка [8].

Вийон также написал серию баллад на так называемом гомосексуальном арго, ко-

торое использовали проститутки, чтобы обмануть своих клиентов. Эти баллады представляют собой вариации различных сексуальных метафор, распространенных в Средневековой, а некоторые из них и в современной Франции.

Таким образом, лингводидактическими особенностями преподавания дисциплины «История французского языка» являются применение диахронического и синхронического подходов и учет внешних и внутренних факторов истории. Привлечение литературных памятников, принадлежащих к различным историческим периодам, позволяет проследить основные тенденции развития языка и сделать учебный процесс более интересным и увлекательным.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бурбело В. Б. Историческая стилистика французского языка. Киев, 1990.
2. Вийон Ф. Стихи. М. : Радуга, 2002.
3. Кустова А. Е. Аннотация рабочей учебной программы «История языка». URL: <http://ifl.uspu.ru/osnovnye-obrazovatelnye-programmy>.
4. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов : пособие для учителей. М. : Просвещение, 1976.
5. Скредина Л. М., Становая Л. А. История французского языка : учебник. М. : Высш. шк., 2001.
6. Учебный план по направлению 050100.62 «Педагогическое образование», квалификация (степень «бакалавр»), профиль: «Иностранный язык». URL: <http://ifl.uspu.ru/obrazovatel'naja-dejatelnost/61/284>.
7. Hermès. François Villon, poète argotique, Mercure de France, t. IV, n° 28, avril 1892. P. 347-350.
8. Vitu A. Oeuvres de François Villon avec un dictionnaire analytique du jargon. Paris : Paul Ollendorff, 1889.
9. Walter P. Naissances de la littérature française, 9-15e siècles: Anthologie. ELLUG, 1998. URL: [http://books.google.ru/books?id=G631jKo34lIC&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=o#v=onepage&q&f=false](http://books.google.ru/books?id=G631jKo34lIC&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=o#v=onepage&q&f=false).

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. Е. А. Казакова.

УДК 378.1:371.124:811.1  
ББК 4448.985+4448.028.135

ГСНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

### Макеева Светлана Олеговна,

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 379; e-mail: Soutrider@e1.ru

#### КВАЛИФИКАЦИЯ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ДИПЛОМНАЯ РАБОТА ПО ЛИНГВИСТИКЕ: ПРЕОДОЛИМОЕ ПРОТИВОРЕЧИЕ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** педагогический дискурс; выпускная квалификационная работа бакалавра; педагогическое образование; методология лингвистики; речевой портрет.

**АННОТАЦИЯ.** Представлена аргументация в пользу выбора и разработки единой комплексной темы студенческих исследований в области лингвистики; предлагается круг тем, приемлемых для студенческих научных работ в рамках педагогического дискурса и предлагается ряд источников, которые могут лечь в основу исследований данного уровня.

### Makeyeva Svetlana Olegovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of English, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

#### QUALIFICATION OF A TEACHER OF FOREIGN LANGUAGE AND BE DIPLOMA RESEARCH IN LINGUISTICS: SURMOUNTABLE CONTRADICTION

**KEY WORDS:** pedagogical discourse; BE research paper; teacher training; methodology of linguistics; communicative portrait.

**ABSTRACT.** The article presents considerations in favour of viewing pedagogical discourse analysis as research axis for coordinated long-term planning of BE diploma works. Research topics, appropriate for this level of beginner research are provided and some useful reference also recommended.

Переход системы высшего образования на двухуровневую систему подготовки выпускников – бакалавриат и магистратуру, общеизвестные ограничения в области профессиональной самореализации бакалавров диктуют необходимость пересмотра многих устоявшихся практик организации учебной и самостоятельной деятельности студентов. Одной из практик, требующих переосмысления, является выполнение выпускной квалификационной работы. Представим краткое описание тематики выпускных квалификационных работ института иностранных языков Уральского государственного педагогического университета и предложим перечень исследовательских тем и целей, позволяющих избежать ограничения тем выпускных квалификационных работ областью методики обучения иностранным языкам, реализовать лингвистическую методологию, освоенную студентами, оставаясь при этом в поле профессионально ориентированной дея-

тельности и компетенций учителя иностранного языка средней ступени.

Сложившаяся в настоящий момент практика реализации тем выпускных квалификационных работ подразумевает выбор одного из взаимоисключающих направлений научного исследования – психолого-педагогического и методического либо лингвистического (в широком понимании) – уже на стадии первой курсовой работы. Если сравнить процентное отношение двух типов работ за последние 6 лет, мы получим следующую динамику, отраженную в таблице 1 (данные представлены по дневному отделению английского отделения (специалитет). Бесспорно, соотношение будет варьироваться от кафедры к кафедре, на заочном отделении методическое направление преобладает в силу специфики контингента – но в целом увеличение удельного веса лингвистического направления очевидно при самых приблизительных подсчетах).

Таблица 1.

#### Выбор студентами направления выпускных квалификационных работ

Направление	2009 г.	2010 г.	2011 г.	2012 г.	2013 г.	2014 г.
Лингвистика	23 (51%)	26 (46%)	22 (51%)	22 (51%)	23 (55%)	31(76%)
Методика/ педагогика	22 (49%)	30 (54%)	21 (49%)	21 (49%)	19 (45%)	10 (24%)

Причинами парадоксального предпочтения лингвистических работ будущими учителями является длительная экспозиция

в стенах вуза без выхода на учебную практику, более доступная методология лингвистических исследований в силу графика

прохождения учебных дисциплин, научные предпочтения руководителей выпускных квалификационных работ и, самое главное, доступность материала исследования. По своему содержательному наполнению работы по лингвистике крайне неоднородны, нередко случаи разработки «случайных» или тупиковых тем, имеющих весьма отдаленное отношение к квалификационной характеристике специалиста / бакалавра реализуемых направлений подготовки (например, «Сохранение гендерного значения при переводе на примере поэзии русского символизма», 2011, «Семантика неопределенных местоимений в жанровых разновидностях афроамериканского дискурса», 2011, «Формальное варьирование терминов в языке для специальных целей (на материале англоязычных фотофорумов)», 2013, «Оригинал и перевод текстов стихов Роберта Фроста: лингвистический аспект», 2014 и под.). Для корректировки сложившейся ситуации требуются, на наш взгляд, следующие шаги:

- определение комплексной темы (или тем) в рамках научно-исследовательской работы студента по аналогии с реализацией комплексных тем научно-исследовательской работы подразделения;
- выделение единого объекта исследования и его структурирование;
- признание того, что выпускная квалификационная работа специалиста / бакалавра реализуется на основе сложившейся, традиционной исследовательской методологии; следует избегать направлений, где методология не сложилась и, тем более, включать разработку методологии в круг исследовательских задач квалификационных работ;
- разработка источниковой базы – фундаментальных работ для каждого из компонентов комплексной темы и проведение семинаров для сводных групп студентов, работающих в области одного из структурных компонентов комплексной темы.

На наш взгляд, наиболее удачным объектом исследования в выпускных квалификационных работах по лингвистике и основанием комплексной темы является *педагогический дискурс*, относимый к сфере институциональных. Преимущество данного выбора заключается в следующем.

- Начинаящие исследователи являются непосредственными участниками данного дискурса, что позволяет ввести в методологию *метод включенного наблюдения* как один из наиболее надежных при сборе и интерпретации лингвистического материала сферы узуса.

- Исследования педагогического дискурса могут опираться на ряд работ, имеющих выверенную и «прозрачную» методологию.

• Данный тип институционального дискурса подвержен в настоящее время глубинным изменениям в силу повсеместной коренной ломки сложившихся в образовательной среде статусно-ролевых отношений: расширяется круг участников общения, очевидна концептуализация ряда ключевых образовательных терминов (*ЕГЭ, реформа образования* и под.). Коммерциализация образования приводит к инфильтрации чуждых дискурсивных практик вплоть до «колонизации» дискурса, к появлению новых жанров и типов текстов в рамках педагогического дискурса (рекламные тексты). Изменяется *ценностная парадигма* педагогического дискурса. Ключевые фигуры сферы образования политизируются, их речевые портреты моделируются в рамках медийного дискурса. Заимствуются дискурсивные стратегии и тактики, характерные для политического дискурса (стратегии дискредитации). Глобализация образования ведет к изменениям в области понятийного аппарата педагогической сферы, заимствованию терминологии. Данные тенденции обеспечивают определенную изначально заданную *новизну* работ данного направления.

- Квалификационные характеристики бакалавров ООП 050100 – педагогическое образование предполагают наличие у выпускников следующих умений и способностей: способность к анализу мировоззренческих, социально и личностно значимых философских проблем (ОК-2), владение основами речевой профессиональной культуры (ОПК-3), способность к подготовке и редактированию текстов профессионально и социально значимого содержания (ОПК-6), умение бесконфликтно общаться с различными субъектами педагогического процесса. Иными словами, исследования в области профессиональной коммуникации, бесспорно, относятся к квалификационным работам для данного направления подготовки.

В последнее время опубликован ряд работ, формулирующих нерешенные проблемы в области исследования педагогического дискурса, закладывающих исследовательские перспективы с двух позиций.

1. Как использование лингвистических процедур позволит осуществить решение задач педагогического исследования [2; 4; 5; 10; 16; 18; 26]?

2. Какой текстовый материал сферы образования может стать благодатной почвой лингвистических исследований [13; 25]?

Следует подчеркнуть, что в данных публикациях не ставилась задача выделе-

ния круга проблем, которые могут служить отправной точкой студенческих исследовательских работ. На наш взгляд, исследования данного уровня могут осуществляться по следующим направлениям с привлечением указанной далее источниковой базы.

1. Моделирование лингвокультурных типажей «агентов» и «клиентов» в рамках педагогического дискурса (*учитель, современный подросток, репетитор, студент* и под.). Выпускные квалификационные работы в рамках данного направления могут быть выполнены на основе методологии, разработанной В. И. Карасиком, О. А. Дмитриевой [8] и апробированной в ряде диссертационных исследований [1; 17; 20]. Косвенным доказательством перспективности данного направления может выступать научно-исследовательская работа «Речевые характеристики лингвокультурного типажа «Учитель иностранного языка» К. Т. Сефербековой (2013 г.), эта работы была представлена на XVI Областной конкурс научно-исследовательских работ студентов «Научный Олимп» и отмечена дипломом ведущей организации.

2. Моделирование ключевых концептов сферы образования: теоретической базой могут выступать такие работы, как Е. Г. Кабаченко, С. Л. Смыслова [7; 20]. Опыт подобного исследования – выпускная квалификационная работа М. В. Юдиной «Реформа образования в языковой картине мира Великобритании и России» (2013), при защите работа была отмечена в числе лучших.

Сопоставительные исследования рекламных текстов образовательных услуг; здесь желательнее обратить внимание на работы Е. Н. Сердобинцевой и И. С. Строевой [19; 22; 23].

Речевые портреты ключевых фигур сферы образования, речевые характеристики учащихся разного возраста. В основу данного направления могут быть положены работы С. В. Леорды, С. В. Мамаевой, В. В. Стаценко, Е. В. Тарасенко [9; 12; 21; 24]. К настоящему моменту по данной тематике успешно выполнена итоговая аттестационная работа А. Д. Пашковой «Фрагмент речевого портрета В. Д. Ливанова».

3. Описание наиболее типичных метафорических моделей педагогического дискурса (см. [13; 25]). В 2012 под руководством кандидата филологических наук, профессора Т. А. Знаменской успешно выполнена выпускная квалификационная работа Е. В. Гусевой «Метафорическое моделирование учебного процесса в методических рекомендациях для учителей английского языка».

4. Стратегии конфронтации и кооперации в педагогическом дискурсе (см. [4; 6; 10; 15; 26; 27]).

5. Направление педагогического терминоведения (неология в образовании, прагматический аспект терминопотребления, учебная терминография – см. [3; 11; 14]).

Введение и поэтапная реализация комплексной темы научно-исследовательской работы студента «Педагогический дискурс в аспекте сопоставительной лингвистики» позволит обеспечить ряд конкурентных преимуществ, а именно: возможность планирования тематических семинаров и круглых столов, издание сборников студенческих статей, отсутствие повторяющихся, неактуальных либо тушиковых тем выпускных квалификационных работ, большее соответствие работ выпускным характеристикам ФГОС.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бариев П. Т. Конструирование субъектности в педагогическом дискурсе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ижевск, 2004.
2. Бурмакина Н. Г. Академический дискурс в теории институциональных дискурсов. URL: <http://study-english.info/article051.php>.
3. Голованова Е. И. Введение в когнитивное терминоведение : учеб. пособие. М. : Флинта, 2012. URL: [http://www.biblioclub.ru/author.php?action=book&auth\\_id=28380](http://www.biblioclub.ru/author.php?action=book&auth_id=28380).
4. Гудина О. А. Манипуляция и ее виды в педагогическом дискурсе. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/manipulyatsiya-i-ee-vidy-v-pedagogicheskom-diskurse>.
5. Ежова Т. В. Педагогический дискурс и его проектирование // Эйдос. 2007. 30 сентября. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-5.htm>.
6. Зубарева Н. С. Коммуникативная неудача как проявление деструкции педагогического дискурса : дис. ...канд. филол. наук. Челябинск, 2001.
7. Кабаченко Е. Г. Метафорическое моделирование базисных концептов педагогического дискурса : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. Екатеринбург, 2007.
8. Карасик В. И., Дмитриева О. А. Лингвокультурный типаж: к определению понятия // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажы : сб. науч. тр. / под ред. В. И. Карасика. Волгоград : Парадигма, 2005. С. 5-25.
9. Леорда С. В. Речевой портрет современного студента : дис. ... канд. филол. наук. Саратов , 2006.
10. Липаев А. П. Педагогический дискурс как средство социального воспитания сельских школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Кострома, 2004.
11. Макеева С. О. Терминология сферы образования в аспекте прагматики и субъективной модальности : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. Екатеринбург, 2002.

12. Мамаева С. В. Речевой портрет коллективной языковой личности школьников 5-7 классов : дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2007.
13. Олешков М. Ю. Педагогический дискурс : учеб. пособие для студ. вузов. Нижний Тагил : Нижнетагильская гос. соц.-пед. академия, 2012.
14. Остражкова Н. С. Обучение пониманию содержательного компонента педагогического дискурса лекции (английский язык, языковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Тамбов, 2004.
15. Певнева И. В. Коммуникативные стратегии и тактики в конфликтных ситуациях общения общедно-бытового и профессионального педагогического дискурсов русской и американской лингвокультур : дис. ... канд филол. наук. Кемерово, 2008.
16. Перевалова Д. А. Педагогический дискурс: дискурс дошкольного образования // Вестник Томского гос. ун-та. 2013. № 368. С. 23-26.
17. Попова С. В. Лингвокультурный типаж «школьная учительница»: субъектное позиционирование : дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2012.
18. Робонова А. С. Современный педагогический дискурс // Вестник Герценовского ун-та / РГПУ. СПб., 2008. №12(62). С. 19-25.
19. Сердобинцева Е. Н. Структура и язык рекламных текстов : учеб. пособие. М. : Флинта ; Наука, 2010.
20. Смыслова С. Л. Концепт «учитель» в русском педагогическом дискурсе рубежа XIX–XX веков : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 Тюмень, 2007.
21. Стаценко В. В. Фрагмент речевого портрета старшего дошкольника (на материале синтаксиса устной речи) : дис. ... канд. филол. наук. Таганрог, 2007.
22. Строева И. С. Особенности прагматики классифицированной рекламы // Вестник Ставропольского гос. ун-та. 2007. № 48. С. 110-117.
23. Строева И. С. Прагматические и когнитивные особенности текстов англоязычной и русскоязычной классифицированной рекламы : дис. ... канд филол. наук. Пятигорск, 2009.
24. Тарасенко Е. В. Фрагменты речевого портрета младшего школьника (на материале синтаксиса) : дис. ... канд. филол. наук. Таганрог, 2005.
25. Чудинов А. П. Педагогическая дискурсология // Педагогическое образование в России. 2013. № 3. С. 205-211.
26. Щербинина В. Ю. Педагогический дискурс. Мыслить – говорить – действовать : учеб. пособие. М. : Флинта, 2010.
27. Щербинина Ю. В. Гармонизация педагогического дискурса : дис. ... докт. филол. наук. М., 2011.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. Е. А. Казакова

**Миков Вениамин Юрьевич,**

аспирант, кафедра профессионально-ориентированного языкового образования, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 481; e-mail: venechkam@mail.ru

**КОРРЕЛЯЦИЯ ВАРИАТИВНОГО И ИНВАРИАНТНОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профессионально ориентированное обучение иностранному языку; содержание обучения; вариативность содержания; принципы отбора содержания; структура содержания.

**АННОТАЦИЯ.** Рассмотрены вариативный и инвариантный компоненты содержания профессионально ориентированного обучения иностранному языку для различных специальностей на начальном, среднем и завершающем этапах обучения в контексте непрерывного образования.

**Mikov Veniamin Yurievich,**

Post-graduate Student, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**CORRELATION OF VARIABLE AND INVARIANT COMPONENT IN THE CONTENT OF PROFESSION-ORIENTED LANGUAGE TEACHING**

**KEY WORDS:** profession-oriented language teaching, content of education; variability of content; the principles of content selection; content structure.

**ABSTRACT.** The article discusses the variability and invariant components of the content of profession-oriented language teaching for various specialties at the beginning, middle and final stages of training in the context of continuing education.

При работе над моделью профессионально ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе необходимо учитывать, что содержание обучения, являясь одной из наиболее существенных составляющих этой модели, подвержено воздействию многих элементов, в первую очередь конкретной профессиональной направленности обучения. К неязыковым вузам мы относим вузы, готовящие специалистов в разных профессиональных областях, где иностранный язык преподается в объеме в рамках общеуниверситетской дисциплины [3, с. 112]. В данной статье мы постараемся разобраться, что при разных профессиональных направленностях является вариативным компонентом содержания обучения, а что останется неизменным для любой специальности. Это поможет нам понять, до какой степени курс, разработанный для профессионально ориентированного обучения иностранному языку в рамках одной специальности, может быть использован для другой специальности.

Содержание обучения – базисная категория методики, совокупность того, чему преподаватель должен научить, а учащиеся научиться в процессе обучения. [4, с. 122]. В контексте профессионально ориентированного обучения под содержанием обучения понимается «специально отобранный и в определенном порядке организованный материал» [1, с. 12].

Для выделения вариативного и инвариантного компонентов содержания обучения,

мы считаем важным структурировать содержание на основе следующих принципов:

1) базирование на общем компоненте с элементами профессионального компонента на начальном этапе; принцип предполагает реализацию общеобразовательных целей и введение понятия функциональности изучаемого языка в сфере деятельности;

2) расширение общих тем в социально-культурной, бытовой, общественно-политической сферах общения специфическими профессионально ориентированными темами на среднем этапе обучения; данный принцип позволяет использовать общий компонент в содержании обучения как ступень к профессионально ориентированному обучению;

3) доминирование профессионального компонента с поддержкой общего компонента на завершающем этапе обучения; этот принцип позволяет углубить знания, умения и навыки в профессиональной сфере с учетом общеобразовательной подготовки.

В содержании обучения А. Н. Щукин выделяет процессуальную и предметную сторону. Процессуальная сторона – это действия с иноязычным материалом, в результате выполнения которых приобретаются знания о единицах языка, формируются речевые навыки и умения, различного рода компетенции. Предметная сторона обучения включает в себя явления окружающего мира, которые используются на занятиях по языку (т. е. все то, о чем мы говорим, чита-

ем, пишем, узнаем в процессе зрительного и слухового восприятия действительности) [4, с. 142].

В состав предметного содержания обычно входят сферы, темы и ситуации общения, тексты.

**Сфера общения** – это исторически сложившаяся сфера коммуникации, включающая в себя различные ситуации, темы общения, а также языковой материал, для реализации содержания данной сферы [4, с. 143]. Обычно выделяют учебно-профессиональную, социально-культурную, бытовую, общественно-политическую и официально-деловую сферы. При исследовании процесса профессионально ориентированного обучения иностранному языку нас будет в первую очередь интересовать профессиональная сфера общения, т. е. общение специалистов с иноязычными коллегами в процессе совместной профессиональной деятельности. На начальном этапе в профессионально ориентированном обучении иностранному языку, без сомнения, будут затронуты бытовая и социально-культурная сферы, которые могут быть общими для различных специальностей с небольшим объемом вариаций в профессионально ориентированном компоненте. На завершающих этапах обучения в соответствии с принципом доминирования профессионального компонента различия в содержании обучения в профессиональной сфере общения будут значительными.

Сферы общения реализуются на занятиях в виде **тем общения**. Принцип организации содержания обучения в виде тем является одним из основных принципов в методике преподавания иностранных языков. Под темой принято понимать область реальной действительности, отраженной в наших знаниях и кратко зафиксированной с помощью языка [2, с. 185]. Вслед за сферами общения, темы общения на начальном этапе профессионально ориентированного обучения иностранному языку могут быть идентичны для различных специальностей. Мы на среднем этапе обучения предлагаем ввести специфические темы, которые будут нацелены на повторение пройденного материала с точки зрения профессиональной направленности. Например, помимо темы «Моя семья» для всех специальностей мы предлагаем тему «Социология семьи» для социологов, «Семья в истории» для историков или «Семейная психология» для психологов. На завершающем этапе обучения темы для различных специальностей должны предлагаться только с ориентацией на профессиональную направленность обучающегося.

В рамках общения могут быть выделены **ситуации общения**. Их можно рас-

сматривать в виде совокупности обстоятельств, в которых реализуется общение [4, с. 143]. Речевые ситуации определяют содержание, структуру речевого акта, выбор речевых средств, темп речи. Методически наиболее значимы типичные для данной сферы общения ситуации. При разработке профессионально ориентированного обучения иностранному языку на завершающих этапах необходимо, проанализировав реальные ситуации общения работников той или иной сферы, выявить такие ситуации, которые будут отличаться для различных специальностей. В социально-культурной, бытовой, общественно-политической сферах общения ситуации могут быть идентичными для различных специальностей. Однако, следуя принципу дублирования общих тем общения профессионально ориентированными темами на среднем этапе обучения, логично предположить, что и ситуации общения внутри дополнительных тем будут отличаться.

Предметное содержание обучения иностранному языку может быть выражено в виде **текста** как продукта речевой деятельности. Тексты обладают единством темы и замысла, относительной законченностью, связностью, цельностью, внутренней структурой, прагматической установкой. Восприятие текста обеспечивается не только языковыми единицами, но и фоновыми знаниями, составляющими его предметное содержание. На практических занятиях студенты учатся создавать различные тексты: изложение, сочинение, доклад, курсовую работу и т. д. [4, с. 144-145].

С точки зрения методики тексты бывают учебными и аутентичными, т. е. специально подготовленными для учебных целей. Оба вида текстов широко применимы в профессионально ориентированном обучении иностранному языку на начальном и завершающем этапах соответственно. В рамках тем общения, характерных для всех специальностей (семья, страна изучаемого языка, образование) мы можем использовать одинаковые тексты для различных специальностей, учитывая принцип аутентичности предметного содержания обучения. Однако, расширяя эти темы за счет использования профессионально ориентированных материалов, мы должны подбирать тексты, освещающие тему с точки зрения специализации студента. На завершающем этапе обучения в рамках тем, характерных для специфической профессиональной направленности, одинаковых текстов быть не может.

В составе процессуального содержания обучения отметим: языковые знания, страноведческие и лингвострановедческие зна-

ния, речевые навыки, речевые умения, учебные умения.

**Языковые знания.** А. Н. Щукин определяет знания как систему ориентиров, опора на которые позволяет осуществлять речевую деятельность, корректную с точки зрения существующих в изучаемом языке норм [5, с. 126]. Языковые знания предполагают знание отдельных элементов системы изучаемого языка, то есть фонетики, словообразования, лексических единиц, правил их сочетаемости и употребления, грамматических форм и конструкций. Значительная часть содержания перечисленных элементов в профессионально ориентированном образовании будет общей для всех специальностей, однако легко прослеживается и вариативный компонент. Очевидно, что в области лексики будет изучаться терминология, характерная для каждой профессии. Грамотный специалист должен знать о различных способах оформления мысли в устной и письменной речи, таким образом, грамматический элемент также может отличаться для различных специальностей в зависимости от того, каким видом речи преимущественно будет пользоваться будущий специалист – устной (возможен акцент на коммуникативную грамматику) или письменной.

Профессионально ориентированное обучение иностранному языку должно быть связано с фоновыми знаниями о современной жизни и истории страны изучаемого языка, ее экономической, политической, культурной жизни, традициях нравах, обычаях. Перечисленное выше можно обозначить как инвариантный компонент **страноведческих и лингвострановедческих знаний**. Однако для каждой специальности будет присутствовать свой вариативный компонент в этих знаниях. Например, представителям технических специальностей следует знать о научных концепциях, подходах, методах, пользующихся популярностью у иностранных коллег. Представителям филологических специальностей стоит сделать акцент на литературных произведениях, сформировавших современные мировоззрения в странах изучаемого языка, ставших знаковыми для современной культуры и субкультуры и т. д.

**Речевые навыки** (лексический, грамматический, фонетический, орфографический) предполагают наличие у учащихся сформированного автоматизма в использовании языкового материала в процессе письменного и устного общения и являются необходимыми для осуществления коммуникации. Навык – это операция, отработанная до автоматизма в результате выполнения, а значит, требуются значи-

тельные временные затраты для формирования навыка. Рассматривая речевые навыки с точки зрения вариативного и инвариантного компонентов содержания обучения, мы увидим те же тенденции, что и в языковых знаниях, однако ограниченность аудиторных часов требует наиболее тщательного отбора речевых навыков. Очевидно, что речевой автоматизм будет иметь значительное сходство для различных специальностей на начальном этапе обучения. На среднем этапе помимо общих для всех специальностей будут появляться речевые автоматизмы, характерные только для выбранной специальности. На завершающем этапе доля профессионального компонента будет значительной. Изучив профессиограмму будущего специалиста, можно сказать, каким видом речи он должен преимущественно владеть – устной или письменной. В случае потребности в устной речи стоит сделать акцент на навыках, связанных с разговорной грамматикой и лексикой, а также фонетических навыках. В случае превалирования письменной речи стоит заострить внимание на орфографических, лексических и грамматических навыках.

**Речевые умения** различаются по видам речевой деятельности: говорение, аудирование, письмо и чтение. Иногда к ним добавляют умение перевода и умение работать со справочными материалами на иностранном языке. Опираясь на профессиограмму будущего специалиста, можно определить, какие виды речевой деятельности будут ведущими для этой специальности. Например, ведущими видами речевой деятельности для социолога будут чтение (сбор и анализ информации из иноязычных источников) и говорение (развитие коммуникативных способностей). В то время как для программиста наиболее востребовано чтение (работа с информацией, особенно касающейся новейших технологий, изучение технической документации, самообразование) и письмо (создание документации на иностранном языке). Для менеджера по туризму будут уже совсем другие ведущие виды речевой деятельности и т. д. Речевые умения будут иметь еще большую степень вариативности, чем речевые навыки. Отбирая материал, стоит определить речевые интенции, характерные для каждой ситуации профессионального общения и на их основе отбирать подходящие для изучения речевые акты, реализующие данные интенции.

**Учебные умения** обеспечивают возможность эффективно учиться, овладевать содержанием учебного предмета в процессе речевой деятельности. Они подразделяются на интеллектуальные и организационные. Интеллектуальные умения определяют



стратегию изучения языка, организационные умения позволяют организовать процесс обучения. Также выделяют компенсационные умения, позволяющие свободно ориентироваться во время речевого акта (пользоваться лингвистической и контекстуальной догадкой, просить собеседника повторить или уточнить информацию, использовать синонимы, переключать разговор на другую тему, использовать мимику и жесты).

В теории все учебные умения могут быть рекомендованы для изучения в рамках любой специальности и в этом смысле являются инвариантным компонентом содержания обучения профессионально ориентированному иностранному языку. Вариативность в выборе ведущих учебных умений может быть обусловлена личностью обучающегося и обучающегося, условиями обучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Л. Е. Методика обучения профессионально – ориентированному иностранному языку. Курс лекций : метод. пособие. СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2007.
2. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника. М. : Русский язык, 1977.
3. Сергеева Н. Н., Митрофанова К. А. Проблема филологического образования в неязыковых вузах // Педагогическое образование в России. 2013. № 3. С. 111-115.
4. Шукин А. М. Обучение иностранным языкам: теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студ. М. : Филоматис, 2006.

Обобщая сказанное выше, можно утверждать, что для большинства компонентов содержания обучения профессионально ориентированному иностранному языку вариативность увеличивается при переходе от начального этапа обучения к завершающему. Следовательно, для начального этапа обучения может быть предложено общее или схожее содержание для всех специальностей с предусмотренной возможностью варьирования некоторых компонентов для отдельных специальностей. На среднем этапе выделяется как инвариантный компонент (например, рекомендованные ФГО-Сом темы общения), так и вариативный (профессионально ориентированное рассмотрение этих же тем). На завершающем этапе обучения необходим индивидуальный отбор содержания обучения для каждой специальности.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. Е. А. Казакова

**Мурзич Александра Николаевна,**

ассистент, кафедра английской филологии и сопоставительного языкознания, Институт иностранных языков, Уральский государственный университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: radoslava@inbox.ru

**МЕТОДИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ СРЕДСТВ РАСПРОСТРАНЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** культура; культурные ценности; методическая типология; образование.

**АННОТАЦИЯ.** Предпринята попытка разработать типологию средств, которые помогут учителю иностранного языка знакомить учащихся с культурными ценностями родной страны и страны изучаемого языка.

**Murzich Aleksandra Nikolaievna,**

Assistant Lecturer of Department of English Philology and Comparative Linguistics, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**METHODOLOGICAL TYPOLOGY OF THE MEANS OF CULTURAL VALUES CONVEYING**

**KEY WORDS:** culture; cultural values; methodological typology; education.

**ABSTRACT.** The article deals with the attempt to create a methodological typology of means that can help teachers of foreign languages to present cultural values of both foreign and native language countries.

Образование и культура во все времена остаются неразрывно связанными. Образование названо одним из институтов трансляции культуры [2], и роль учителя в данном процессе сложно переоценить, особенно если речь идет о преподавании иностранного языка. Помимо толерантного отношения к иноязычной культуре, учащиеся должны уметь представлять свою страну и ее культуру в процессе межкультурной коммуникации, участвовать в диалоге культур [4]. Причем рассматривать следует не только «высокую культуру» – историю, литературу, искусство, географию, но и «повседневную культуру» – поведение в быту, традиции, верования и т. п. [3].

Учитель знакомит учащихся с культурными ценностями страны изучаемого языка и помогает глубже понять ценности родной культуры. Для решения такой задачи необходимы определенные средства. Главное средство передачи любой информации, в том числе культуроведческой – это язык. На уроках иностранного языка он является как средством коммуникации, так и предметом изучения и анализа, поэтому будем рассматривать его, во-первых, как самостоятельную ценность, которую учащиеся осваивают в процессе занятий, во-вторых, как воплощение менталитета, нравственных ценностей народа-носителя языка, зафиксированных в пословицах, поговорках, крылатых выражениях, а также в отдельных лексических единицах и грамматических структурах.

Культурной ценностью является искусство во всем многообразии его видов: музыка, литература, архитектура, изобразитель-

ное, декоративно-прикладное, театральное искусство, фотоискусство, киноискусство и т. д. – а также фольклор (обычаи, традиции, праздники, обряды, ритуалы, игры, ремесла). Некоторые произведения искусства также, как язык, несут на себе двойную ценностную нагрузку. Обладая художественной или исторической ценностью сами по себе, они, кроме того, являются воплощением, а значит – средством передачи более глубоких духовных ценностей: моральных, нравственных, религиозных и т. д. Сюда можно отнести произведения изобразительного, декоративно-прикладного, театрального искусства, литературу, кино; а также национальные традиции и обряды.

Самый первый источник информации о культуре для ребенка – это его родители, затем воспитатели в детском саду, учителя, сверстники. Это касается как культуры повседневного поведения, ориентированной на определенные ценности установки общества, так и сведений о более широких и глубоких культурных пластах. Передача информации о культурных ценностях подобным образом осуществляется на личном примере в повседневном общении, а также целенаправленно – назовем это тематическими беседами.

Средства массовой коммуникации – газеты, журналы, радио, телевидение, Интернет – также играют немаловажную роль в распространении культурных ценностей. Они отражают ценностные ориентиры общества и могут стать инструментом укоренения таких ориентиров. Через СМИ ведется трансляция концертов, спектаклей, показ художественных и документальных филь-

мов; с их помощью упомянутые выше тематические беседы можно проводить в формате публикаций, теле-радиопередач или интернет-форума.

Передача культурных ценностей при помощи любых из вышеназванных средств – это процесс коммуникации. «Коммуникация (лат. *communicatio*, от *communico* – делаю общим, связываю, общаюсь)... общение, передача информации от человека к человеку – специфическая форма взаимодействия людей..., осуществляющаяся главным образом при помощи языка (реже при помощи других знаковых систем)...» [1, с. 556]. Коммуникативный процесс происходит между писателем и читателем, фотографом и зрителем, автором передачи и слушателем. Произведения искусства, язык, фольклор – это самостоятельные ценности, и при взаимодействии с ними коммуникативный процесс происходит напрямую. Картины Дж. Тернера или ножи работы златоустовских мастеров являются культурной ценностью, и это очевидно. Однако любое произведение искусства – это порождение своего времени, отражающее присущие ему нравственные устои, эстетические идеалы и мировоззрение, а менталитет народа находит отражение в его языке и традициях. Передача культурных ценностей более глубокого уровня происходит косвенно при знакомстве с шедеврами живописи, скульптурными или музыкальными произведениями, фольклором. Такие средства распространения культурных ценностей, как СМИ, тематические беседы и личный пример также будут относиться к косвенным.

С какой бы целью человек ни взаимодействовал с культурными ценностями – от развлечения и удовлетворения эстетических потребностей до глубокого научного изучения – в любом случае это влияет на человека, сказывается на формировании качеств личности, мировоззрения, привычек и пристрастий, чему-то учит. Говоря о средствах распространения культурных ценностей, можно выделить те, которые имеют непосредственную цель научить, – назовем их «обучающими». Это, в первую очередь, личный пример (родители, воспитатели, учителя), тематические беседы, документальные и учебные фильмы и книги культуроведческой тематики, фольклор (обычай, праздники, обряды, ритуалы, игры, ремесла) при условии прямой передачи от носителя традиции. Сюда же относится язык как ценность: обучение языку есть целенаправленная передача культурной ценности от учителя к обучаемому. В свою очередь существуют такие средства распространения ценностей, которые учат, но учат исподволь, не имея изначально таковой це-

ли. Назовем их мотивирующими, с их помощью происходит удовлетворение культурных потребностей личности. Это художественные фильмы и книги, искусство, средства массовой информации и язык как отражение мировоззрения.

Поскольку речь идет об обучении иностранному языку, нельзя забывать, что применение средств распространения культурных ценностей на уроке должно соотноситься с основными целями обучения – практической, образовательной, воспитательной и развивающей. Помимо этого можно отдельно выделить средства распространения культурных ценностей, применяемые в классе, и те, которые используются главным образом во внеурочной деятельности.

Таким образом, средства распространения культурных ценностей делятся:

- по уровню коммуникации (способ общения со зрителем / слушателем / читателем):

- прямые (самостоятельные ценности) – произведения искусства родной страны и страны изучаемого языка, язык (иностранннй и родной), фольклор – при условии личного участия в обрядах, праздниках, народных играх и т. п.;

- косвенные (выражение духовных, нравственных ценностей общества) – иностранный и родной язык, произведения изобразительного, декоративно-прикладного, театрального искусства, литература, кино родной страны и страны изучаемого языка, личный пример (семья, школа и т. д.), тематические беседы культуроведческого, страноведческого содержания на родном и иностранном языках, СМИ, Интернет;

- по целевой направленности (наличие / отсутствие прямой цели научить и / или научиться):

- обучающие – личный пример (семья, школа и др.), тематические беседы культуроведческого, страноведческого содержания на родном и иностранном языках, язык (родной и иностранный) как самостоятельная ценность, кино (документальные и учебные фильмы культуроведческого, страноведческого содержания), литература (документальные и учебные книги культуроведческого, страноведческого содержания), фольклор – при условии прямой передачи от носителя традиции;

- мотивирующие (направленные на удовлетворение культурных потребностей личности) – СМИ, Интернет, произведения искусства родной страны и страны изучаемого языка, театр, кино (художественные фильмы), литература (художественная),

язык (родной и иностранный) как отражение духовных ценностей;

- по педагогическому воздействию (соотношение с основными целями обучения иностранному языку):

- образовательные (направленные на расширение кругозора) – произведения искусства родной страны и страны изучаемого языка, фольклор, язык (родной и иностранный) как самостоятельные ценности, СМИ, Интернет;

- воспитывающие (направленные на развитие духовных качеств личности учащегося) – произведения искусства родной страны и страны изучаемого языка, язык (иностраннй и родной), фольклор как отражение духовных ценностей; личный пример (семья, школа и т. д.), тематические беседы культуроведческого, страноведческого содержания на родном и иностранном языках, СМИ, Интернет;

- развивающие (направленные на развитие психической функций, эмоциональной сферы личности учащихся) – язык (иностраннй и родной), театр, кино, литература (на родном и иностранном языках), произведения искусства родной страны и страны изучаемого языка, личный пример (семья, школа и т. д.);

- практико-ориентированные (направленные на овладение иностранным языком) – иноязычное кино и литература, иностранный язык, тематические беседы культуроведческого, страноведческого содержания, СМИ, Интернет (иноязычные газеты, журналы, сайты);

- по форме организации учебной деятельности:

- академические (реализуемые на уроке иностранного языка) – язык, литература, кино (на иностранном и родном языках), музыка, личный пример (учитель), СМИ (газеты, журналы, записи телерадиопередач культуроведческого, страноведческого характера на иностранном и родном языках);

- внеклассные (реализуемые вне урока иностранного языка) – живопись, скульптура, архитектура театр тематические беседы культуроведческого, страноведческого содержания на родном и иностранном языках, СМИ, Интернет.

Данная типология условна, разработана в методических целях для удобства выбора тех средств распространения культурных ценностей, которые лучше всего отвечают поставленным задачам на конкретном этапе обучения.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Большой энциклопедический словарь: справочник / гл. редактор А. М. Прохоров. М. : Большая Российская энциклопедия, 1998.
2. Радугин А. А. Энциклопедический словарь по культурологии. М. : Центр, 1997.
3. Сергеева Н. Н., Новикова В. В. Проектная деятельность как средство развития социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка // Педагогическое образование в России / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2011. №1. С. 214-221.
4. Сергеева Н. Н., Чикунова А. Е. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов неязыкового вуза: классификация, комплекс упражнений, этапы работы // Педагогическое образование в России / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2011. № 1. С. 147-158.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. Е. А. Казакова.

УДК 372.881.131.1:371.27  
ББК 4426.819=471.1-28

ГСНТИ 14.25.09; 16.31.51

Код ВАК 13.00.02, 10.02.05

### Мысик Мария Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра романских языков, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 465; e-mail: ms.msk@mail.ru

#### СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ХОЛИСТИЧЕСКОЙ И КРИТЕРИАЛЬНЫХ ШКАЛ ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ОЦЕНИВАНИЮ ПИСЬМЕННЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ ТРАДИЦИОННОЙ ШКАЛЫ И ШКАЛ ЕГЭ И DELF)

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** задания с развернутым ответом; шкалы оценивания; обучение французскому языку.

**АННОТАЦИЯ.** Представлен сравнительный анализ холистической и критериальных шкал оценивания заданий с развернутым ответом. Делаются предварительные выводы о точности оценки, степени расхождения экспертной оценки и дифференцирующей способности оценки.

### Mysik Maria Sergeevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Romance Languages, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

#### COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF HOLISTIC AND CRITERIAL SCALES IN RELATION TO ASSESSMENT OF WRITTEN FRENCH (TRADITIONAL SCALE AND USE AND DELF SCALES)

**KEY WORDS:** open-ended items; assessment scales; teaching French as a second language.

**ABSTRACT.** The article gives a comparative analysis of holistic and analytical scales applied to open-ended written items. It discusses preliminary results concerning assessment accuracy, expert assessment divergence and discriminant ability of the scale.

Проблема оценивания речевых продуктов стоит в настоящее время очень остро. Это связано, в первую очередь, с отходом от холистической шкалы и переходом к критериальной шкале. Сегодня критериальная шкала применяется для итоговой аттестации учеников, для осуществления текущего контроля используется по-прежнему холистическая шкала. Кроме того, в настоящее время у лиц, изучающих иностранный язык, есть возможность сдать международные экзамены, которые имеют тестовую форму и оценка развернутых ответов в которых осуществляется с применением критериальной шкалы.

Переход от одной системы оценивания к другой сопряжен с многочисленными спорами об эффективности и объективности шкал. Принято считать, что холистическая шкала существенно уступает критериальной в объективности, а скромное количество используемых баллов (от 2 до 5) не позволяет

адекватно оценить речевые продукты. Мы задались вопросом, так ли это в действительности и до каких пределов. Мы поставили задачу сравнить шкалы в действии.

В исследовании приняли участие студенты выпускного курса Института иностранных языков Уральского педагогического университета. На проверку было предложено четыре письменные работы по французскому языку в жанре «письмо личного характера». Применимые к данным работам шкалы оценок: холистическая (пятибалльная) и две критериальные (ЕГЭ и DELF). Каждый студент оценивал каждую работу три раза (по разным шкалам после предварительного ознакомления с ними [1; 2; 3]). Результаты оценивания подверглись нами анализу.

Серия диаграмм 1–4 отражает результаты оценки работ, выполненных экспертной группой.

Диаграмма 1. Результаты оценки работы № 854

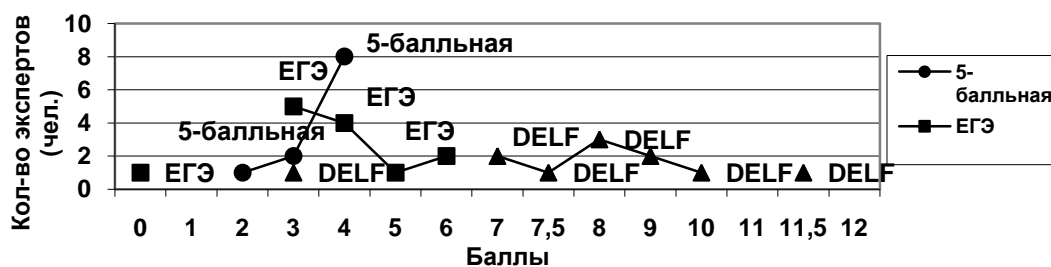


Диаграмма 2. Результаты оценки работы № 986

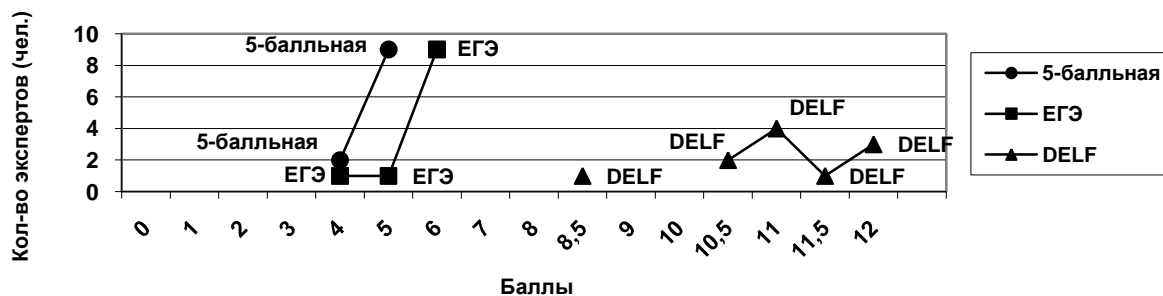


Диаграмма 3. Результаты оценки работы № 822

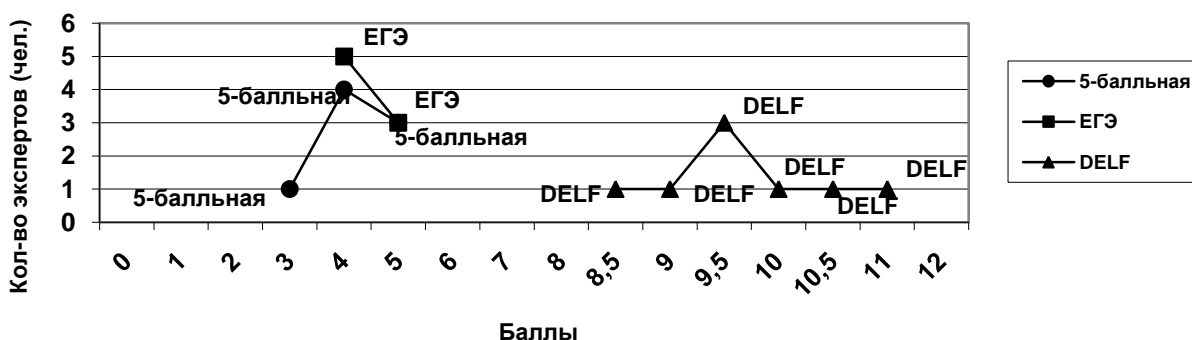
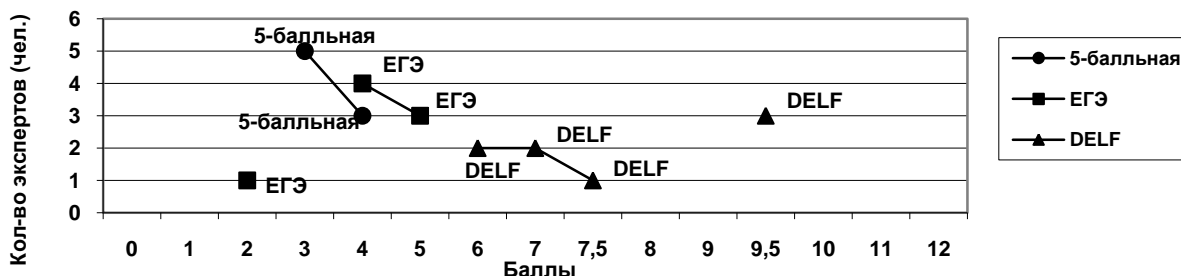


Диаграмма 4. Результаты оценки работы № 001



Один из значимых выводов, который можно сделать по всем четырем диаграммам, – расхождения в оценке среди экспертов значительно более существенны, если применяется шкала DELF, наименее значимые расхождения в случае применения пятибалльной шкалы. Шкала EGЭ занимает промежуточное положение. Мы связываем это с количеством критериев в шкале и количеством баллов, присваиваемых по каждому критерию. Зависимость прямо пропорциональная.

Другие данные, которые можно получить из диаграмм, мы отразили в сводной таблице (таблица 2) и остановимся на них в общих выводах.

Одним из требований, которым, на наш взгляд, должна отвечать шкала оценки, является ее дифференцирующая способность. В тестологии известен термин «дифферен-

цирующая способность задания», применяемый в IRT моделях, разработанных Г. Рашем (один из многочисленных обзоров его теории находим в работе Деборы Харрис «Сравнение одно-, двух- и трехпараметрических моделей IRT [4]). По аналогии с дифференцирующей способностью тестового задания можно дать рабочее определение дифференцирующей способности шкалы как **способности шкалы оценки дифференцировать развернутые ответы испытуемых по уровню соответствия критериям, определенным данной шкалой.**

Для расчета дифференцирующей способности каждой из анализируемых шкал мы распределили исследуемые работы (4 работы) в порядке ухудшения качества выполнения, закрепив, таким образом, за каждой из них свое «место» от 1 до 4. Мы

придерживаемся мнения, что объективность – недостижимый идеал, но приблизиться к нему можно, максимально подробно проанализировав соответствующие работы с точки зрения всех возможных объектов контроля, свойственных данному речевому продукту (написанию письма личного характера). Мы признаем тот факт, что предложенный нами подход не может применяться для большого количества работ:

ранжировать работы по нескольким десяткам – а тем более сотням – мест не представляется возможным. Однако мы считаем, что в качестве «пробного шара» данный подход уместен, так как предоставит достаточно полную картину по выборке ученических работ и позволит сделать предварительные выводы. Результаты нашего анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1.

**Ранжирование работ по объектам контроля письменного высказывания  
(письмо личного характера)**

«Место»	I	II	III	IV
Соответствие коммуникативной задаче	822, 854, 986	001		
Социокультурная компетенция	822, 854, 986	001		
Речевая / дискурсивная компетенция	822, 986	854	001	
Логичность и связность (внутренняя логика текста)	986	822	001	854
Логичность и связность (средства логической связи)	822	854, 986	001	
Лексические навыки (соответствие ситуации и вариативность)	986	822	001	854
Лексические навыки (правильность)	822, 986	854	001	
Грамматические навыки (разнообразие структур)	986	854	001, 822	
Грамматические навыки (правильность)	822	986	854	001
Орфография	822, 986	001, 854		

Параметр «Соответствие коммуникативной задаче» соблюден в работах 822, 854, 986: данные письма адресованы правильному адресату, там присутствуют ответы на поставленные в письме-стимуле вопросы, заданы вопросы в соответствии с предложенной в тестовом задании ситуацией. В работе 001 заданные вопросы не соответствуют предложенной ситуации.

По параметру «Социокультурная компетенция» работы 822, 854 и 986 идентичны. Работа 001 несколько отличается от них за счет отсутствия в обращении привычного «*cher*» и несколько нестандартной подписи «*ton ami*» вместо своего имени.

Параметр «Речевая / дискурсивная компетенция» на материале исследуемых работ подразумевает способность написать письмо личного характера, чтобы рассказать о событиях, дать описание фактам / действиям, выразить свое мнение и / или дать совет, задать интересующие вопросы. Полностью удовлетворяют всем критериям работы 822 и 986. Автор работы 854 на вопрос «*Où as-tu passé tes grandes vacances?*» («*Где ты провел(а) летние каникулы?*») отвечает не вполне конкретно, описывая обычное времяпрепровождение в период летних каникул, и использует в связи с этим время *imparfait*. В работе 001 отсутствует решение двух коммуникативных задач из четырех: во-первых, нет ответа на один из поставленных в письме-стимуле вопросов;

во-вторых, заданные вопросы не соответствуют предложенной ситуации.

Параметр «Логичность и связность» распадается на два элемента, один из которых можно обозначить как «внутренняя логика высказывания», второй – как «использование средств логической связи». Внутренняя логика высказывания нарушается, когда имеются резкие, не подготовленные предыдущими репликами переходы от одной мысли к другой, а также необоснованное деление на абзацы. Работа 986 отвечает всем требованиям логического и связного построения высказывания. В работе 822 имеется один не вполне логичный переход (например, *Moi, j'ai un petit chat... C'est mon ami! Je te propose d'acheter un chien*). В работе 001 имеется два подобных перехода, а в работе 854 три.

Аналогичным образом была проведена проверка по остальным объектам контроля. Объем статьи не позволяет нам представить полный отчет; окончательные данные помещены в таблицу 1.

Затем мы присвоили каждой работе баллы – от 1 до 4 – за соответствующее место, которое заняла работа по каждому объекту контроля, и подсчитали суммарное количество баллов. Поскольку 1 балл условно давался за 1-е место, а 4 – за 4-е, естественным образом работа, набравшая наименьшее количество баллов, оказалась на 1-м месте. В результате мы получили следующее: работа №986 на 1-м месте, работа

№822 на 2-м месте, работа №854 на 3-м месте, работа №001 на 4-м месте. Далее нам остается сравнить полученные результаты с экспертной оценкой, выставленной по каждой из анализируемых нами шкал, и опре-

делить, какая из шкал дает наиболее приближенную к действительности оценку. В таблице 2 мы представили сводные данные о результатах нашего исследования.

Таблица 2.

### Сравнительная характеристика результатов оценивания

Шкала № работы	«5-балльная»				ЕГЭ				DEL F			
	854	986	822	001	854	986	822	001	854	986	822	001
Максимальное расхождение (в баллах)	2	1	2	1	6	2	1	3	7	2,5	2,5	3,5
Процент совпадающих баллов (%)	73	82	50	63	45	82	63	50	27	36	38	38
Балл большинства экспертов («место»)	4	5	4	3	3	6	4	4	8	11	9,5	6,5
	из 5				из 6				из 12			
	(2-3)	(1)	(2-3)	(4)	(4)	(1)	(2-3)	(2-3)	(3)	(1)	(2)	(4)
Средний балл («место»)	4,2 (2)	4,8 (1)	4,1 (3)	3,4 (4)	3,4 (4)	5,7 (1)	4,4 (2)	4,1 (3)	8 (3)	11 (1)	9,7 (2)	7,1 (4)
Дифференцирующая способность оценки	0,75				0,75				1			

Проанализировав результаты экспертной оценки с применением трех шкал и сравнив эти результаты с подробным анализом работ по всем возможным объектам контроля (таблица 1), мы приходим к следующим выводам.

1. Расхождения в оценке проверяющих тем выше и тем чаще, чем большее количество критериев задействовано и чем большее количество баллов присваивается по одному и тому же критерию. Это подтверждается и строчкой «Процент совпадающих баллов»: при применении шкалы DELF он снижается в 1,5-2 раза по сравнению с двумя другими шкалами.

2. Чем больше баллов по каждому из критериев в шкале, тем больше вероятность дифференцировать работы по их качеству. Так, с применением шкалы DELF все работы получили разное количество баллов; с применением пятибалльной шкалы и шкалы ЕГЭ по 2 работы из 4 «поделили» места, получив одинаковую оценку большинства экспертов.

3. Оценка большинства экспертов совпадает со средней оценкой, если округлить последнюю. Исключение составляет оценка работы №001 по шкале DELF, когда средняя оценка превышает оценку большинства экспертов на 0,6 балла.

4. Для расчета дифференцирующей способности оценки мы взяли «места», присвоенные работам по результатам нашего подробного анализа (таблица 1), и сравнили их с «местами», присвоенными работам по средней оценке (строка 4 таблицы 2). Так, шкала DELF показала 4 совпадения из 4, то есть дифференцирующая способность шкалы равна 1. Шкалы ЕГЭ и пятибалльная показали по 3 совпадения из 4, т. е. их дифференцирующая способность равна  $\frac{3}{4}$ , или 0,75.

Из трех проанализированных шкал шкала DELF обладает самой высокой дифференцирующей способностью. Однако при ее применении также имеется большая вероятность того, что эксперты значительно разойдутся в оценке. Шкалы ЕГЭ и пятибалльная имеют одинаковую дифференцирующую способность, близкие (но не идентичные) по качеству работы получают одинаковые баллы, однако вероятность расхождения в оценке меньше.

Проведенное нами исследование дает предварительные результаты. К перспективам исследования следует отнести более масштабный анализ работ (и по количеству ученических работ и по количеству задействованных экспертов), а также разработку методологии анализа письменных работ, применимую к большому массиву исследуемого материала.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Контрольно-измерительные материалы: демоверсии, спецификации, кодификаторы 2013 года / Федеральный институт педагогических измерений. URL: <http://fipi.ru/view/sections/226/docs/627.html> (дата обращения: 25.03.14)



2. Сон И. С. Особенности оценивания знаний по иностранному языку (говорение, письмо) по балльно-рейтинговой системе // Теория и практика образования в современном мире : мат-лы II междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). – СПб. : Реноме, 2012. – С. 185-188.
3. Diplôme d'études en langue française. Version scolaire et junior / Centre international d'études pédagogiques. URL: [http://www.ciep.fr/delfdalf/documents/DELF\\_A2\\_junior.pdf](http://www.ciep.fr/delfdalf/documents/DELF_A2_junior.pdf) (дата обращения: 29.01.14)
4. Harris D. Comparison of 1-, 2- and 3-Parameter IRT Models // Educational Measurement: Issues and Practice. Spring 1989. – p. 35–41 URL: <http://ncme.org/linkserver/65E934D9-1320-5CAE-6E2B1CA07A87B6ED/showMeta/o/> (дата обращения: 25.03.14)

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. Е. А. Казакова.

**Пестова Наталья Васильевна,**

доктор филологических наук, профессор, директор Института иностранных языков, заведующий кафедрой немецкой филологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 373; e-mail: pestova@uspu.ru

**РОМАНТИЧЕСКАЯ НОВЕЛЛА КАК ОБЪЕКТ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА:  
МЕТОДОЛОГИЯ, МЕТОДИКА, МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** методология; метод; методика; технология; объект; предмет; теоретическая база; романтический дискурс; дискурсивный метод; жанр; романтическая новелла.

**АННОТАЦИЯ.** Обсуждается методология литературоведческого и лингвистического исследования романтической новеллы как особого жанра, которую можно предложить студентам филологических факультетов вузов в качестве отправной точки для самостоятельной научной работы над прозаическим художественным произведением малой формы.

**Pestova Natalia Vasilievna,**

Doctor of Philology, Professor, Head of Department of German Philology, Director of Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**THE ROMANTIC NOVELETTE AS AN OBJECT OF LINGUISTICS DEGREE RESEARCH:  
METHODOLOGY, METHODS, RESEARCH PROCEDURE**

**KEY WORDS:** methodology; methods; research procedure; object; subject; theoretical foundation; romantic discourse; discursive method; genre; romantic novella (novelette).

**ABSTRACT.** The article presents methodology of linguistic research and literary study of romantic novella (novelette). This specific genre of extended prose narrative story could be considered an ideal choice as a starting point of bachelor/master of linguistics degree research.

**П**равильное построение методологической базы предстоящего филологического (литературоведческого и лингвистического) исследования художественного произведения означает осуществление целого ряда процедур и шагов, соотносенных между собой, дополняющих друг друга и направленных на достижение одной цели. Для успеха всего мероприятия следует, во-первых, выбрать «достойный» объект исследования, действительно интересный обучающемуся, и принять решение, под каким углом зрения, в каком аспекте этот объект будет рассматриваться, т. е. определить *предмет* научного сочинения. В нашем случае примером объекта послужит немецкая романтическая новелла, которую мы будем рассматривать с точки зрения проявления в ней жанровых характеристик и различных способов их языкового воплощения. Таким образом, в нашем *предмете* исследования объединяются два ракурса приближения к художественному тексту: литературоведческий и лингвистический. Объектом, достойным внимания и профессионала, и любителя словесности, может послужить один из шедевров мировой литературы, который атрибутируется литературоведением и как «сказочная новелла», и как «романтическая литературная сказка» – произведение Л. Тика «Белокурый Экберт» («Der blonde Eckbert», 1797). Эта миниатюра стала ярким свидетельством того, что в эпоху романтизма в Германии были

созданы художественные произведения высочайшей пробы, которые столетиями будут служить образцом и жанрового канона, и всех ведущих концептов романтического сознания. Новеллу Л. Тика чаще называют «романтической сказкой», т. к. в ней по законам сказки традиционное и будничное поначалу повествование превращается в страшный рассказ на запретные темы, семейная идиллия оказывается иллюзорной, а всех героев ждет крах надежд и гибель. Под внешне спокойным укладом жизни и безмятежностью героев скрыто неблагополучие и страшная тайна, которая сыграет роковую роль в их жизни.

Разумеется, *материал* такого исследования может не ограничиваться одной-единственной новеллой, его можно расширить другими новеллами того же автора («Рунная гора») или других авторов (Э. Т. А. Гофман «Песочный человек», «Крошка Цахес по прозвищу Циннобер») этого литературного направления, но для целей нашей статьи новелла «Белокурый Экберт» в силу своей каноничности и эталонности может быть признана «необходимой и достаточной» для обсуждения адекватной методологии исследования (материалом для написания данной статьи послужила курсовая работа студентки УрГПУ Д. Яблонской).

Каких же мы хотим добиться результатов в итоге, т. е. какова цель такого филологического исследования? Предположим, мы

хотим выявить всю систему способов организации этой романтической новеллы, которые позволяют безошибочно отнести ее именно к этому жанру и отличают от других литературных жанров романтизма и/или жанров других литературных направлений. Следовательно, нашу *цель* можно сформулировать следующим образом: установить жанровые характеристики в новелле-сказке Л. Тика «Белокурый Экберт» и выявить систему языковых средств разных уровней, необходимых для их реализации.

Следующий шаг в выстраивании методологии – это определение *теоретической базы*, необходимой для успешного достижения цели работы и выполнения промежуточных задач. Очевидно, что на пути к цели предстоит освоить солидный комплекс теоретических вопросов, выделить и решить конкретные задачи и определить набор методов и методик, необходимых для их решения. В качестве первой *задачи* обозначим изучение немецкого романтизма как литературного направления в рамках литературного процесса. Очевидно, что погружение в этот историко-литературный материал должно носить *дискурсивный характер*. Что значит *дискурсивный*? Профессор З. И. Комарова напоминает нам замечательное по своей емкости и лаконичности высказывание Фомы Аквинского: «Дискурсивный интеллект – это такой, в котором одно познается через посредство другого» [4, с. 29]. Именно так, через познание историко-культурной и социально-политической ситуации в Германии в данный период, через осмысление передовых научных, прежде всего, актуальных на тот момент философских взглядов, мировоззренческих, этических, эстетических, нравственных норм, принятых в обществе, исследователь формирует и формулирует новое знание и выстраивает *романтический дискурс*. В нем обязательно будет учитываться специфика немецкого романтизма на фоне других аналогичных национальных явлений. Один из выдающихся германистов современности В. М. Жирмунский подчеркивал, что «романтизм везде имеет национальную окраску, нет романтизма вообще, а есть немецкий, французский, английский романтизм – всюду различный <...> Главная особенность немецкого романтизма – религиозно-мистические мотивы как живое чувство присутствия бесконечного в конечном» [2, с. 63–64]. Небесполезными в выстраивании такого *романтического дискурса* оказываются сведения о достижениях в других жанрах искусства: в музыке, живописи или иных жанрах, характерных для конкретной эпохи или периода. Такой *интердискурсивный* взгляд на объект обога-

щает исследование важными для его глубины и полноты фоновыми знаниями.

Важным для нашего исследования является и разделение немецкого романтизма на йенский и гейдельбергский, каждый из которых имел свои приоритеты и особые пристрастия. Во главе интересующего нас йенского круга романтиков стояли братья Ф. Шлегель и А. В. Шлегель, в эту группу, кроме Л. Тика (1773–1853), входили В. Г. Вакенродер и писатель-философ Новалис. Романтики подвергали сомнению возможность познания мира только с помощью разума и, вслед за Фихте и Шеллингом, философия которых была особенно близка йенцам, основным инструментом познания считали интеллектуальную интуицию и продуктивное созерцание. Герои романтиков – всегда созерцатели, их жизнь полна не внешними событиями, а напряженной духовной деятельностью и рефлексией. Йенские романтики идеализировали патриархальные отношения, осуждали своеволие и жажду обогащения, верили в возможность жизни человека по законам души и сердца и считали, что деньги и расчет калечат человеческую душу. Проблематика изучаемой новеллы сосредоточена именно вокруг центральной идеи йенских романтиков о том, что несправедное богатство не приносит счастья и разрушает личность. Очевидно, что *теоретическую базу* этого фрагмента исследования должны составлять работы выдающихся отечественных и зарубежных германистов Н. Я. Берковского, В. М. Жирмунского, А. В. Михайлова, А. В. Карельского, Б. фон Визе и др.

*Методика дискурсивного анализа*, применяемая в этой части работы, является одной из наиболее востребованных в рамках *дисциплинарных методов лингвистики и литературоведения*. Она адекватна цели и объекту исследования, т. к. соответствует стремлению Л. Тика и других йенских романтиков синтезировать философское, научное, историко-культурное знание, диалектически постичь взаимосвязь жизни и искусства, человека и природы. В изучаемой новелле четко просматривается центральное романтическое устремление – иметь дело с самой реальностью и в то же время сохранять за собой свободу рефлексии и воображения; в романтическом единстве мира реального и ирреального сфера чудесного противопоставлена эмпирической реальности, где царствует «истина рассудка». Столкновение реальности и авторской фантазии обеспечивает двуплановость произведения и порождает сомнение читателя в происходящем, что подогревает любопытство и интерес.

Второй необходимой *задачей* такого исследования становится глубокое знакомство с теорией жанра и более частной проблемой – немецкой романтической новеллой как особым жанром, т. к. романтическая новелла образовала самостоятельный этап в развитии жанра. Как известно, романтики не признавали жестких границ жанров. Собственно сказку они мыслили не столько как жанр, сколько как наиболее свободную форму романтического искусства [6, с. 39]. *Теоретическую базу* для решения этой задачи составит совокупность нескольких рекомендуемых работ: это – фундаментальный труд проф. Н. Л. Лейдермана «Теория жанра», который детально представляет «факторы жанра» [5, с. 168], монография берлинского профессора В. Рата «Новелла: концепт и история», посвященная конкретно характеристикам немецкой романтической новеллы [8] и известные работы В. Я. Проппа «Исторические корни волшебной сказки» (2002) и «Морфология волшебной сказки» (2001), которые помогут распознать в «Белокуром Экберте» все сказочные «приметы», например, элементы сказочного хронотопа.

Отдавая предпочтение новелле-сказке, романтики создали особую форму фантастического, связанную с поэтикой тайны, с фантастикой необъяснимого. Эта новелла-сказка – первая действительно фантастическая история в немецкой литературе, для нее характерно широкое использование как сказочных элементов, волшебных коллизий, так и фантастических образов или образов-перевертышей, образов-двойников. В исследуемом произведении два главных *земных* героя – Экберт и Берта – противопоставлены *мистическому* герою, являющемуся то в образе Вальтера, то Гуго, то старухи-волшебницы, и эти перевоплощения переносят сказку в сферу фантастического, где «самое чудесное перемешалось с самым что ни на есть обыденным» [9, с. 60].

Важным признаком новеллы как жанра малой повествовательной прозы является остросюжетность, т. е. наличие неожиданного поворота событий, резкого слома в их протекании. Таким неожиданным поворотом, «неслыханным происшествием» (Й. В. Гете) или так называемым «эффектом сокола» («Falke») в «Белокуром Экберте» является забытое героиней и внезапно вынырнувшее в речи Вальтера имя собачки *Strohman*. Невероятный ужас овладел Бертой, когда, прощаясь, Вальтер вдруг сказал: «Я хорошо представляю, как Вы кормите маленького Штромиана» [9, с. 56]. Такой остраивающий элемент внезапно опрокидывает весь смысл текста, заставляет воспринимать его как «нечто другое», включать

интуицию и догадку, ведь Вальтер не мог, не должен был знать имя собаки в случае, если он *тот*, за кого он себя выдает и за кого его принимают герои произведения Экберт и Берта, а вместе с ними и читатель. Но Вальтер произносит имя, и все стройное и прозрачное здание новеллы-сказки рушится. Э. Блох называет такое слово «криминальным» и считает его элементом будущих криминальных романов, начиная с Эдгара По. В этом фрагменте новеллы, когда некая высшая сила внезапно вторгается в земную жизнь, наиболее ярко проявляется специфичность воззрений немецких романтиков, о которых говорил В. М. Жирмунский: «Религиозно-мистические мотивы как *живое чувство присутствия* бесконечного в конечном».

Следующая задача – провести *литературоведческий анализ* романтической новеллы «Белокурый Экберт» с использованием адекватных цели исследования *методов и методик*. Существует целая система методов и подходов к изучению литературного произведения, которые подробно обсуждаются в коллективной монографии «Литература и методы ее изучения», рекомендуемой студентам в качестве *теоретической базы* всякого литературоведческого исследования [3]. Среди предлагаемых в ней дисциплинарных методов – биографический, психологический, формальный, структурный, культурно-исторический, сравнительно-исторический, социологический, метод литературной герменевтики, рецептивная эстетика, которые обеспечивают системный подход к художественному произведению. На основе одного или нескольких из них исследователь выбирает конкретную методику, которая должна быть продуктивной для изучения избранного объекта и адекватной предмету исследования, т. е. она должна фокусировать внимание на жанровой специфике художественного произведения и его языковой организации. В качестве такой методики студентам рекомендуется методика профессора МГУ А. Я. Эсалнек, которая предлагает алгоритм разбора от общего к частному и сочетает в себе элементы формального и структурного методов: формальный метод сосредоточен на изучении особенностей художественной формы, а структурный метод стремится описать «грамматику» произведения [7]. Пошаговое следование этой методике позволяет выстроить логическую модель изучаемого произведения, т. е. провести анализ и синтез всех составляющих сюжета и фабулы, мотивной структуры, композиции и таких важных для новеллы композиционных приемов, как «встроенный рассказ» (история Берты), или ретро-

спекция; портрета и речи персонажей, пространственно-временной организации сюжетного действия (хронотопа), пейзажа, лирических и авторских отступлений как внесюжетных элементов, а также роль повествователя и основные повествовательные формы. Изучение плана содержания позволяет в опоре на осмысленный в теоретической части романтический дискурс установить ведущую тему и проблематику произведения, выстроить мотивную структуру, а также систему интердискурсивных и интертекстуальных связей, т. е. отсылок к другим текстам романтического и/или других дискурсов, присутствующих в тексте новеллы явно или скрыто. Так, горы Гарц, куда автор помещает действие, тесно связаны с фольклорными представлениями об этой местности как средоточии нечистой силы и мгновенно настраивают искушенного читателя на широкий сказочный контекст. В исследуемой новелле центральной темой становится осуждение своеволия и жажды наживы, пагубная роль богатства, добытого нечестным путем, а основная проблематика как область осмысления изображаемой реальности сосредоточена вокруг души героя, терзаемого страхами, одиночеством, предчувствиями и догадками. Мотив «встреча» – важнейший сказочный мотив – образует и в данной новелле тот центр напряжения, который обеспечивает динамичность и остросюжетность новеллы как жанра, а также выстраивает интертекстуальные отсылы к сказкам Гриммов (например, «Гензель и Гретель»). Важными «подсвечивающими» мотивами в новелле становятся типичные для «готической новеллы» мотивы смерти и инцеста – с «готической новеллой» или «готическим романом» «Белокорого Экберта» сближают описание ландшафта, страх и неопределенность, которые испытывают главные герои. Однако лейтмотивом в мотивной структуре новеллы следует признать мотив «одиночества», который обеспечивается целым лексическим полем с этой семантикой.

Изучение романтического дискурса приводит к выводу, что йенский романтизм помещает в центр художественной концепции внутренний мир личности в ее отношениях с природой, не случайно поэтому большую смысловую и художественную нагрузку в новелле несет пейзаж, который сам становится действующим лицом. Детали пейзажа используются для раскрытия внутреннего мира героев, т. к., по мнению Новалиса, «наблюдая мир, они наблюдают себя». Так, Берта, погружаясь в тревожные воспоминания, всегда обращается к природе как к союзнику, и та отвечает ей беспоконными, странными звуками: «... Und

dann hörte ich die Alte husten und mit dem Hunde sprechen, und den Vogel dazwischen, der im Traum zu sein schien, und immer nur einzelne Worte von seinem Liede sang. Das machte mit den Birken, die vor dem Fenster rauschten, und mit dem Gesang einer entfernten Nachtigall ein so wunderbares Gemisch, daß es mir immer nicht war, als sei ich erwacht, sondern als fiele ich nur in einen andern noch seltsamem Traum» [9, С. 49-50]. Это странное, сумеречное состояние героини, вслушивающейся в шум деревьев, в пение соловья или волшебной птицы, в кашель колдуньи и ее разговор с собакой воплощает центральные философские идеи йенских романтиков, в частности Новалиса, о потоках энергии, идущих от природы к человеку, и от человека к природе, которые он называет *вниманием* (Aufmerksamkeit): «Мы связаны со всеми частями универсума, равно как и с прошлым и будущим <...> Сосредоточение *внимания* на чем-либо равносильно открытию канала связи... тогда вспыхивает искорка контакта» [Цит. по: 1, с. 38]. Такое *внимание* предполагает напряженное вслушивание в тишину, фиксирование мельчайших шорохов и собственных мыслей, пульсацию в такт мировому ритму. Крайним проявлением внимания, по Новалису, является интуиция, предчувствие истины, еще не данной в эмпирическом опыте. Очевидно, что такое интерпретирующее прочтение текста новеллы невозможно без погружения в философский дискурс романтизма.

В задачу *лингвистического анализа* входит детальное рассмотрение «грамматики» произведения, которая, разумеется, не существует в отрыве от всех выявленных в ходе литературоведческого анализа составляющих элементов логической модели новеллы и всей специфики немецкого романтического дискурса. Как правило, в этой части работы наиболее эффективными *методами* являются стилистический, интерпретационный, компонентный анализ. Поскольку в цели работы указана необходимость выявления разноуровневых языковых средств, то начинать, очевидно, следует с фонетического уровня, поскольку звуковой символизм был в центре внимания романтиков: они считали, что звук подражает природе и тем самым приобретает смысл. Помимо собственно «звукописи» лексических единиц, выражающейся в «ассонансном напоре», в лексическом составе новеллы многочисленны глаголы, обозначающие различные звуки: «Mein Rädchen schnurrte, der Hund bellte, der wunderbare Vogel sang...» [9, с. 51]. Лексический состав новеллы, как уже замечено, позволяет выделить мотив «одиночества» как ведущий: в ядре этого

лексического поля стоят лексемы «Einsamkeit» и «einsam», в метафорическом его слое – лексемы «Schloß», «schließen», подчеркивающие такие аспекты одиночества, как отстраненность, отчуждение, отгороженность от внешнего мира. В синтаксическом рисунке произведения обращает на себя внимание частотность использования конструкции Akkusativ + Infinitiv, возможной только после глаголов, обозначающих чувства *sehen, hören, fühlen* («dumpf und verworren hörte er die Alte sprechen, den Hund bellen und den Vogel sein Lied wiederholen»); интересны конъюнктив косвенной речи, широко использующийся во внутренней речи героини, или временная сетка, отражающая сложную пространственно-временную структуру произведения. Также любопытным ракурсом рассмотрения «грамматики» произведения может стать поиск в тексте новеллы маркеров немецкого языка конца XVIII века. Мотив безумия, ко-

торый появляется в финале произведения («Eckbert lag wahnsinnig und verscheidend auf dem Boden») и для выражения которого можно выявить определенный набор лексических средств, перекидывает мостик от раннего модернизма к классическому: но если в романтизме безумие Экберта – еще результат столкновения с миром сверхъестественного и разрушение человеческого разума под его влиянием, то в классическом модернизме безумие становится «метафорой эпохи» и способом инакомыслия или бегства из мира. Таким образом, у проведенного исследования появляются новые горизонты и перспективы сопоставления.

*Технология* такого исследования, помимо указанных этапов работы, включает в себя моделирование собственно текста в соответствии с требованиями к научному стилю изложения, к оформлению цитат, текстовых ссылок и библиографического списка литературы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вайнштейн О. Б. Язык романтической мысли: о философском стиле Новалиса и Фридриха Шлегеля / Российский гос. гуманитарный ун-т. М., 1994.
2. Жирмунский В. М. Литературные течения как явление международное. Л. : Наука, 1967.
3. Зинченко В. Г., Зусман В. Г., Кириозе З. И. Литература и методы ее изучения: системно-синергетический подход : уч. пособие. М. : Флинта ; Наука, 2011.
4. Комарова З. И. Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике : уч. пособие / УрФУ им. первого Президента России Б. Н. Ельцина. Екатеринбург, 2012.
5. Лейдерман Н. Л. Теория жанра: исследования и разборы / Уральский гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2010.
6. Суходольская Т. Ю. Жанровое своеобразие романтической сказки Людвига Иоганна Тика «Белокурый Экберт» (1797) // Веснік БДУ. Сер. 4. 2007. № 2.
7. Эсалнек А. Я. Основы литературоведения : анализ художественного произведения : практикум. М. : Флинта ; Наука, 2004.
8. Rath W. Die Novelle. 2. Aufl. Göttingen : Vandenhoeck&Ruprecht, 2008.
9. Tieck L. Der blonde Eckbert // von Wiese B. Romantik: Für die Gegenwart ausgewählte Texte. Wien ; Heidelberg : Verlag Carl Ueberreuter, o. J.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. Е. А. Казакова.

**Походзей Галина Викторовна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионально-ориентированного языкового образования, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 481; e-mail: g.v.pokhodzey@mail.ru

**МЕТОДИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО КУРСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА  
ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** коммуникативный курс; методика коммуникативного обучения; коммуникативный подход; языковая компетенция; коммуникативная компетенция; студенты неязыковых специальностей.

**АННОТАЦИЯ.** Описана методика коммуникативного обучения, лежащая в основе коммуникативного курса, особенности которой соответствуют рекомендациям руководителей и разработчиков Программы Совета Европы.

**Pokhodzey Galina Viktorovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Professionally-oriented Education, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**METHODICAL CONTENTS OF COMMUNICATIVE ENGLISH COURSE FOR STUDENTS  
OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES**

**KEY WORDS:** communicative course; methodology of communicative training; communicative approach; language competence; communicative competence; students of non-linguistic specialties.

**ABSTRACT.** The article reveals the methodology of communicative training serving as the basis of a communicative course, the characteristics of which comply with the recommendations of the leaders and developers of the Program of the Council of Europe.

**В** 80-90-х годах для создания системы коммуникативного обучения был осуществлен ряд научно-исследовательских проектов. Проекту № 12 «Процесс изучения современных языков и обучение им с целью общения» («Learning and teaching modern languages for communication») отводится важная роль [3, с. 42]. Теоретические разработки и практический опыт обучения иностранным языкам в странах западной Европы положены в основу интегрированного коммуникативного подхода. Коммуникативная направленность присуща учебным занятиям и учебным материалам, которые используются для обучения иностранному языку как средству общения.

Согласно теоретическому и практическому опыту обучения иностранным языкам за рубежом выделяют три уровня начального (базового) овладения языком: 1) уровень «выживания» (survival level), 2) «на пути к языку» (waystage level), 3) пороговый уровень (threshold level). Имеются в наличии подробные требования и содержание этих уровней для большинства западноевропейских языков. Наблюдается соотношение 1:2 в плане содержания и объема Waystage [5, с. 17] и Threshold Level [6, с. 24] с учетом сохранения основных аспектов в обоих уровнях. Учебные материалы, которые применяются в образовательном процессе, нацелены на формирование язы-

*ковой компетенции, социолингвистической компетенции, дискурсивной компетенции, стратегической компетенции, социально-культурной компетенции, социальной компетенции [4, с. 23].*

За основу содержания коммуникативного курса английского языка для студентов неязыковых вузов мы берем основные компоненты обоих уровней Waystage и Threshold Level, выделенные исследователями Дж. Ван Эком и Дж. Тримом. В качестве примера приводим следующие компоненты: 1) образцы реальных коммуникативных ситуаций; 2) функциональные особенности языка и соответствующие опции их применения; 3) способы наименования общих значений и пути их передачи; 4) выделение тематических групп с целью передачи вариантов обособленных (specific) значений; 5) примеры повседневного речевого взаимодействия; 6) примерная тематика текстов и различного рода учебных материалов, принятых в качестве источников информации, и перечень соответствующих их восприятию умений; 7) подбор материалов социально-культурной направленности; 8) владение рядом умений для компенсации недостаточного уровня познания иностранного языка; 9) ряд соответствующих умений, необходимых для успешного овладения всеми видами речевой деятельности, при применении различного рода источников, при орга-

низации самостоятельной работы и оценивании своего уровня познания.

Особый акцент в данном коммуникативном курсе сделан на применении широкого спектра современных технологий, включая интерактивное видео, компьютеры и др., а также на совершенствовании всего методического арсенала с учетом разнообразных подходов, методик, приемов и средств.

Методика коммуникативного обучения лежит в основе коммуникативного курса «A bridge to spoken English», особенности которой соответствуют рекомендациям руководителей и разработчиков Программы Совета Европы, в частности, обобщенным и систематизированным рекомендациям Дж. Шилза, ведущего эксперта секции современных языков Совета Европы в компендиуме «Communication in the modern languages classroom».

Три формы организации рецептивной деятельности обучаемых составляют ядро учебно-методического обеспечения процессов восприятия и понимания, а именно: 1) предваряющая учебная деятельность до слухового восприятия иностранной речи или чтение текста на изучаемом иностранном языке; 2) организация учебной деятельности обучаемых в момент прослушивания или чтения текста; 3) умелое руководство учебной деятельностью в след за слуховым восприятием или чтением.

С практической точки зрения, представление студентами текста их собственного содержания на предтекстовом этапе вызывает повышенный интерес у обучающихся в проведении практического курса коммуникативного английского языка.

При выборе текстов для чтения и слухового восприятия учитывается их содержание, типы, аутентичность. Вместе с этим просчитываются возможные и реальные трудности восприятия.

Широкое разнообразие методических приемов и упражнений, применяемых на всех стадиях работы с образцом иноязычной речи, предназначено для формирования и совершенствования умений воспринимать иноязычную речь на слух.

*Основой предтекстового этапа* являются информация о жанре текста для прослушивания и особенности изложения материала. Далее обучаемым предлагается разнообразие заданий, способствующих развитию умений слухового восприятия иноязычной речи, а именно: фоновая информация к тексту, краткое, в виде резюме, устное изложение текста и др.

Следующие виды заданий и упражнений свойственны *текстовому этапу*: 1) вопросно-ответные; 2) рекогносцировочные; 3) на установление соответствия; 4) на выполнение инструкций; 5) на интерпрета-

цию воспринимаемого на слух материала; 6) на завершение речевых высказываний и заполнение пропусков. Грамотно подобранный алгоритм приемов, заданий и упражнений на практике оказывает помощь преподавателю в формировании аудитивной способности обучаемых и коммуникативно-рецептивной достаточности.

На *послетекстовом этапе* студенты выполняют упражнения и задания, в основе которых лежит творческое начало. Вот ряд творческих заданий: придумать и обсудить друг с другом оригинальные названия к прослушанному тексту, представить собственные тексты с интересными сюжетами, написать свое продолжение текста и т. д.

Подготовка студентов к чтению аутентичных текстов без помощи преподавателя с учетом соответствующей скорости и уровня понимания прочитанного текста в условиях разнообразия целей деятельности является ключевой задачей процесса формирования и совершенствования умений чтения у обучаемых.

Как отмечает Дж. Шилз, различные стратегии чтения в зависимости от поставленных целей могут находиться в арсенале у самостоятельного (autonomous) чтеца. Другими словами, он проявляет способность перехода от одного типа чтения к другому: от просмотрового – к ознакомительному или к чтению с детальным извлечением информации (и наоборот). Более того, у самостоятельного чтеца имеется способность давать оценку об уровне адекватности понимания этих целей.

Несколько слов скажем о развитии и совершенствовании навыков чтения обучаемых. В ходе проведения коммуникативного курса английского языка для студентов неязыковых специальностей с целью обучения чтению разных по жанру текстов применяется методика, учитывающая три вида учебной деятельности студентов: до процесса чтения (pre-activity: vocabulary building), непосредственный процесс чтения (main activity) и после чтения (follow-up activities).

На этапе, предшествующем текстовому, студентам предлагаются следующие упражнения: 1) использовать подсказки для предвосхищения содержания текста; 2) предложить упрощенную опцию текста; 3) использовать различного рода трансформации фрагментов текста или разрозненных предложений; 4) произвести анализ текста по ключевым словам и выражениям; 5) выразить собственную точку зрения во время мозговой атаки по ключевым моментам представленного тематического содержания; 6) использовать ключевые слова для предварительного написания собственного текста по предложенной тема-



тике с целью его дальнейшего использования на текстовом этапе и др.

Следующие методические приемы, задания и упражнения свойственны *текстовому этапу*: вопросно-ответная работа, задания по выведению значения, опознание единиц языка, деятельность по нахождению соответствующих фрагментов текста, упражнения на пошаговое выполнение рекомендаций инструктивного характера, сравнительный анализ методов выражения, ведение конспекта, упражнения на придумывание окончания предложений и заполнение их соответствующей ключевой лексикой, задания по развитию навыков критического мышления, направленные на принятие и высказывание собственного решения в процессе решения проблемных ситуаций.

На *послетекстовом этапе* студентам рекомендуются для выполнения упражнения и задания следующего рода: высказать свою точку зрения относительно предметной или тематической сюжетной линии текста; произвести сравнение и отыскать соответствие со своим собственным опытом; организовать обсуждение и предложить аргументацию различных интерпретаций текста; предоставить различные опции по трансформации текста; переделать или использовать ключевые слова для восстановления сюжетной линии текста; написать краткое изложение по основным моментам текста и т. д.

В методике обучения английскому языку студентов неязыковых вузов в рамках коммуникативного курса «A bridge to spoken English» особое место отводится развитию навыков диалогической речи. Это осуществляется с помощью таких методических приемов, как организация процесса коммуникации в соответствии с содержанием определенного контекста (contextualised practice), написание диалогических высказываний из отдельных реплик (jumbled dialogue), вставка ключевой лексики и смысловое завершение диалога (dialogue completion), поэтапное придумывание диалога (discourse chains), применение опорных сигналов для написания диалогов (cued dialogues), а также предоставление письменных вариантов составленных диалогов. Ролевая игра в различных формах, включая обмен информацией на основе сценарной разработки, установление, поддержание и развитие межличностных отношений, а также в виде различных игровых приемов, способствует совершенствованию навыков диалогической речи. Ключевыми моментами данной методики являются моделирование ситуаций общения на межролевой основе (simulation), приемы дискуссионного общения, дебатирования. В фокусе внимания

преподавателя остается обучение студентов не бояться самостоятельно высказывать свое мнение в ходе коммуникативного процесса. С этой целью можно предложить ряд действенных методических приемов с применением интервью, дискуссии, проектной методики и техники повествования. Система диалогической речи включает в себя по большому счету и обучение монологической речи. Данное обучение нацелено на монолог в диалоге и находит широкое применение во всех перечисленных выше формах и приемах коммуникативной методики.

Письму и письменной речи студентов также уделяется должное внимание в ходе проведения коммуникативного курса «A Bridge to Spoken English». Алгоритм обучения письму и письменной речи может быть представлен в виде цепочки «текст – образец – упражнения – творческое письмо – обратная связь (оценка) – исправление ошибок». Организация и проведение тренировки студентов по развитию их мышления, планирования, процесса изложения мыслей, исследованию различных вариантов такого изложения, по редактированию и исправлению собственного текста рассматриваются как элементы процесса совершенствования письма и письменной речи. Составление предложений в письменной форме, сообщений и описаний вкратце, применение связующих элементов и ключевой лексики для смыслового завершения и дополнения текстов и т. п. – это примеры методических приемов, рекомендованные для практического обучения.

Конечной целью обучения студентов письму и письменной речи является свободная письменная речь, для достижения которой используются такие приемы, как написание текста письма коллективом студентов, учитывая мнение и пожелание каждого участника, осуществление обмена письмами между обучаемыми, составление письма под названием «ролевое письмо» (role-writing). Данный вид письма предполагает выбор какого-либо персонажа, от имени которого пишется письмо на заданную тему или к определенной ситуации. Говоря в общем, тенденция к самовыражению и попытке адекватного учета специфических черт восприятия адресата являются признаками коммуникативной направленности обучения письму и письменной речи.

Особый интерес в методике обучения коммуникативному английскому языку студентов неязыковых специальностей вызывает процесс формирования, развития и совершенствования языковой компетенции обучаемых на основе коммуникативной компетенции. В качестве эффективных методических приемов можно выделить цикл

коммуникативных упражнений (communicative drill), циклическую спираль (алгоритм выполнения отобранных коммуникативно-грамматических упражнений согласно предложенной ситуации общения), организацию реальной атмосферы учебного общения в классе между студентами с включением языкового материала, составление микродиалогов в паре, в группе.

В целом реализация программы коммуникативного курса «A Bridge to Spoken English» должна предоставить студентам

неязыковых специальностей реальную практику свободного общения, помочь в преодолении и снятии языковых барьеров, в развитии должного взаимопонимания и уважения. Методика данного коммуникативного курса, предназначенная для студентов нелингвистических специальностей, включает в себя два уровня Waystage и Threshold Level, выступающие в качестве модели прогнозируемого владения иностранным языком в качестве средства эффективного общения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Сергеева Н. Н., Митрофанова К. А. Проблема филологического образования в неязыковых вузах // Педагогическое образование в России. 2013. № 3. С. 111-115.
2. Сергеева Н. Н., Угрюмова С. В. Классификация мотивов к изучению иностранного языка // Педагогическое образование в России. 2012. №3. С. 114-119.
3. Learning and teaching modern languages for communication. Strasbourg : Council of Europe Press, 1988.
4. Modern languages: 1971-81. Strasbourg : Council of Europe Press, 1981.
5. Sheils J. Communication in the modern languages classroom. Strasbourg : Council of Europe Press, 1993.
6. Threshold Level, 1990. Strasbourg : Council of Europe Press, 1991.
7. Waystage, 1990. Strasbourg : Council of Europe Press, 1991.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева.

УДК 37.016:811.1  
ББК Ш12/8-9-5

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02

### **Сергеева Наталья Николаевна,**

профессор, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 481; e-mail: snatalia2010@mail.ru

#### **ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: МОДЕЛЬ И МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** иноязычная коммуникативная компетенция в сфере профессионального общения; методическая модель; методика развития иноязычной коммуникативной компетенцией в сфере профессиональной деятельности.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются вопросы развития иноязычной коммуникативной компетенцией в сфере профессиональной деятельности, и представлены модель обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза и методика развития иноязычной коммуникативной компетенции на основе учета специфики сферы профессионального общения.

### **Sergeeva Natalia Nikolayevna,**

Professor, Doctor of Pedagogy, Head of Department of Professionally-oriented Linguistic Education, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

#### **FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE FIELD OF PROFESSIONAL ACTIVITY: MODEL AND METHODS OF DEVELOPMENT**

**KEY WORDS:** foreign language communicative competence in the field of professional communication; methodological model; methods for developing foreign language communicative competence in the field of professional activity.

**ABSTRACT.** The article deals with the questions of formation of foreign language communicative competence in the field of professional activity and presents a model of teaching a foreign language to higher school students and methods of development of foreign language communicative competence based on the specific features of the corresponding sphere of professional communication.

**В** настоящее время общение с иностранными коллегами становится распространенным явлением во многих сферах профессиональной деятельности. Однако, как показывает практика, выпускники неязыкового вуза не владеют иностранным языком на уровне, необходимом для свободного профессионального общения. Во многом это объясняется тем, что сложившаяся практика обучения иностранному языку в вузах ориентирована на письменные формы общения (чтение, перевод текстов, реферирование и др.). На необходимость развития устно-речевых умений в преподавании иностранного языка указывают многие исследователи (О. Ю. Искандарова, М. К. Кабардов, Е. И. Пассов, Т. С. Серова, В. Л. Скалкин и др.). Однако массового характера такое обучение в отечественной высшей школе пока не получило.

Коммуникативная направленность в овладении иностранным языком, реализуемая в неязыковом вузе на протяжении почти двух последних десятилетий, не обеспечивает развития умений иноязычного профессионального общения, если она осуществляется на общекультурном или даже общепрофессиональном материале, без учета реалий и специфики конкретной сферы профессиональ-

ного общения [4]. При наличии учебников и учебных пособий, предназначенных для студентов разных направлений подготовки и специальностей (М. А. Богатырева, 2011; С. Л. Буковский, 2012; Л. А. Лысакова, 2012; Е. А. Маклакова, 2013; В. А. Шляхова, 2013) такие профессионально ориентированные методики обучения иностранному языку пока малочисленны. В учебниках представлены иноязычные тексты профессиональной сферы, тексты на русском языке, рекомендуемые для перевода студентами, которые объединены по тематическому признаку. Последнее не покрывает проблематику профессиональной сферы общения, не готовит студентов к реальному общению на иностранном языке с зарубежными коллегами.

Следует понимать, что последствия наблюдаемой педагогическим сообществом тенденции сокращения сетки часов на дисциплины «Иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной сфере» могут быть нейтрализованы только специально разработанной методикой обучения. Наряду с существующими современными требованиями к повышению качества преподавания иностранного языка как средства иноязычного профессионального общения следует признать неразработанность частных

методик обучения иностранному языку в неязыковом вузе, учитывающих специфику и потребности конкретной сферы профессионального общения будущих бакалавров / специалистов. Попытаемся представить методическую модель, общую для профессионально-ориентированного обучения иностранному языку, наполняемую конкретным содержанием [5].

*Сфера иноязычного профессионального общения* включает следующие компоненты: субъекты общения, типовые ситуации иноязычного профессионального общения, профессиональная деятельность, основными элементами которой являются атрибуты, средства и правила деятельности, профессиональные действия сотрудника, характеристики профессионального поведения; профессиональная терминология как специфическое языковое средство профессионального общения и его содержательная основа, речевая коммуникация, профессиональная коммуникация.

*Матрица типовых ситуаций иноязычного профессионального общения* является основанием для методической систематизации лексического материала, разработки комплекса заданий по развитию умений иноязычного профессионального общения студентов неязыковых специальностей при обучении иностранному языку.

Развитие *умений иноязычного профессионального общения* студентов неязыковых специальностей представляет собой специально организованный педагогический процесс, реализуемый в рамках профессионально ориентированного коммуникативного обучения иностранному языку и направленный на подготовку студентов к реальному профессиональному общению на иностранном языке.

На основе заявленной модели выстраивается методика. В чем же заключается специфика профессиональной сферы общения, реализовать которую следует в частной методике обучения иностранному языку? Нам представляется, что ответом на этот вопрос следует считать адаптацию излагаемой ниже методики к конкретной профессиональной сфере, наполнение компонентов методики спецификой конкретной профессиональной сферы. Диссертационные исследования последних лет продемонстрировали успешность предлагаемого пути (А. Ф. Рассказов, 2012; А. Ю. Симонова, 2012; Ю. Р. Овечкина, 2013; О. В. Фрезе, 2013; Г. В. Походзей, 2013). Итак, методика, обеспечивающая эффективность развития умений иноязычного профессионального общения студентов при обучении иностранному языку, включает:

- *принципы обучения* иностранному языку: *общедидактические* (личностно ориентированной направленности обучения; сознательности; активности, наглядности, доступности и посильности, построение обучения как творческого процесса; деятельностный характер обучения иностранному языку; модульности – предполагающий представление отдельного этапа обучения иностранному языку как законченного модуля в узкой профессиональной области; направленность обучения на формирование автономии обучающегося в учебной / внеаудиторной деятельности), *методических* (профессионально-коммуникативной направленности, коммуникативно-практической целесообразности; диалога культур; межпредметной интеграции; воссоздания «феномена среды» изучаемого языка; обучения общению в социальном контексте; доминирования проблемных и поисковых заданий профессионального межкультурного характера; терминологической достаточности; культурной оппозиции; культурной вариативности), *психологических* (мотивации, учета индивидуально-психологических особенностей личности студентов).

- *критерии отбора лексических единиц*: дополнительной, предметно-терминологической определенности, ситуативно-коммуникативной соотнесенности, функционального соответствия иноязычной и русской терминологии конкретной сферы профессионального общения;

- *основную тематику*, пронизывающую профессиональное общение;

- *матрицу типовых ситуаций* иноязычного профессионального общения (представленную макро- и микроситуациями) как основание для разработки методических средств обучения иностранному языку;

- *корпус иноязычных терминов* и слэнговых выражений, а также корпус русскоязычных профессиональных терминов – в целях обеспечения методических условий для развития умений иноязычного профессионального общения студентов неязыковых специальностей;

- *комплекс заданий*, направленных на развитие умений иноязычного профессионального общения студентов неязыковых специальностей в различных типовых ситуациях профессионального общения;

- *последовательную работу с иноязычными текстами* – печатными, аудио-, видео- (предтекстовый (ознакомительный), текстовый (репродуктивный), послетекстовый (исследовательский), творческий (рефлексивно-оценочный) этапы), самостоятельно внеаудиторной работы;

- *формы внеаудиторной организации обучения иностранному языку* – практиче-

ские индивидуальные, групповые и коллективные занятия – центр языкового образования, функционирующий в рамках университета, неделя иностранного языка, студенческая конференция на иностранных языках, форум, фестиваль, тематический вечер, факультативный курс обучения иностранному языку «Коммуникативный иностранный язык в профессиональной сфере», интеллектуальный турнир, круглый стол, интервью, конференция, издание стенгазеты, кружок, диспут, экскурсия, олимпиада; самостоятельная деятельность – страноведческая викторина, конкурс переводчиков (технического, научно-популярного, поэтического текстов), защита реферата на иностранном языке; подготовка аннотации, статьи на иностранном языке; ролевые игры, творческие проекты – встречи с интересными людьми (иностранцами), спектакль (инсценировка), составление кроссвордов, радиопередачи, исполнение песен и декламация стихов на иностранном языке, создание презентаций и др. [3];

- *средства обучения* – аудиовизуальные (учебно-методическое пособие, аутентичные аудио- и видеоматериалы);

- *средства развития* актуализируемой компетенции (ее компонента) – внеаудиторная работа по обучению иностранному языку (Г. В. Походзей, 2013), проектная деятельность студентов (Ж. С. Фрицко, 2006), дидактически организованные аутентичные материалы (аудиовидеоматериалы – О. С. Дворжец, 2006; А. Е. Чикунова, 2011; тексты – Т. М. Ежкина, 2006; радиопостановки – Л. Ю. Тарахова, 2010; радиопередачи информационных и др. жанров – Е. М. Колесова, 2014; лексика профессиональной сферы общения – К. М. Митрофанова, 2010; Л. Е. Зеленина, 2014 и др.).

Тематика, типология коммуникативных ситуаций профессиональной сферы, учебный профессионально ориентированный дискурс, термины покрывают поле иноязычного профессионального общения, а реализация комплекса упражнений / заданий, направленного на развитие иноязычной профессиональной компетенции, видов и последовательности учебной аудиторной и самостоятельной иноязычной деятельности готовят студентов к реальному профессиональному общению на иностранном языке.

Овладение студентами неязыковых специальностей умениями иноязычного профессионального общения будет эффективным при выполнении следующих условий: 1) иноязычное профессиональное общение рассматривать как необходимое качество современного бакалавра / специалиста, условие эффективного профессионального общения,

цель практического курса иностранного языка; 2) специфику и структуру иноязычного профессионального общения рассматривать как теоретическое основание для разработки методических средств развития умений иноязычного профессионального общения при обучении иностранному языку в неязыковом вузе; 3) отбор и методическую организацию корпуса лексических единиц осуществлять на основе коммуникативного, а не тематического принципа; 4) комплекс заданий, направленных на развитие умений иноязычного профессионального общения студентов неязыковых специальностей, будет включать типовые ситуации иноязычного профессионального общения.

Методика реализуется в рамках *интегративного подхода*, опирающегося на социокультурный, коммуникативно-деятельностный, личностно ориентированный, сознательный (когнитивный) и компетентностный подходы.

Под *иноязычной коммуникативной компетенцией в сфере профессиональной деятельности* применительно к обучению студентов неязыкового вуза мы понимаем совокупность знаний о родной и иноязычных культурах, умений и навыков понимать и адекватно использовать в речи профессиональную лексику, корректно применять знания о культуре носителей языка в профессионально направленных ситуациях общения и способности эффективно участвовать в профессиональном межкультурном взаимодействии с зарубежными коллегами [2].

Продолжая мысль Ирины Алексеевны Зимней [1], следует принять, что иноязычная коммуникативная компетенция студента неязыкового вуза формируется и развивается не на пустом месте (как иногда полагают преподаватели иностранного языка и сами студенты), а на базе врожденной языковой способности приобретения и применения языковых средств и речевых способов формирования и формулирования мысли. Иноязычная коммуникативная компетенция являет собой личностное качество студента, которое реализуется в рецептивно-продуктивной иноязычной речевой деятельности в процессах вербального / невербального общения. В структуре иноязычной коммуникативной компетенции *знания* – лексикон (тезаурус), правила сочетаемости слов и грамматического оформления предложения, текстовые фреймы; *умения* порождения и понимания высказывания и текста в иноязычном общении; *ценностно-смысловое отношение* как *значимость* условий и предмета высказывания и понимания принимаемого сообщения, определяющая включенность человека в иноязычное общение; произвольная эмо-

ционально-волевая регуляция речевой деятельности в соответствии с условиями иноязычного общения на основе ее рефлексии; *готовность* включаться в иноязычное общение адекватно любой его ситуации. Научные исследования (А. Ю. Симонова, 2012; Ю. Р. Овечкина, 2013; О. В. Фрезе, 2013; В. А. Яковлева, 2003; Я. В. Зудова, 2005; А. М. Тевелевич, 2005) подтверждают автономность каждого из компонентов иноязычной коммуникативной компетенции при неразрывности их связи в целостной структуре и предполагают целенаправленное формирование и развитие каждого компонента. Развитие компетенции (или ее

компонентов) в сфере профессиональной коммуникации предполагает реализацию специально разработанной *методики*. Следует помнить, что иноязычная *коммуникативная компетенция в сфере профессиональной деятельности* не только формируется, развивается, но и быстро утрачивается, если бакалавр / специалист исключается из контекста иноязычной профессиональной деятельности. В этой связи востребованным представляется формирование стратегий студентов по самостоятельному овладению иноязычной речевой деятельностью.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результат образования. URL: <http://aspirant.Rggu/ru/article> (дата обращения 04.09.2012).
2. Сергеева Н. Н., Бушманова Ю. А. Профессионально ориентированная иноязычная коммуникативная компетентность студента технического вуза // Казанская наука / № 8. Казань : Казанский изд. дом, 2011. С. 241-242.
3. Сергеева Н. Н., Походзей Г. В. Методика развития иноязычной межкультурной компетенции будущих судоводителей во внеаудиторной работе // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 146-152.
4. Сергеева Н. Н., Митрофанова К. А. Проблема филологического образования в неязыковых вузах // Педагогическое образование в России. 2013. № 3. С. 111-115.
5. Сергеева Н. Н., Бушманова Ю. А. Модель развития иноязычной коммуникативной компетенции будущих программистов // Педагогическое образование в России. 2013. № 6. С. 81-83.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. Е. А. Казакова.

УДК 37.016:811.1  
ББК Ш12/8-9

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

**Яковлева Валентина Анатольевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионально-ориентированного языкового образования, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: iava1@yandex.ru

**КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ АУДИРОВАНИЮ: СОВРЕМЕННОЕ РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профессионально ориентированное аудирование; аутентичные аудиоматериалы; комплекс упражнений.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются комплексы упражнений для обучения иноязычному профессионально ориентированному аудированию с использованием аутентичных аудиоматериалов.

**Yakovleva Valentina Anatolievna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Professionally-oriented Education, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**KEY WORDS:** listening comprehension for specific purposes; audio-authentic materials; complex of exercises.

**ABSTRACT.** The article deals with the problem of using authentic teaching audio-materials. The author focuses on the complex of the listening and comprehension exercises for specific purposes.

**П**роблема создания системы упражнений для обучения профессионально ориентированному аудированию является объектом исследования многих ученых, методистов, однако до сих пор этот вопрос остается актуальным.

Комплекс упражнений, предложенный для формирования и совершенствования навыков и умений профессионально ориентированного аудирования, включает упражнения, предназначенные для формирования и развития речевых и языковых навыков. Классификация неречевых и речевых упражнений С. Ф. Шатилова была положена в основу данного комплекса. Типы упражнений были определены согласно последовательности работы над аудиотекстами.

I этап предполагает упражнения на антиципацию, т.е. упражнения на снятие языковых и содержательных трудностей, соответствующие неречевым упражнениям согласно классификации С. Ф. Шатилова [3]. Эти упражнения проводятся до прослушивания аудиотекста и сначала занимают значительное место в процессе работы над текстом, затем их количество постепенно сокращается и постепенно приближается к нулю. II этап нацелен на развитие понимания основного содержания, уточнение деталей, способствует формированию понимания всего текста. По классификации С. Ф. Шатилова условно-речевые упражнения должны включать все, что связано с ситуацией (место, время, действующие лица, описание, образ действия). Согласно терминологии И. М. Ивановой, эти упражнения могут называться формирующими. III

этап предполагает подлинно речевые, или креативные упражнения (С. Ф. Шатилов).

В соответствии с данным подходом нам представляется целесообразным выделить следующие виды упражнений для обучения профессионально ориентированному аудированию [2].

**1. Упражнения на антиципацию** – языковые – фонетические, лексические, грамматические, содержательные (название, место, время, автор). Языковые упражнения проводятся перед первым прослушиванием аудиотекста. Формирующие упражнения направлены на последующее понимание, а также на запоминание полученной информации (время, место, событие, действующие лица, описание факта или события). Дополнительной информацией являются индивидуальные особенности, например, описание какого-либо прибора, инструкция к его использованию, область применения, стоимость. Формирующие упражнения проводятся после прослушивания текста. В процессе работы над этими упражнениями формируется глобальное, селективное и детальное понимание. Глобальное понимание – это понимание информации в целом, без деталей. Селективное понимание – подразумевает вид профессионально ориентированного понимания, предполагающий умение выбрать нужную профессионально значимую информацию, понять ее, запомнить и использовать в дальнейшей профессиональной деятельности. Рекомендуется задавать более подробные вопросы на понимание текста в упражнениях данного вида.

**2. Профессионально-деятельностные упражнения** (условно-речевые и речевые упражнения по аудиотексту) готовят возможность свободного, творческого профессионального общения. Наблюдается прогрессия относительно степени свободы устно-речевого высказывания внутри профессионально-деятельностных упражнений: от более кратких и регламентированных высказываний по прослушанной, понятой и усвоенной информации – к более свободным творческим высказываниям. Профессионально-деятельностные упражнения повторяют ситуации профессионально ориентированного общения. Рекомендуется отразить в них как можно больше ситуаций профессионально ориентированного общения. Профессионально-деятельностные упражнения делятся на оценочные и структурно-функциональные упражнения и являются ведущим видом упражнений.

**3. Креативные, или подлинно речевые,** упражнения предполагают выход в монологическую и диалогическую речь и умение оценить факт, событие, какое-либо явление в подлинно коммуникативной ситуации. Представляется целесообразным распределять упражнения следующим образом: формирующие упражнения – 50-40%; профессионально-деятельностные упражнения – 20-45%; упражнения на антиципацию – 30-10%; креативные – 0-5%.

На основе теоретических исследований В. П. Беспалько, Н. Д. Гвольсковой, Н. И. Гез, Р. П. Мильруд, Е. И. Пассова, В. П. Фурмановой, А. Е. Чикуновой [1] был разработан специальный комплекс упражнений с использованием аутентичных видеоматериалов на основе принципов *совершенствования когнитивной сферы студентов, соблюдения этапов развития социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку, комплексности развития социокультурной компетенции студентов при обучении, преемственности и последовательности упражнений.*

Комплекс упражнений с использованием аутентичных видеоматериалов для развития социокультурной компетенции в сфере профессиональной коммуникации должен соответствовать следующим методическим требованиям: быть нацеленным на усвоение социокультурно и профессионально значимых знаний, на формирование навыков и умений социокультурной компетенции, на развитие и совершенствование умений и на-

выков всех видов речевой деятельности, на активизацию взаимодействия студентов в парной и групповой формах работы, на развитие потенциальных творческих способностей в процессе самостоятельной работы, на вовлечение в учебный процесс максимального количества студентов (независимо от уровня подготовки), на соблюдение принципа от простого к сложному.

Для создания комплекса упражнений, направленного на развитие социокультурной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку и отвечающего критерию системности, необходимо следовать перечисленным принципам и требованиям.

Результативность упражнений во многом зависит от методики их проведения.

Многочисленные современные методики работы с аутентичными видеоматериалами рассматривают от 2 до 10 этапов (Н. В. Барышников, Г. Г. Жоглина, В. В. Сафонова, К. Эдельхофф, Л. Я. Яковлева). Тематика и вид видеоматериалов определяют количество этапов, подбор заданий, упражнений. А. Е. Чикунова предлагает 4-х этапную модель работы с аутентичными видеоматериалами, которая включает: предварительный этап (*дотекстовый*), этап непосредственной работы с видеоматериалом (*текстовый*), этап обсуждения (*послетекстовый*), креативно личностно ориентированный (*творческий*).

В процессе работы над упражнениями предполагается выполнение следующих видов заданий: перевод заголовка, интерпретация аббревиатур, ознакомление с социокультурным комментарием, создание ассоциативных рядов, группировка слов по смыслу, тематике, формальным признакам, запись ключевых слов, фраз, определение значений слов по словарю, ответы на вопросы, заполнение пробелов, пропусков, ознакомление с пословицами, фразеологизмами, отражающими идею, содержащуюся в материале и подбор соответствия к ним на родном языке, составление предложений с социокультурно маркированными единицами, тестовые задания, интерпретация вспомогательной информации дополнительных материалов (таблицы, графики, статистики, рисунки, фото, вывески, открытки, приглашения).

Предлагаемый комплекс упражнений способствует постоянному обогащению профессиональных знаний с последующим их применением в профессиональной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Сергеева Н. Н., Чикунова А. Е. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов неязыкового вуза: классификация, комплекс упражнений, этапы работы // Педагогическое образование в России / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2011. № 1. С.147-158.



2. Сергеева Н. Н., Яковлева В. А. Иноязычное профессионально-ориентированое аудирование в системе профессионального образования: современные средства и методы : монография ; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2012.
3. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М., 1986.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. Е. А. Казакова.

УДК 371.124:373.31  
ББК 4420.421+4420.243

ГСНТИ 14.25.01

Код ВАК 13.00.08

**Ильин Андрей Сергеевич,**

аспирант, Красноярский государственный педагогический университет В. П. Астафьева; учитель информатики начальной школы Гимназии № 11 им. А. Н. Кулакова, г. Красноярск; 660032, г. Красноярск, ул. Юности, д. 11; e-mail: ilina@kipk.ru

**ОСВОЕНИЕ ПЕДАГОГАМИ КОМПЛЕКТА АППАРАТНО-ПРОГРАММНЫХ СРЕДСТВ  
КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ КАЧЕСТВЕННОЙ РЕАЛИЗАЦИИ НОВЫХ СТАНДАРТОВ  
НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования; информационно-образовательная среда; аппаратно-программные средства.

**АННОТАЦИЯ.** Предложено информационно-педагогическое обеспечение формирования готовности педагога к реализации Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования посредством освоения им комплекта аппаратно-программных средств. Раскрыто содержание семинара по обозначенной проблеме.

**Pyin Andrey Sergeevich,**

Post-graduate Student of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev; Elementary School Teacher of Informatics of Gymnasium № 11, Krasnoyarsk.

**TEACHERS' LEARNING TO HANDLE A SET OF HARDWARE AND SOFTWARE  
AS ONE OF CONDITIONS OF HIGH-QUALITY IMPLEMENTATION OF NEW STANDARDS  
OF THE PRIMARY GENERAL EDUCATION**

**KEY WORDS:** federal state educational standards of the primary general education; information and educational environment; hardware and software.

**ABSTRACT.** The article describes information and pedagogical aspects of ensuring the formation of readiness of a teacher to implement the Federal state educational standards of the primary general education by means of learning to handle a set of hardware and software. The contents of a seminar on the designated problem are presented.

Авторы государственных образовательных стандартов, безусловно, думали над тем, каким должен быть педагог, способный их реализовать. Прежде всего педагог должен быть не просто транслятором знаний, а человеком, который способен проектировать образовательное пространство класса, школы с учетом требований нового стандарта, реализовывать основную образовательную программу, формируя у учащихся универсальные учебные действия.

Требования новых стандартов к педагогу также состоят в переходе от традиционных технологий к технологиям развивающего обучения, которые носят личностно ориентированный характер. Рекомендуется использовать обучение на основе «учебных ситуаций», технологии проектной и исследовательской деятельности, информационно-коммуникационные технологии, активные и интерактивные методы и формы обучения. И к этому практикующего педагога, безусловно, нужно готовить в рамках как программ повышения

квалификации регионального уровня, так и семинаров, консультаций муниципального и школьного уровней.

Согласно новому Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования одним из важнейших требований к условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования является создание информационно-образовательной среды образовательного учреждения, обеспечивающей информационно-технологическую поддержку образовательного процесса [4, 5].

Исходя из определения информационно-педагогического обеспечения образовательного процесса, данного в исследованиях Л. В. Байбородовой и М. И. Рожкова, как предоставления в достаточном количестве педагогу совокупности средств, дающих возможность создавать на занятиях среду, позволяющую ему решать поставленные задачи, мы даем характеристику информационно-образовательной среды [1, с. 48].

Информационно-образовательная среда как система информационно-образовательных ресурсов и инструментов, обеспечивающих условия реализации основной образовательной программы начальной школы, включает:

- совокупность технических и технологических средств (компьютеры, интерактивное оборудование, базы данных, коммуникационные каналы, программные продукты и так далее);

- культурные и организационные формы информационного взаимодействия;

- компетентность участников образовательного процесса в решении учебно-познавательных и профессиональных задач с применением информационно-коммуникационных технологий;

- службы поддержки применения информационно-коммуникационных технологий.

Кроме того, необходимо отметить, что важными элементами формирования универсальных учебных действий обучающихся на ступени начального общего образования, обеспечивающими его результативность, являются ориентировка младших школьников в информационных и коммуникационных технологиях и формирование способности их грамотно применять [3]. В этой связи на первый план выходят возможности нового учебного оборудования. Использование современных цифровых инструментов и коммуникационных сред является одним из способов формирования универсальных учебных действий младших школьников.

Отличительной особенностью начала обучения является то, что наряду с традиционным письмом ребенок сразу начинает осваивать клавиатурный набор текста. Изучение окружающего мира предполагает не только работу с материалами учебника, но и наблюдения, опыты, проводимые с помощью цифровых измерительных приборов, цифрового микроскопа, цифрового фотоаппарата и видеокамеры. Наблюдения и опыты фиксируются, их результаты обобщаются и представляются в цифровом виде. Изучение искусства предполагает освоение его современных видов наравне с традиционными, например, цифровой фотографии, видеофильма, мультимедиа [2]. В контексте освоения содержания всех предметов широко используются различные источники информации, в том числе в Интернете.

В связи с изложенным выше каждый педагог начальной школы должен иметь пользовательские навыки при работе на персональном компьютере и владеть тем интерактивным оборудованием, которое позво-

ляет качественно решать задачи нового стандарта начального общего образования.

Одной из основных предлагаемых нами форм работы с педагогами в области освоения интерактивного оборудования является организация постоянно действующего семинара для педагога начальной школы по теме «Освоение комплекта аппаратно-программных средств для реализации Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования». Целью данного семинара является овладение педагогами способами работы аппаратно-программных средств для достижения результатов новых стандартов.

Остановимся более подробно на содержании данного семинара. Программа семинара состоит из автономных, но взаимосвязанных и взаимообусловленных модулей.

1. Цифровой микроскоп и общие средства информационно-коммуникационных технологий.

2. Конструирование.

3. Учебно-методический комплекс «Начальная школа. Уроки и медиатеки Кирилла и Мефодия»

4. Интерактивная доска.

В рамках реализации *первого модуля «Цифровой микроскоп и общие средства информационно-коммуникационных технологий»* осуществляется знакомство с техническими характеристиками оборудования, освоение условий и способов установки программного обеспечения. Изучаются общие информационно-коммуникативные средства (ноутбук педагога, пакет MS Office, электронная почта и другие сервисы Интернет), общие принципы подготовки препаратов для наблюдений, осваиваются научно-практические основы работы с микроскопом, получение графических и видеозаписей с микроскопа.

Осваивая содержание данного модуля, педагоги знакомятся с интерактивными средствами обучения, их возможностями, дидактическими функциями, практической значимостью в учебном процессе, изучают способы совершенствования учебно-познавательной деятельности младших школьников с использованием цифрового микроскопа, осваивают технологии работы с цифровым микроскопом, установку, запуск и эксплуатацию программного обеспечения цифрового микроскопа. В ходе обучения обсуждаются методические особенности проведения уроков в начальной школе с использованием цифрового микроскопа, возможности применения микроскопа во внеурочной и внеурочной деятельности, организации исследовательской и творческой деятельности учащихся с живыми и неживыми объектами природы.

Изучение модуля заканчивается разработкой тем лабораторно-практических заданий с использованием цифрового микроскопа.

*Модуль «Конструирование»* включает знакомство с Первологодом (интерфейс, функции, необходимость включения в образовательный процесс, применение программы на разных этапах урока), изучение возможностей Первологод (демонстрация готовых заданий и их создание). Кроме того, в рамках данного модуля проводятся практические работы для участников семинара по разработке урока в Первологод.

При освоении данного модуля педагоги изучают образовательные стратегии Первологод, способы повышения мотивации к учебе с использованием образовательных решений Первологод и особенности организации проектно-исследовательской деятельности младших школьников с использованием образовательных решений Первологод.

Первологод при этом рассматривается как эффективный методический инструмент для развития коммуникативных и речевых умений младших школьников.

Изучение модуля заканчивается разработкой заданий для 1–4 классов, ориентированных на развитие у младших школьников метапредметных и предметных учебных действий с использованием образовательных решений Первологод.

*Третий модуль* содержит элементы управления учебно-методического комплекса «Начальная школа. Уроки и медиатеки Кирилла и Мефодия», предполагает составление конспекта педагога, работу с электронным журналом программы, изучение дополнительных развивающих возможностей программного продукта, разработку учебного занятия с использованием учебно-методического комплекса по предметам: математика, русский язык, окружающий мир.

Учебно-методический комплекс «Начальная школа. Уроки и медиатеки Кирилла и Мефодия» включает в себя среду обучения и электронные образовательные и развивающие игры. Ресурсы представляют собой электронную базу иллюстраций, анимаций, интерактивов и видеотрейлеров. Они распределены по предметным областям, в каждой из которых – два типа ресурсов: мультимедиауроки и медиатеки.

На занятиях с использованием данного мультимедиаресурса учащиеся в доступной и интуитивно понятной форме получают первоначальные представления о работе с медиаресурсами. Использование мультимедийного учебного курса также позволяет организовать самостоятельную сознательную учебную деятельность младших

школьников и инициировать творческий поиск у педагогов по дидактическому и методическому совершенствованию образовательной деятельности.

Интерактивность, наглядность и разнообразие видов деятельности на занятиях позволяют не только сохранять на должной высоте мотивацию к учебным предметам, но и поддерживать познавательную активность, формировать и развивать сознательный познавательный интерес. В учебно-методическом комплексе «Уроки Кирилла и Мефодия. Начальная школа» включены действенные стимулы учебной деятельности (одобрение и похвала со стороны сказочных персонажей). Важным является и тот факт, что за неправильное выполнение того или иного задания не применяются штрафы. Контроль при этом выполняет главным образом функцию корректировки. Главной задачей при таком подходе становится научение самостоятельному поиску и исправлению ошибок, нахождению верного ответа.

Учебно-методический комплекс включает в себя инструментальные средства для организации обучения школьников на персональных компьютерах, объединенных в локальную компьютерную сеть, и учебные медиаобъекты по русскому языку, математике, окружающему миру и информатике для уроков с 1 по 4 классы. Все учебные медиаобъекты в мультимедийном учебно-методическом комплексе распределены по четырём предметным областям и в каждой предметной области представлены комплектами либо в форме медиауроков, либо в форме медиатеки по предмету.

Отличительными особенностями мультимедийного учебно-методического комплекса «Начальная школа. Медиатеки и уроки Кирилла и Мефодия» являются:

- повышение мотивации детей к обучению и самостоятельной учебной активности благодаря увеличению разнообразия материала и усилению его интерактивности и наглядности;
- повышение ритмичности уроков, благодаря возможности управления темпом обучения на основе интерактивной мультимедийной составляющей обучения;
- достижение задач индивидуализации обучения: индивидуальная работа на компьютере позволяет настроить оптимальный для каждого ученика темп работы; определить и отобрать наиболее приемлемые для ученика способы представления информации (аудиально, визуально, кинестетически);
- возможность включения в учебную работу исследовательской составляющей на основе метода проб и ошибок: ученик не боится делать ошибки, так как на компьютере он имеет возможность вернуться назад,

отменить ошибочный шаг и выполнить его заново правильно, достигнув тем самым цели – в учебной ситуации правильного решения;

- реализация объективности в оценивании учебных достижений средствами компьютерных диагностических заданий, что снимает у детей психологическое напряжение, помогает сформировать чувство критической самооценки выполненной работы;

- обеспечивается возможность самостоятельной работы учащихся при выполнении домашних заданий и подготовке к урокам.

В рамках семинара педагоги изучают учебно-методический комплекс и разрабатывают фрагменты учебных занятий с его использованием.

*Модуль «Интерактивная доска»* является заключительным и предполагает знакомство с возможностями интерактивной доски, изучение особенностей работы с ней для педагога и младших школьников, а также коллекции мультимедийных объектов, освоение программных продуктов для работы с интерактивной доской и вариантов их использования, способов организации совместной работы с интерактивной доской двух человек одновременно.

При изучении данного модуля педагоги осваивают основные понятия, используемые при работе с интерактивной доской, учатся установке программного обеспечения, работе с диспетчером устройств, с электронным маркером, калибровкой экрана. Кроме того, изучают интерактивный режим работы, режимы «мыши», «примечаний». Освоение содержания модуля предполагает изучение программного обеспечения для работы на интерактивной доске, настройки панели инструментов, основных (наиболее часто используемых) инструментов интерактивного режима. Педагоги осваивают следующие инструменты интерактивной доски:

- работа с текстом, управление, примечания;
- основные элементы меню, работа со страницами конспекта (алгоритм работы со страницами конспекта);
- работа с графическими объектами;
- дополнительные и независимые инструменты.

Данный модуль включает практические занятия, связанные с отработкой приемов создания интерактивных уроков с помощью базового программного обеспечения интерактивной доски и стандартных офисных программ (Excel, Word, Power Point), а именно:

- создание и изменение вида создаваемых пустых страниц, страниц с сеткой,

страниц с изображением, страниц с календарем;

- изменение порядка страниц, удаление и копирование страниц;

- создание ссылок на страницы других конспектов, страниц в Интернете, на файлы различных приложений – Excel, Word, Power Point, ссылки на звуковые и видео-файлы;

- добавление и перемещение графических объектов;

- выделение группы графических объектов и их группировку;

- работу с галереей рисунков и анимаций.

Кроме того, педагоги осваивают программное обеспечение для работы с интерактивной доской, а также интерактивные обучающие ресурсы в Интернете.

Решение данной задачи включает знакомство с серией «Интерактивные плакаты», с коллекцией электронно-образовательных ресурсов школьной медиатеки для работы на интерактивной доске в начальной школе, знакомство с интерфейсом, с образовательными ресурсами Интернета как информационно-поискового пространства: образовательные порталы федерального значения, региональные образовательные порталы, сайты образовательных учреждений, обзор и классификацию предметных ресурсов Интернета по работе с интерактивной доской, установка программного обеспечения предметных дисков и работа с содержанием.

После работы ознакомительного характера предполагаются практические занятия по созданию дидактических материалов к уроку с использованием интерактивной доски. Содержание занятий включает:

- планирование структуры и содержания конспекта интерактивной доски;

- технологические основы создания конспекта – компоненты, инструментарий программного обеспечения;

- создание страниц проекта конспекта (ввод текста, шрифты, типы шрифтов, форматирование текста, списки, маркированные списки, нумерованные, установка параметров страницы, фон, проверка орфографии);

- создание гиперссылок (метки, создание гиперссылок внутри страницы, связь страниц конспекта с помощью гиперссылок);

- использование таблиц (создание и редактирование таблиц, работа с таблицами – добавление и удаление ячеек, объединение и разбиение ячеек, установка параметров таблицы и ячеек);

- графические изображения на страницах конспекта (размещение изображений на странице, изображения и гиперссылки).

Основу обучения составляет модульная технология, которая позволяет глубже и быстрее освоить содержание программы, самостоятельно работать с материалом. В ходе освоения содержания используются индивидуальные и групповые формы работы, средства виртуальной образовательной среды, лекции, семинары, практические занятия, консультации.

По итогам освоения содержания семинара педагогам предлагается разработать проект с учетом полученных знаний. На общественно-профессиональную экспертизу (экспертами выступают коллеги) необходимо представить описание и технологию проведения занятия в виде презентации, выполненной в программном обеспечении Microsoft Power Point или в виде учебного контента (интерактивного конспекта) в программном обеспечении Interwrite Workspace.

Нами были предложены следующие примерные темы для разработки практико-ориентированного проекта.

1. Сценарий урока с использованием интерактивного оборудования.
2. Применение учебно-исследовательского кластера в начальной школе.
3. Разработка заданий для 1–4 классов, ориентированных на развитие у младших школьников метапредметных и предметных учебных действий с использованием образовательных решений ЛЕГО.
4. Разработка тем лабораторно-практических заданий с использованием цифрового микроскопа.

Для оценки проектов были предложены следующие критерии:

- 1) актуальность содержания проекта,
- 2) наличие общего плана работы,

3) теоретическая обоснованность содержания проекта,

4) соответствие содержания проекта выбранной теме,

5) полнота и глубина раскрытия структурных компонентов проекта,

6) технологичность проекта, в т. ч. использование интерактивного оборудования,

7) результативность проекта,

8) практическая значимость и ожидаемый результат,

9) реалистичность проекта (возможность внедрения),

10) обоснованность отбора источников информации,

11) оригинальность и самостоятельность в разработке проекта.

В промежутке между проведением семинаров осуществляется индивидуальное и групповое консультирование педагогов в соответствии с затруднениями, которые они испытывают в своей практике.

Предложенный и апробированный нами вариант постоянно действующего семинара оказывает позитивное влияние на качество реализации новых федеральных государственных стандартов начального общего образования посредством изменения деятельности педагога. Педагоги стали более активно использовать для проведения занятий интерактивное оборудование, разрабатывать обучающие и контрольно-оценочные задания с его использованием, использовать готовые цифровые образовательные ресурсы. В последующем нами планируется разработка методических рекомендаций по использованию педагогом интерактивных средств и оборудования при реализации новых федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Байбородова Л. В., Рожков М. И. Организация воспитательного процесса в школе: Учебное пособие для студентов воспитательного учебного заведения. М. : Владос, 2000.
2. Интерактивные технологии в образовании : учеб.-метод. комплекс. М. : Рос. гос. гум. Ун-т, 2005.
3. Планируемые результаты начального общего образования / Л. Л. Алексеева, С. В. Анащенкова, М. З. Биболетова и др. / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. 2-е изд. М. : Просвещение, 2010.
4. Приказ Министерства образования РФ от 26 ноября 2010 г. № 1241 «О внесении изменений в Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373».
5. Федеральный государственный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. В. А. Адольф.

УДК 372.881-053\*465.06/12\*  
ББК 4426.819-243

ГСНТИ 14.25.09; 16.31.51

Код ВАК 13.00.02

### **Свалова Елена Викторовна,**

аспирант, кафедра профессионально-ориентированного языкового образования, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; учитель английского языка, МАОУ «Лицей», г. Лесной Свердловской области; 624200, г. Лесной, Свердловская обл., ул. Комсомольская, д. 14, к. 2; e-mail: elenasvalova@rambler.ru

## **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** иностранный язык; обучение иностранному языку; обучение учащихся младших классов; особенности обучения.

**АННОТАЦИЯ.** Рассмотрены особенности обучения иностранному языку учащихся младших классов в психолого-физиологическом, педагогическом и лингводидактическом аспектах.

### **Svalova Elena Viktorovna,**

Post-graduate Student of Department of Professionally-oriented Linguistic Education, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg; Teacher of English, Lyceum, Lesnoy, Sverdlovsk Region.

## **PECULIARITIES OF TEACHING PRIMARY SCHOOL PUPILS A FOREIGN LANGUAGE**

**KEY WORDS:** foreign language; teaching a foreign language; teaching primary school pupils; peculiarities of teaching.

**ABSTRACT.** The article reveals peculiarities of teaching primary school pupils a foreign language in psycho-physiological, pedagogical and linguodidactical aspects.

**В** системе языкового образования важное место отводится начальному периоду обучения. В своих исследованиях ученые А. С. Белкин, Л. А. Венгер, М. Н. Емельянова, Ж. Пиаже, Л. В. Темнова, Д. Б. Эльконин подчеркивают, что именно в младшем школьном возрасте ребенок наиболее продуктивно овладевает системой действий, необходимых для успешного обучения на последующих этапах.

Как свидетельствуют многочисленные срезы знаний, годовые контрольные работы, выпускники младшего звена средней школы не владеют знаниями, умениями и навыками по иностранному языку в объеме, соответствующем требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Результаты наблюдений за учащимися на уроках, анкетирования учителей иностранного языка, работающих в младших классах, и родителей свидетельствуют о том, что при обучении данному предмету младшие школьники испытывают многочисленные трудности. Это является результатом того, что особенности детей младшего школьного возраста при обучении иностранному языку учитываются не в полной мере [7].

Анализ отечественных и зарубежных исследований позволяет нам обозначить **психолого-физиологические, педагогические и лингводидактические особенности**, которые необходимо учитывать при обучении иностранному языку в младшем школьном возрасте.

1. Основные **психолого-физиологические особенности** (Б. В. Беляев, А. Вал-

лон, И. А. Зимняя, В. В. Давыдов, А. Я. Иванова, М. В. Матюхина, Л. И. Петрова, В. Н. Пугач, Л. А. Ясюкова):

- *учебно-познавательный интерес:* возникновение и поддержание мотивации к изучению иностранного языка при определенных условиях на уроке, желание узнавать новое, осуществлять поиск информации; *произвольность* познавательных процессов – при помощи волевых усилий направлять свою учебную деятельность, следовать поставленным задачам, выполнять требования учителя и др.; *рефлексия* собственных действий – проведение анализа результатов собственной учебной деятельности, осознание степени понимания нового материала на уроке, способность критически относиться к успехам и неудачам в процессе овладения новым предметом;

- *умение планировать* свою учебную деятельность [3]: осознавать цель, формировать содержательный анализ объекта, ставить задачи, искать оптимальные способы решения, выстраивать алгоритм действий, прогнозировать результат;

- *уровень реакций* на внешние раздражители: *повышенная восприимчивость* – высокая степень живости и яркости ответной реакции младших школьников на различные раздражители в учебной ситуации урока, эмоциональный отклик на слова учителя и сверстников, яркую картинку, звучание слова на иностранном языке, формулировку предложенного задания и др. в большей или меньшей степени выраженности (громкий / тихий смех, плач, удивление, употребление междометий на

иностранном языке или на родном); *впечатлительность* – поведение младшего школьника, обусловленное свойствами нервно-психического аппарата, на внешние раздражители (см. выше) (повышенная эмоциональная / двигательная активность, разговорчивость на уроке); *реактивность, готовность к действию* – способность реагировать на внешние и/или внутренние стимулы;

- *высокий уровень подражания* иноязычной речи образцу речи учителя или диктора; В. М. Бехтерев считает подражание простым ассоциативным рефлексом, основанным на социальном опыте; в младшем школьном возрасте это состояние возникает из-за несовершенства в восприятии и понимании чувств, что влечет чисто внешнее подражание взрослым в выражении чувств, выполнении действий [6];

- *увеличение общей работоспособности* организма проявляется с началом обучения в школе: резкий скачок в росте, интенсивный рост ребер и изменение их положения, изменения в работе легких и характера дыхания; с увеличением объема вдоха повышается уровень обменных процессов во всех тканях, что приводит к более интенсивной выработке энергии и, как следствие, время выдержки работоспособности выше [9];

- *слабо развита мелкая (тонкая) моторика пальцев рук*: более медленный темп развития мелких мышц вызывает трудности при выполнении действий, требующих точности (в обучении написанию букв иностранного языка, списыванию предложений и др.); быстрая утомляемость кистей не позволяет давать детям большие письменные задания;

- *изменения в развитие коры больших полушарий и подкорковых структур*: согласно развитию мозга предопределено генетически – в определенной последовательности на каждом этапе развития созревают отдельные его структуры; вместе с тем созревание нервных элементов, и прежде всего нервных клеток, наиболее эволюционно новых отделов мозга происходит под влиянием внешней среды и зависит от поступающей в мозг информации [8, с. 11]; особенности деятельности мозга учащихся младших классов зависят от зрелости коры больших полушарий и подкорковых структур; развитие лобных долей имеют огромное значение в проявлении сознательного поведения человека, восприятии слова и осуществлении мыслительных операций. К 6-7 годам кора больших полушарий в значительной степени зрела, происходят качественные и структурные изменения головного мозга – увеличивается масса мозга,

происходят изменения в протекании основных нервных процессов – возбуждения и торможения: увеличивается возможность тормозных реакций от безусловного к условному. В этом возрасте при помощи специальных методик можно оценить, насколько созрели, как функционируют отделы мозга, провести анализ затруднений при обучении иностранному языку, которые уже существуют, но что еще более важно, могут возникнуть [9];

- *формирование автоматизмов* в младшем школьном возрасте является процессом, неотделимым от учебной деятельности. А. Н. Назаров определяет автоматизм как «не самостоятельное движение, а подсистему коррекций, не требующих своего осознания». На уроке иностранного языка автоматизировать можно любые учебные действия, которые многократно повторяются во время обучения: выполнение какого-либо задания по определенному алгоритму, построение предложения в утвердительной форме, формулирование общих вопросов с *do/does*, овладение техникой чтения, говорение в этикетном диалоге и т. д. В этом случае мы можем говорить о приобретении ребенком *навыков* – умений, приобретенных упражнениями, опытом, привычкой. *Воспроизведение текста на уровне автоматизмов с последующим развитием «понимающего» чтения* имеет огромное значение для формирования навыков работы с текстом: учащийся имеет возможность слышать уже знакомые слова и больше внимания уделять пониманию прочитанного, чего при несформированном навыке чтения добиться невозможно. В этом случае ребенок будет улавливать значение отдельных слов, а смысл основной идеи текста останется за пределами его понимания;

- *опережающее развитие устной диалогической речи* помогает сконцентрировать внимание на диалоге, который, по мнению Н. Д. Гальсковой, «является самой естественной формой общения в классе. На любом этапе урока речь учителя обращена к ученикам, и последние тем или иным способом вовлекаются в диалогическое общение»;

- *восприятие, внимание и память имеют преимущественно произвольный характер*: на уроке иностранного языка часто можно столкнуться с тем, что дети независимо от намерения выполнить задание на иностранном языке проговаривают предложения на родном или, например, отвечают на общие вопросы учителя, сформулированные на иностранном языке, по-русски; со временем происходит *укрепление волевых особенностей* (умение управлять своей учебной деятельностью: выполнять



команды и просьбы учителя, задания), которые по мере взросления ребенка ведут к формированию стойкой *произвольности* всех мыслительных процессов. Произвольность как новообразование младшего школьного возраста позволяет учащимся добиваться успехов в учебном процессе;

- *запоминание на основе наглядно-образного (конкретно-образного, художественного) восприятия, мышления* играет огромную роль при обучении иностранному языку. При таком типе восприятия у ребенка получается соединить образ объекта и все, что с ним связано, со словом на родном языке и его эквивалентом на иностранном, что значительно облегчает запоминание новой лексики. Как отмечает А. В. Петровский, в образе может быть зафиксировано одновременно видение предмета с нескольких точек зрения. Важной особенностью наглядно-образных процессов мышления является установление непривычных, «невероятных» сочетаний предметов и их свойств; при переходе к школьному обучению мышление приобретает черты обобщенности, младший школьник учится мыслить логически. Однако, например, в английском языке воспринимать предложение логически все-таки не удастся, отсюда возникает трудность непонимания отличий структур предложений в русском и английском языках. Напротив, наглядно-образное мышление дает возможности младшему школьнику овладевать представлениями, отображающими существенные закономерности явлений, относящихся к разным областям действительности. Такие представления являются важным приобретением, которое поможет младшему школьнику перейти к усвоению научных знаний. Еще одним преимуществом такого типа мышления является усиление роли *схемы* в обучении – познавательной структуры, относящейся к классу сходных действий, имеющих определенную последовательность и образующих прочное взаимосвязанное целое [5]. При помощи схем в иностранном языке можно структурировать, систематизировать грамматический материал, что значительно облегчит его понимание учащимися.

**2. Педагогические особенности** (Л. С. Выготский, Н. В. Елухина, А. К. Маркова, Е. Н. Степанова, С. Ю. Юдина):

- доминирующее воздействие на жизнь младшего школьника *нового вида деятельности – учебной*. Учителю иностранного языка, работающему в младшем звене школы, необходимо понимать, что с поступлением ребенка в школу изменяется содержание его жизни, он вступает в новые взаимоотношения с миром, его деятельность становится *социально значимой*, возникает

желание выполнять «нужную» и «важную» для других работу. Эта потребность формирует внутреннюю позицию школьника, ребенок приобретает способность смотреть на себя со стороны глазами взрослого. Начиная изучать такой новый предмет школьного цикла во 2 классе, как иностранный язык, ребенок попадает в ситуацию, когда на фоне желания быть успешным, ему еще нужно адаптироваться в новой псевдо языковой среде. Поэтому так важно создать для каждого ученика ситуацию успеха на уроке. Более того, учебная деятельность определяет характер всех видов деятельности младшего школьника: игровой, трудовой, общения и взаимоотношений с учителем, сверстниками, родителями и другими взрослыми людьми [6];

- *сильное влияние личности учителя*, особенно на ранних этапах младшего школьного возраста (1-2 класс), определяет стиль взаимоотношений со взрослыми в целом. Учитель иностранного языка является представителем другой культуры, носителем и транслятором образцов поведения и новых форм знаний. Поэтому ребенок воспринимает учителя данного школьного предмета как человека самого уникального, интересного. Особенно важен в этот период нравственно-социальный, профессиональный облик учителя – уровень образованности, стиль общения, способность наладить отношения «учитель-ученик», «ученик-учитель», «ученик-ученик». Умение создать условия комфортного обучения, воспитания и сотрудничества в «ситуации успеха» на уроке, выявить психолого-физиологические особенности ребенка и выстроить индивидуальную траекторию его обучения и развития – умения, которые необходимы учителю иностранного языка, чтобы оставаться эталоном подражания для ребенка, обеспечив тем самым стойкий интерес в изучении предмета;

- *изменение стиля семейных отношений* является такой особенностью, которая становится результатом влияния учебной деятельности на все сферы жизни младшего школьника. По этой причине родитель, оставаясь главным помощником ребенка в учебной деятельности, теряет свой непререкаемый ранее авторитет в пользу учителя. Важно понимать, что требования учителя иностранного языка являются особенными для ребенка, как и сам предмет, и родителям крайне важно учитывать эти требования для того, чтобы учащийся чувствовал себя комфортно и на уроке и дома, ощущал поддержку родителей и интерес, который они проявляют к нему. В силу того, что иностранный язык как школьный предмет имеет свои уникальные особенности, кото-

рые отражаются в требованиях к его обучению, учителю иностранного языка следует с первых дней налаживать контакт с родителями младших школьников, разъяснять им природу требований, изучать индивидуальные особенности подопечных и выстраивать индивидуальную траекторию их развития и обучения средствами своего предмета.

**3. Лингводидактические особенности** (Г. И. Богин, Н. Д. Гальскова, И. И. Халеева). Для успешного обучения необходимо учитывать способы овладения иностранным языком. В современных условиях *комплексное развитие познавательных процессов (памяти, внимания, мышления)* личности обучаемого определяет его иноязычные способности (А. А. Леонтьев). В младшем школьном возрасте делать вывод о том, обладает ребенок языковыми способностями или нет, еще рано. В этот период их необходимо активно развивать, прилагая направленные усилия.

Понимая суть способов овладения иностранным языком, варьируя их в соответствии с особенностями обучаемых, учителю легче распознавать трудности при обучении и добиваться тем самым более высоких результатов. Основными способами овладения

можно назвать *«контрастивное» овладение* (находится полностью под влиянием родного языка, в его основе – интерференция и перенос, поэтому языковые явления, одинаковые в обоих языках, могут быть легко усвоены учащимися), *«идентичное» овладение* (овладение элементами иностранного языка происходит в той же последовательности, что и родным; стимуляция учащихся к построению собственных высказываний, ориентация на свободное общение требует терпимого отношения к ошибкам учеников со стороны учителя), *«межъязыковое» овладение* (происходит с учетом всех факторов, влияющих на этот процесс, учащийся при обучении иностранному языку образует свою собственную языковую систему, имеющую основные черты родного языка и изучаемого [1, с. 23]).

Таким образом, понимание главных особенностей обучения иностранному языку учащихся младших классов позволяет учителю, работающему в младшем звене школы, избежать возникающих при обучении трудностей и создавать комфортные условия для достижения более высоких результатов с учетом индивидуальных потребностей обучаемых.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: методическое пособие. М. : Айрис-пресс, 2004.
2. Ибакаева Е. К. Обучение младших школьников аудированию как виду речевой и учебной деятельности : автореф. дис ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2010.
3. Матюхина М. В., Михальчик Т. С., Патрина К. П. Психология младшего школьника: учебно-методическое пособие для студентов-заочников факультетов подготовки учителей начальных классов. Издание 2-е. М. : Просвещение, 1976.
4. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. М. : Глосса-Пресс, 2010.
5. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М., 1994.
6. Салмина Н. Г., Филимонова О. Г. Диагностика и коррекция произвольности в дошкольном и младшем школьном возрастах. М., 1999.
7. Сергеева Н. Н., Угрюмова С. В. Классификация мотивов к изучению иностранного языка // Педагогическое образование в России. 2012. №3. Стр.114-119.
8. Фарбер Д. А., Корниенко И. А., Сонькин В. Д.. Физиология школьника. М., 1990.
9. Ясюкова Л. А., Пугач В. Н. Педагогическая компенсация нарушений внимания и поведения у детей: методические рекомендации для учителей начальной школы. Ижевск, 2001.
10. Brewster, J., Ellis, G., Girard D. The Primary English Teacher's Guide. New Edition. England: Penguin English, 2012.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. Е. А. Казакова.

УДК 372.811.1:376.2  
ББК 4458.681.9

ГСНТИ 14.25.01, 14.29.01

Код ВАК 13.00.02

### **Захарова Марина Анатольевна,**

аспирант, кафедра профессионально-ориентированного языкового образования, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; учитель иностранных языков (немецкий и английский), школа № 48, г. Новоуральск; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: zamara@inbox.ru

#### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** педагогические условия; образовательная среда; индивидуализация; нарушения опорно-двигательного аппарата.

**АННОТАЦИЯ.** Раскрываются теоретические основы и практические пути реализации педагогических условий обучения детей с заболеваниями опорно-двигательного аппарата как факторов педагогического процесса. Дается представление образовательной среды как совокупности условий, определяющих педагогическую среду.

### **Zakharova Marina Anatolyevna,**

Post-graduate Student of Department of Professionally-oriented Linguistic Education, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg; Teacher of German and English of Novouralsk School 48.

#### **PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO SCHOOLCHILDREN WITH MALFUNCTION OF LOCOMOTIVE SYSTEM**

**KEY WORDS:** pedagogical conditions; educational environment; individualization; malfunction of locomotive system.

**ABSTRACT.** The article presents theoretical principles and practical ways of realization of pedagogical conditions as a factor of the pedagogical process. It gives the presentation of educational environment as a set of conditions that make up pedagogical environment.

Статистика свидетельствует о том, что на сегодняшний день каждый второй подросток имеет патологию опорно-двигательного аппарата, количество таких заболеваний за последние десять лет выросло в 6,5 раз. Особенности этой категории детей хотя и не препятствуют общему развитию их интеллекта и отдельных способностей, но определяют своеобразие познавательной деятельности.

Особую актуальность эта проблема приобретает при изучении школьниками такого сложного предмета, как «Иностранный язык». При выявлении типологических трудностей обучения детей с особыми потребностями определяющее значение имеют педагогические условия обучения.

Понятие «педагогические условия» широко применяется в научно-педагогических исследованиях, однако оно характеризуется достаточной степенью неопределенности. В общем употреблении слово «условие» многозначно [4, с. 827], и в составе термина «педагогические условия» оно чаще всего употребляется в одном из значений: «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит», «требование, предъявляемое одной из договаривающихся сторон», «устное или письменное соглашение о чем-нибудь, договоренность», «обстановка, в которой происходит, осуществляется что-нибудь».

В педагогике все разнообразные условия, в которых протекает учебный процесс, рас-

сматриваются с позиции того, какое влияние на него они оказывают. Учебно-образовательная деятельность предполагает как целенаправленное создание, так и изменение определенных условий, обеспечивающих результат конкретных образовательных целей. По словам Д. Б. Эльконина, создание оптимальных условий напрямую влияет на результаты деятельности, развития, воспитания и обучения личности» [7, с. 29].

Условия, специально создаваемые для определенных образовательных целей, принято рассматривать как *педагогические*. Однако разными учеными этот термин понимается по-разному. Исследователь Н. М. Борытко считает педагогическим условием то обстоятельство, которое оказывает существенное влияние на протекание педагогического процесса, в разной мере сознательно сконструированного педагогом, и предполагает, но не гарантирует определенного результата этого процесса» [2, с. 127]. Другой российский исследователь В. И. Андреев выдвигает мнение, что «педагогические условия – это результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, организационных форм обучения для достижения целей» [1, с. 314]. Исходя из этого, можно заключить, что в качестве педагогических условий выступают как внешние, так и внутренние факторы педагогического процесса. При этом те или иные фак-

торы приобретают статус педагогических условий в соответствии с той степенью влияния, которую они оказывают на достижение результата, а именно: факторы-условия выступают не прямой причиной получения результата, а только содействуют этому, способствуют, облегчают процесс.

В ходе нашего исследования мы пришли к выводу, что обсуждаемый термин может быть использован в двух взаимосвязанных значениях:

- обстановка, в которой представлена особая организация учебной деятельности обучающихся;
- непереносимое выполнение особых педагогических мер для создания необходимой обстановки, в которой возможна организация соответствующих видов деятельности [3, с. 170].

Поэтому в нашем случае «педагогические условия» – это те факторы среды, а также педагогические меры, обеспечивающие их создание, которые позволяют эффективно осуществлять обучение иностранному языку детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в условиях общеобразовательной школы.

Многие ученые (А. М. Анохин, А. М. Воронин, Е. А. Михайлычев, Ю. С. Песочкий и др.) наряду с термином «педагогические условия» используют также термин «педагогическая среда» как «специально организованная система межличностных отношений согласно педагогическим целям». Таким образом, педагогическая среда – это то, что сопутствует педагогическому процессу, но является внешним по отношению к нему. «Большинство специалистов используют это понятие для целостного, то есть надпредметного, надпрограммного, надличностного описания специфических особенностей конкретной школы», – отмечает И. М. Улановская [6, с. 62]. Наша точка зрения совпадает с мнением тех исследователей, которые понимают педагогическую среду в широком смысле – как совокупность всех образовательных воздействий и реалей, внешних по отношению к личности обучающегося, выступающей объектом этих воздействий, но в то же время субъектом образовательных отношений. В таком понимании образовательный процесс является частью образовательной среды.

С этих позиций **педагогическими условиями обучения иностранному языку детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА)** выступают все факторы образовательной среды, включая социум, пространство школы и образовательный процесс, которые целенаправленно изменяются и используются для обеспечения эффективности обучения.

При разработке педагогических условий реализации образовательных целей авторами используются разные подходы к их выделению и систематизации. Нам представляется целесообразным выделение групп условий, обеспечивающих взаимосвязанные и взаимообусловленные изменения разных составляющих образовательной среды.

На организационно-управленческом уровне необходимо обеспечить проведение организационно-аналитических мероприятий, таких как:

- определение образовательного заказа в регионе на обучение детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- оценка возможностей школы для реализации направлений обучения этой категории детей;
- оценка материальной и методической базы для реализации здоровьесформирующего обучения.

Основополагающим условием является разработка программно-методического обеспечения, включающего:

- перспективный план учебной деятельности по иностранному языку;
- «гибкий» учебный план обучения иностранному языку, предполагающий варьирование объема учебного материала за определенный отрезок времени;
- адаптацию общеобразовательной программы по иностранному языку в соответствии с индивидуальными возможностями ребенка к коллективной и индивидуальной формам обучения.

Важным условием является обеспечение мотивационной, операционной и рефлексивной готовности педагогов к обучению детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, которое предполагает:

- принятие педколлективом концепции обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в образовательном учреждении;
- мотивацию и стимулирование деятельности педагогов;
- изучение нормативной базы обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- изучение учебно-методической литературы по обучению этой категории детей;
- регулярное проведение методической работы по данному направлению (научно-методический совет);
- разработку внутришкольной системы повышения квалификации учителей и обеспечение повышения профессиональной квалификации педагогов в других организациях;
- создание системы диагностики, анализа и оценки уровня готовности учителей

к обучению учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата;

- организацию исследовательской (творческой) деятельности педагогов по проблемам здоровьесформирующего обучения.

На содержательно-технологическом уровне условием организации обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в школе является внедрение инновационных образовательных средств, наиболее значимыми из которых являются:

- педагогика сотрудничества как средство обеспечения субъект-субъектного характера отношений в образовательном процессе;
- индивидуально дифференцированный подход;
- блочно-модульное построение содержания обучения;
- технология проблемного обучения;
- осуществление межпредметной интеграции в обучении иностранному языку (история, география, русский язык, литература, ИЗО, искусство, физическая культура);
- информатизация системы обеспечения обучения – разработка и реализация информационных образовательных технологий.

В аспекте контроля результативности образовательной деятельности необходимым условием является создание системы мониторинга состояния и результатов образовательного процесса, включающей:

- выявление стартовых особенностей каждого учащегося;
- мониторинг хода и результатов обучения;
- мониторинг качества преподавания и уровня профессионального развития учителей;
- изучение особенностей социума и их учет в обучении.

Комплексная реализация этих условий в образовательном учреждении обеспечит возможности для более эффективного внедрения в учебный процесс методики здоровьесформирующего обучения иностранно-

му языку детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в условиях общеобразовательной школы. Именно уроки иностранного языка имеют большой потенциал для проведения коррекционной работы, направленной на развитие нарушенных функций (внимания, мышления, воображения), обуславливающих основные трудности обучения детей этой категории [5, с. 135].

Наибольшую значимость в обучении детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата имеет внедрение **индивидуально дифференцированного подхода**. Индивидуализация процесса обучения и воспитания детей с двигательными нарушениями предполагает обеспечение максимального проявления самобытности и творческих возможностей каждого ребенка. Она направлена на преодоление несоответствия между уровнем владения иностранным языком, который определяют образовательные программы данной ступени, и реальными возможностями каждого ученика.

Представленные педагогические условия смогут обеспечить эффективное обучение детей с двигательными патологиями:

- развитие у учащихся самостоятельности в овладении знаниями на иностранном языке и иноязычной коммуникативной компетенции, творческих способностей учащихся и формирование активной жизненной позиции в иноязычной речевой деятельности;

- социализация личности учащегося на уроках иностранного языка (при обязательном определении для каждого ребенка в соответствии с врачебными рекомендациями индивидуального темпа обучения иностранному языку при использовании особой системы контроля учебных действий).

Разработанная нами методика обучения иностранному языку детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в условиях общеобразовательной школы представлена в опытно-экспериментальном обучении.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. I. Казань : КГУ, 1996.
2. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : монография. Волгоград : Перемена, 2001.
3. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. М. : Академия, 2000.
4. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. 2-е изд., испр. и доп. / РАН; Рос. фонд культуры. М. : АЗЪ, 2001.
5. Сергеева Н. Н., Захарова М. А. Принципы обучения иностранному языку детей с заболеванием костно-мышечной системы в средней общеобразовательной школе // Специальное образование / ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», Ин-т спец. образования. Екатеринбург, 2012. № 2. С. 129-136.
6. Улановская И. М. Понятие образовательной среды // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла : сб. мат-лов / под ред. А. А. Леонтьева. М., 2003. С. 55-64.
7. Эльконин Д. Б. Психология игры. М. : Владос, 1999.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева.

**Кудреватых Анастасия Николаевна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской и зарубежной литературы, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 277; e-mail: folkloristica@yandex.ru

**«БЕДНАЯ ЛИЗА» Н. М. КАРАМЗИНА:****«ВОСПИТАНИЕ ЧУВСТВ» НА ШКОЛЬНОМ УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** Н. М. Карамзин; повесть; сентиментализм; внутренний мир; крестьянка; «Бедная Лиза».

**АННОТАЦИЯ.** Анализируется повесть Н. М. Карамзина «Бедная Лиза», включенная в школьную программу. Рассматриваются приемы раскрытия характеров Лизы и Эраста: монологи, речь, жесты, поступки. Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что установка на изображение чувств определила выбор приемов, раскрывающих перипетии эмоционального бытия героев. Писатель предпочитает взгляд «извне» на их внутреннюю жизнь. Обращение к повести на уроке литературы представляет возможности для эмоционального развития школьников.

**Kudrevatykh Anastasia Nikolaevna,**

Candidate of Philology, Associate Professor of Russian and Foreign Literature, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**“POOR LIZA” BY N.M. KARAMZIN:****“EDUCATION OF EMOTIONS” AT A SCHOOL LESSON OF LITERATURE**

**KEY WORDS:** N.M. Karamzin; story; sentimentalism; inner world; peasant woman; “Poor Liza”.

**ABSTRACT.** The paper analyzes the story by N.M. Karamzin “Poor Liza”, which is included in the school curriculum. The author studies the techniques of character drawing of Liza and Erast: monologues, speech, gestures and actions. The undertaken analysis makes it possible to come to the conclusion that the purpose of depicting emotions defined the choice of techniques to describe the complexity of emotional life of the characters. The writer prefers to look at the inner life of his characters “from outside”. The use of the story at the lesson creates possibilities for emotional development of schoolchildren.

Повесть Н. М. Карамзина «Бедная Лиза» традиционно входит в школьную программу, что представляется абсолютно оправданным: литература эпохи сентиментализма уделяет большое внимание теме воспитания чувств, особенно актуальной в современную эпоху.

Главные усилия автор повести сосредоточил на раскрытии внутреннего мира героев, их переживаний. Вдумчивая работа над текстом повести, анализ принципов и приемов психологического анализа, разработанных ведущим русским сентименталистом, позволяет школьникам глубже проникнуть в тонкости человеческих отношений, учит их находить пути к человеческому взаимопониманию и сочувствию.

Как известно, одной из краеугольных идей просветительской философии (идеологической основы сентиментализма как творческого метода) стала мысль о единой для всех людей физической и духовной организации [4, с. 24]. Тем самым утверждалась ценность человеческой личности вне зависимости от ее общественного положения. Просветители во всеуслышание заявили, что добродетели и благородные чувства свойственны беднякам едва ли не в большей степени, чем богачам, поскольку люди, живущие

по законам природы, проводящие дни в неустанных заботах о себе и других, сохраняют врожденную добрую основу человеческого характера, в то время как зная, ведущая естественный образ жизни, прозябающая в праздности, утрачивает эти качества. Таким образом, была создана основа для появления в литературе нового типа героя – простолюдина, «маленького человека с большим сердцем». В русской литературе таким героем стал крестьянин. Простолюдины, изображавшиеся ранее преимущественно в качестве второстепенных или комических персонажей, в чувствительных повестях и романах предстали в виде добродетельных «поселян», далеких от пороков современной цивилизации. Изменились представления о достоинствах и недостатках человека: на первый план выходят мягкосердечие, преданность в дружбе и любви, умение ценить красоту природы и произведений искусства. Среди качеств, необходимых благородному человеку, особое значение приобретает способность к состраданию и благотворению. Человек низкого сословия теперь изображается не только как благодарный объект благодетельных со стороны героев, занимающих более высокое общественное положение, но

и сам выступает в качестве «благодетеля» [3, с. 58]. Главным объектом внимания писателей стал внутренний мир простолюдина, что обусловило необходимость искать новые средства художественной характеристики персонажей. Возник интерес к тому, как душевные качества героя проявляются в его внешности (портрет), в его отношении к природе (пейзаж), самооценке (исповедь) [3, с. 156-253].

Присмотримся к персонажам повести Н. М. Карамзина «Бедная Лиза».

Исследователи единодушно говорят о введении Н. М. Карамзиным в русскую литературу героев нового типа, которые явились откровением для читающей публики: «Лиза – первая в русской литературе героиня, которая, забыв о голосе долга и рассудка, смело пошла навстречу своей страсти. Эраст достаточно живой образ, совершенно выпадающий из схемы положительного героя, намечившейся в литературе» [6, с. 152; 5; 7; 3; 8; 1]. Особенно большой интерес вызывал и у читателей, и у исследователей образ Эраста – героя, обладающего непростым характером, которого нельзя однозначно определить ни как положительного, ни как отрицательного персонажа.

В своей повести Н. М. Карамзин сохраняет одну из наиболее характерных и популярных фабульных схем сентиментализма: представитель высших классов соблазняет и губит девушку низкого сословия, «дочь природы». При этом важную роль играют личные свойства персонажей. Так, Эраст в повести представлен как обыкновенный человек, отнюдь не развращенный, а всего лишь «слабый» и «ветреный», но по существу неплохой. Именно автор дает нам довольно полную характеристику душевных качеств героя. Его роман с Лизой развращается не как история сознательного расчета и обмана, а является естественным следствием искреннего и весьма идиллически окрашенного увлечения очаровательной крестьянкой: «Красота Лизы при первой встрече сделала впечатление в его сердце. <...> Ему казалось, что он нашел в Лизе то, что сердце его давно искало» [2, с. 611]. Автор объясняет читателю некоторые особенности характера героя. Так, специфика восприятия мира и образ мыслей Эраста, несомненно, складывались под влиянием сентиментальной литературы: «Он читывал романы, идиллии, имел живое воображение...» [2, с. 610]. Таким образом, чтение откладывает отпечаток на характер Эраста. Н. Д. Кочеткова считает, что «противоречие между идеальным и реальным, приводящее к трагической развязке, – внутренняя основа конфликта в повести «Бедная Лиза». <...> Несоответствие между тем, что описывается в романах и идиллиях, и жизненной реальностью, оказывается причиной гибели Лизы и

страданий Эраста» [3, с. 180]. Нам эта мысль представляется очень плодотворной.

Однако писатель ищет причину трагической развязки повести «Бедная Лиза» не только в личных свойствах характеров Лизы и Эраста, но и в социальных реалиях окружающей действительности. Читатель сразу получает общее представление о социальном положении героев: «Отец Лизы был довольно зажиточный поселянин, потому что любил работу, пахал хорошо землю и вел всегда трезвую жизнь. Но скоро по смерти его жена и дочь обediaли...» [2, с. 607]; «Сей Эраст был довольно богатый дворянин с изрядным разумом и добрым сердцем, добрым от природы, но слабым и ветреным. Он вел рассеянную жизнь, думал только о своем удовольствии, искал его в светских забавах, но часто не находил: скучал и жаловался на судьбу свою» [2, с. 610]. Трагическая мысль о невозможности счастья звучит и в словах Лизы: «Ах! Матушка! Матушка! Как этому статья? Он барин; а между крестьянами...» – Лиза не договорила речи своей» [2, с. 610]. Лиза понимает глубину социальной пропасти между нею и любимым. Она – поселянка, а Эраст – богатый дворянин.

Интересно, что в характерах героев нет специфических черт, характерных для определенных социальных кругов. Так, Лиза – это скорее типичный для сентиментализма «естественный человек», только одетый в крестьянскую одежду. Ей присущи качества идеальной природы, не испорченной цивилизацией: доброта, искренность чувств, доверчивость. Уже не раз отмечалось, что Лиза и ее мать имеют мало общего с настоящими крестьянами: выдуманы и приукрашены их быт, занятия, их речь совсем не похожа на народную (так говорили в те времена в дворянских салонах). Мать Лизы так рассказывает о своей жизни с мужем: «Ах! Мы никогда не могли друг на друга наглядеться, – до того самого часа, как люта́я смерть подкосила ноги его. Он умер на руках моих!» [2, с. 617]. Лиза говорит Эрасту: «Жестокий! Можешь ли ты об этом спрашивать? Да, мне жаль матушки; она плачет и говорит, что я не хочу ее спокойствия; что она будет мучиться при смерти, есть ли не выдаст меня при себе замуж! Ах! Матушка не знает, что у меня есть такой милый друг!» [2, с. 615].

Таким образом, герои повести представляют собой типовое явление, их характеры воплощают в себе характерные общепсихологические особенности, традиционно закрепившиеся в сентименталистской литературе за идеалом «естественного человека» и аристократа, в заметной мере утратившего естественные черты природы в условиях уродливой социальной организации. Н. М. Карамзин дает им возможность высказать свои переживания через диалоги и монологи.

Диалоги в произведении представляют собой разговор, в ходе которого происходит выяснение отношений:

- Ах! Эраст! Уверь меня, что мы будем по-прежнему счастливы!

- Будем, Лиза, будем!- ответил он.

- Дай Бог! Мне нельзя не верить словам твоим: ведь я люблю тебя! Только в сердце моем... Но полно! Прости! Завтра, завтра увидимся! [2, с. 616].

Героиня в этом диалоге рассказывает о своих чувствах и выражает свои переживания. Однако характерно то, что Лиза не обозначает свои переживания напрямую (например, «люблю», «тревожусь» и т. п.). Свою тревогу она выражает косвенно, прося Эраста убедить ее в напрасности ее мук, побуждая его совершить некое действие, которое убедило бы ее в искренности и надежности его чувства. Таким образом, сама героиня судит о чувствах любимого по каким-то внешним их проявлениям. Она не может быть уверенной в любви Эраста, пока не получит ясного ее доказательства в определенной поведенческой форме. Заметим, что героиня недоговаривает – пауза дает понять читателю, что многое осталось невысказанным. Как видим, герои испытывают заметные затруднения, когда говорят о своих переживаниях. Они не могут прямо выразить свои чувства и стараются найти адекватную внешнюю, поведенческую форму их проявления: «На том свете, любезная Лиза, – отвечала горестная старушка, – на том свете перестану я плакать. Там, сказывают, будут все веселы; я, верно, весела буду, когда увижу отца твоего. Только теперь не хочу умирать – что с тобою без меня будет? Может быть, скоро, сыщется добрый человек. Тогда, благословя вас, милых детей моих, переkreщусь и спокойно лягу в сырую землю» [2, с. 608]. В данном монологе Лизина мать выражает свое желание увидеться с умершим мужем (которого до сих пор любит), но в то же время она волнуется о дальнейшей судьбе дочери. Однако о тревоге своей прямо не говорит, а лишь выражает желание видеть Лизу замужней женщиной. Опять поведенческий акт (замужество) воспринимается как знак желаемого внутреннего спокойствия дочери.

Одним из главных приемов раскрытия внутренней жизни персонажей является у Н. М. Карамзина внутренний монолог. В таком монологе герой предельно искренен в раскрытии своих переживаний. Внутренние монологи в «Бедной Лизе» обладают рядом особенностей. Во-первых, они представляют собой уже некий итог цепочки переживаний и мыслей и выражают чувство определившееся, обретшее законченную форму. Во-вторых, даже в мыслях герои словно смотрят на себя со стороны, представляя себе, как они будут выглядеть в той или иной ситуации. Например: «Если бы тот, кто занимает теперь мысли мои,

рожден был простым крестьянином, пастухом, – и если бы он теперь мимо меня гнал стадо свое: ах! Я поклонилась бы ему с улыбкою и сказала бы приветливо: «Здравствуй, любезный пастушок! Куда гонишь ты стадо свое? И здесь растет трава для овец твоих, и здесь алеют цветы, из которых можно сплести веночек для шляпы твоей» Он взглянул бы на меня с видом ласковым – взял бы, может быть, руку мою... Мечта!» [2, с. 611]. В этом монологе нет прямого выражения чувства. Лиза воображает, как она повела бы себя, как выглядела бы со стороны, что бы сказала, сделала и т. д. На основе представленной мизансцены читатель должен догадаться о том, что Лиза влюблена и мечтает о встрече с любимым, а также о взаимности своих чувств.

Таким образом, и собственные высказывания героев о своих переживаниях отличаются в «Бедной Лизе» некоторой отстраненностью. Персонажи должны словно посмотреть на себя со стороны. Им трудно прямо определить свое состояние. Они ищут адекватные внешние формы проявления переживаний и, перечисляя эти формы, тем самым намекают слушателю на суть происходящего в их душе, то есть фактически стремятся **изобразить** свою внутреннюю жизнь в конкретных живых образах. Слушатель должен, опираясь на свой жизненный и эмоциональный опыт, вообразить предложенную ему картину и догадаться о смысле такого эмоционального высказывания.

Известно, что образ природы в повести Н. М. Карамзина играет важную роль. Для Лизы как для человека «естественного» восприятие природы является очень важным моментом. «Ах, матушка, какое прекрасное утро! Как все весело в поле! Никогда жаворонки так не певали; никогда так светло не сияло солнце; никогда цветы так приятно не пахли!» [2, с. 613]. Здесь радостное настроение Лизы отражается на восприятии природы. Таким образом, впечатления героя, обусловленные его настроением, также могут помочь читателю в понимании внутренних переживаний.

Н. М. Карамзин широко использует и прием психологического параллелизма, известный еще в фольклорной лирике. Природа в «Бедной Лизе» одухотворяется, наделяется способностью сопереживать героям: «Грозно шумела буря; дождь лился из черных облаков – казалось, что Натура сетовала о потерянной Лизиной невинности!» [2, с. 616]. Во время прощания Лизы и Эраста «вся Натура пребывала в молчании» [2, с. 618]. Описание природы не только помогает читателю глубже понять душу героев, усиливает ощущение накала страстей. Пейзаж помогает усилить момент пластичности, делает предлагаемые читателю картины более живыми, красочными, яркими и динамичными. Художественный мир ма-



ленькой повести разрастается в масштабах, становится полнокровным и насыщенным.

Таким образом, в ходе урока ученики приходят к пониманию того, что именно установка на изображение чувств определила выбор приемов, раскрывающих перипетии эмоционального бытия героев. Писатель предпочитает взгляд «извне» на их внутреннюю жизнь. Он говорит о всевозможных внешних проявлениях чувств, на основе которых читатель должен сам, опираясь на свой эмоциональный опыт, догадаться о том, что происходит в душе персонажей. Н. М. Карамзин и самим героям дает возможность высказаться о своих переживаниях через монологи и диалоги, но даже в них герои не выражают свои переживания открыто, а предоставляют читателям возможность поразмышлять о характере переживаний по воображаемым и предполагаемым внешним их проявлениям в воображаемой ситуации.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Бухаркин П. Е. О «Бедной Лизе» Н. М. Карамзина (Эраст и проблема типологии литературного героя) // XVIII век / отв. ред. Н. Д. Кочеткова. СПб. : Наука, 1999. Сб.21. С. 318-326.
2. Карамзин Н. М. Избранные сочинения: в 2 т. М. : Худож. лит. ; Л. : Худож. лит. 1964. Т. 1.
3. Кочеткова Н. Д. Литература русского сентиментализма (Эстетические и художественные искания). СПб. : Наука, 1994.
4. Орлов П. А. Русский сентиментализм. М. : МГУ, 1977.
5. Осетров Е. Три жизни Карамзина. М. : Современник, 1985.
6. Павлович С. Э. Пути развития русской сентиментальной прозы. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1974.
7. Полинковский А. Сентиментализм и Карамзин, как представитель этого направления в русской литературе. Одесса: книгоиздательство М. А. Миньковского, 1911.
8. Фокина О. Н. Барокко, классицизм, сентиментализм : учеб. пособие к курсу «История русской литературы XVII – XVIII веков». Новосибирск : Новосиб. гос. ун-т, труды гуманит. факультета, 2006.

Н. М. Карамзин стремится сделать читателя своим союзником и помощником. Писатель активно обращается к его воображению и ассоциативному мышлению. Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает найденный Н. М. Карамзиным прием недоговаривания, когда в тексте дается лишь намек на чувства персонажей, побуждающий читателя вообразить себя на месте героев и представить себе, что он чувствовал бы в подобной ситуации. Такой принцип органичен для сентименталистов, в творчестве которых активно утверждалась идея сочувствия, сопереживания человека человеку как основа человеческой солидарности и социальной гармонии. Тем самым, работа над текстом повести представляет учителю большие возможности для эмоционального развития юных читателей, раскрывает возможные пути к обретению человеческого взаимопонимания.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Т. А. Ложкова.

**Чернавский Михаил Александрович,**

аспирант, кафедра безопасности жизнедеятельности, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 269; e-mail: uralfbg@mail.ru.

**АНАЛИЗ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ  
У УЧАЩИХСЯ 9–11-Х КЛАССОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** теория признания; самопонимание; негативные стратегии принятия социокультурной идентичности; доминирование; отчуждение; навязывание; деструкция.

**АННОТАЦИЯ.** Современные педагогические технологии формируют личность учащегося и понимание им своей социокультурной идентичности. В сложной динамике взаимодействия деятельности и межличностного общения учащегося в разные периоды обучения формируются определенный взгляд на мир, эмоциональные отношения, правовые и социальные ценности. Эта позиция и есть одна из главных характеристик идентичности личности учащегося, предпосылка к ее развитию.

**Chernavsky Mikhail Alexandrovich,**

Post-graduate Student, Department of Safety Lifestyle, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**ANALYSIS OF FORMATION OF SOCIO-CULTURAL IDENTITY OF HIGH SCHOOL SENIORS**

**KEY WORDS:** theory of education; self- understanding; negative strategy of adoption sociocultural identity; domination; alienation; imposition; destruction.

**ABSTRACT.** Modern pedagogical technologies form identity of pupils and understanding of their socio-cultural identity. Worldview, emotional relations, legal and social values are formed in the interaction of activity and interpersonal communication of students in different stages of the study. This viewpoint is one of the main characteristics of personal identity of a student, prerequisite for its development.

**П**ризнание, как утверждает А. Хоннет, многослойная структура, присутствующая любым межсубъектным взаимодействиям и способствующая их нормативному оформлению. Теория признания Акселя Хоннета базируется на представлении об интересубъективных предпосылках формирования полноценной идентичности. Методологически теория этого исследователя разрабатывается путем рассмотрения случаев искаженного признания. Истоки и последствия отсутствия предпосылок для неискаженного отношения к себе, для «полноценного» самопонимания – это отсутствие заботы и любви, отсутствие прав, отсутствие достойной оценки. Личность, чье признание искажено, страдает и не может стать успешным социальным субъектом. Дефицит признания и непризнание учащихся 9–11-х классов является причиной роста насилия в молодежной среде.

Одним из немаловажных аспектов признания является взаимоотношение элементов «школа – признание». Педагогу необходимо учитывать развитие взаимного признания в школьной среде, вырабатывать критерии оценки отношений «ученик – учитель», «ученик – ученик». Школа, особенно в мультикультурном социуме, одна из структурных инстанций признания, в первую очередь правового и социального. Педагогические технологии в образовательных учреждениях обладают серьезным потенциалом для формирования социокультурной идентичности у учащихся. В современных учреждениях данного вида имеются

значительные ресурсы для формирования у учеников неискаженного признания и, как следствие, воспитания чувства патриотизма, освоения оптимальных средств безопасности жизнедеятельности. Однако задача формирования признания человека не сформулирована и не осуществляется в педагогической практике целенаправленно.

Работы таких педагогов и психологов, как Г. С. Абрамова, А. С. Белкин, И. В. Дубровина, И. С. Кон, А. В. Мудрик, С. Д. Поляков, Ж. Пиаже, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, Д. И. Фельдштейн, Э. Эриксон, дают право утверждать, что для формирования стратегий признания наиболее чувствительным является период обучения в 9–11-м классах. Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить предпосылки формирования следующих негативных стратегий принятия социокультурной идентичности у учащихся 9–11-х классов:

1. Навязывание – представление об исключительной роли социокультурной идентичности, необходимости догматического следования чьим-либо мнениям.

2. Доминирование – стремление к активному распространению, укоренению аффилированной социокультурной идентичности.

3. Отчуждение – пассивное сопротивление, уклонение, избегание, отказ от изменений при встрече с иной социокультурной идентичностью.

4. Деструкция – агрессивное противодействие иным социокультурным идентичностям, уничтожение их субъекта.

Проявления стратегии *навязывания* предполагает сосредоточенность на политических, социальных, культурных, религиозных идеях, чья роль в жизни абсолютизируется и которые используются для объяснения жизненных событий, т. е. формируют мировоззрение учащихся 9–11-х классов.

*Доминирование* как негативный стиль социокультурной идентичности подразумевает дискриминирующую установку подростка по отношению к представителям других национальностей, нетерпимость к иным культурам и социальным нормам, одобрение репрессивных методов управления, призывы к радикальным действиям в отношении представителей других национальностей, что становится актуальной проблемой в образовательной среде и нашем обществе.

*Отчуждение* характеризует социальный страх и стремление избегать контакта с субъектами других национальностей, религий и, возможно, убеждений. Нежелание контактировать с другими представителями общества может быть обусловлено негативным опытом взаимодействия (например, агрессией и дискриминацией со стороны представителей иных религиозных групп, национальностей) либо агрессивно-защитной позицией вытеснения, выдавливания за пределы своего круга социальных контактов.

*Деструкция* как стратегия интерпретируется нами как представления о необходимости жесткого и бескомпромиссного поведения в отношениях с окружающими, формирующиеся у подростков. Также содержание стратегии характеризует ригидность личности, описываемая через такие признаки, как категоричность суждений, твердость убеждений и неизменность решений. Деструкция как свойство личности – это готовность придерживаться принятого решения, в том числе и противоречащего социальным нормам и общественным интересам, это своеобразный фундамент, на котором базируется социальный протест учащихся 9–11-х классов, приводящий их к экстремистским действиям.

В статье обсуждаются особенности разработки, психометрические свойства, надежность и валидность анкеты социально-психологического анализа особенностей принятия социокультурной идентичности школьниками. Анкета испытана на выборке учащихся старших классов средних школ в возрасте от 14 до 16 лет на территории Свердловской области.

#### **Этапы подготовки анкеты**

Создание анкеты осуществлялось последовательно: на этапе теоретического анализа были рассмотрены педагогические, психологические, социологические и философские концепции признания.

На втором этапе проводилось составление списка утверждений, характерных для

проявления стратегий навязывания, доминирования, отчуждения, деструкции. В ходе разработки первоначального текста анкеты применялся контент-анализ методик, ориентированных на исследование признания, и психодиагностических комплексов, направленных на оценку толерантности, идентичности, социальных установок.

В соответствии с особенностями предмета исследования, пункты анкеты содержательно разделяются на утверждения, характеризующие различные типы установок респондентов, и утверждения, сглаживающие корректирующее воздействие опрашиваемого.

На третьем этапе было проведено пилотное исследование с вариантом анкеты, состоящим из 113 вопросов. На этом этапе выборочная совокупность исследования составила 566 человек в возрасте от 15 до 20 лет с соблюдением правила равномерного распределения по полу. Собранные данные были подвергнуты эксплораторному факторному анализу, в ходе которого определены пункты утверждения и основные шкалы анкеты. Анализ проводился методом главных компонент с вращением «varimax». По критерию «каменистой осыпи» Кеттелла и критерию Кайзера (максимизации собственного значения фактора) оптимальным было признано четырехфакторное решение. По результатам факторизации были сформированы 4 шкалы: «Навязывание», «Доминирование», «Отчуждение», «Деструкция». После факторизации и стандартизации пунктов окончательный вариант содержал 25 пунктов, включающих как дихотомические шкалы, так и шкалы с ранжированным ответом. Также из финального варианта анкеты не исключены пункты № 1–6, обработка которых не предусмотрена: их роль сводится к адаптации респондента к процедуре опроса и ориентации в ней. «Ядро» анкеты представляет собой набор из 14 пунктов с ранжированием ответа по пятибалльной шкале. В анкете предусмотрен корректирующий блок утверждений (20–25-й пункты), применяющийся в форме интервью и уточняющий позицию обследуемого. Уточненный вариант анкеты был распространен в образовательных учреждениях Свердловской области. Собранные материалы составили выборку валидизации и стандартизации методики. На выборке стандартизации (1630 человек) структура анкеты была уточнена методами конфирматорного факторного анализа, были вычислены показатели надежности и валидности, определены нормы по шкалам, представлена интерпретация результатов.

Опишем процедуры и результаты оценки психометрических свойств, включающие в себя оценку надежности и различных видов валидности анкеты.

**Сведения о выборке исследования**

В выборку вошли старшеклассники (учащиеся 9–11-х классов учреждений среднего образования) таких городов, как Екатеринбург, Ревда, Каменск-Уральский, Реж, Полевской (всего 629 человек). Анализ анкет показал, что полностью и корректно заполненными оказались 1263 анкеты, из которых по возрастному критерию мы отобрали работы учащихся 15–17 лет. В результате выборка исследования составила 566 человек.

Для изучения свойств выборки, ее устойчивости и гомогенности, использовались методы расщепления выборки с равным и неравным числом испытуемых с последующей статистической обработкой данных по критериям  $d$  и  $\lambda$  Колмогорова – Смирнова. Анализ показал отсутствие значимых различий между четными и нечетными испытуемыми по анализируемым пунктам и шкалам (в том числе и рефакторизованным).

Математико-статистический анализ подтвердил репрезентативность, гомогенность выборки и нормальность распределения пунктов и шкал анкеты.

**Сведения о стандартизации анкеты**

По полученным распределениям эмпирических данных шкалы методики были линейно стандартизованы. Однако небольшое количество пунктов и характер распределения значений по шкалам в выборке делает целесообразным укрупнение шкалы стенов (сокращение ее диапазонов в два раза). Таким образом, стандартизованные значения были пересчитаны с построением шкалы стенов. Помимо этого, для значений каждой шкалы по соответствующим формулам [44, с. 182–204] были построены доверительные интервалы (99%) для определения выраженности качеств и конверсионная таблица (см. табл. 2).

Таблица 1.

**Половозрастной состав выборки**

Возраст (лет)	Юноши	Девушки
15	75	47
16	182	87
17	102	73

Таблица 2.

**Перевод баллов в стандартизованные оценки**

Шкала	Стандартизованные оценки				
	2	4	6	8	10
Навязывание	2–3	4	5	6–7	8
Доминирование	4	5–7	8–10	11–14	15–16
Отчуждение	3	4–5	6–8	9–10	11–12
Деструкция	2	3–4	5	6–7	8

Таблица 3.

**Доверительные интервалы нормы**

Шкала	Баллы	
	«Сырые»	Стандартизованные
Навязывание	4,15–4,41	6
Доминирование	7,45–7,41	6
Отчуждение	6,63–7,01	6
Деструкция	5,4–5,75	6

Таблица 4.

**Показатели внутренней согласованности шкал анкеты**

Шкала	$\alpha$ Кронбаха	$\alpha$ Кронбаха на основе стандартизованных пунктов	Количество пунктов
Навязывание	0,852	0,859	2
Доминирование	0,743	0,749	4
Отчуждение	0,816	0,852	3
Деструкция	0,808	0,801	2

Таблица 5.

**Матрица корреляций между шкалами анкеты ( $n = 1441$ ,  $r$  Пирсона)**

Шкала	Навязывание	Доминирование	Отчуждение	Деструкция
Навязывание	1,000	–	–	–
Доминирование	0,258	1,000	–	–
Отчуждение	0,304	0,351	1,000	–
Деструкция	0,253	0,255	0,251	1,000

Примечание. Все коэффициенты корреляции значимы при  $p < 0,0001$ .

Таблица 6.

**Соотношение пунктов с суммарным баллом шкал**

Шкала	Пункты шкалы	Среднее шкалы при удалении пункта	Дисперсия шкалы при удалении пункта	Корреляция пункта с суммарным баллом	$\alpha$ Кронбаха при удалении пункта
Навязывание	Положения веры выше других законов	6,756	8,029	0,672	0,860
	В моей семье вера всегда объединяла	6,434	7,580	0,698	0,831
Доминирование	Представители некоторых национальностей вряд ли могут успешно учиться в институте	13,534	21,968	0,507	0,709
	Нет необходимости терпеть тех, кто отличается своими обычаями от окружающих	13,62	21,820	0,508	0,708
	В этом мире нельзя быть добрым	13,649	22,135	0,505	0,710
	Среди политических деятелей меня привлекают диктаторы	13,883	22,918	0,445	0,727
Отчуждение	Мне хотелось бы жить в стране, где существует одна религия	11,513	22,250	0,593	0,802
	Я бы предпочел учиться в группе, в которой ребята одной со мной национальности	11,352	21,410	0,678	0,775
	Я бы предпочел учиться в группе, в которой ребята одной со мной религии	11,513	21,023	0,726	0,761
Деструкция	Я категоричный человек, с твердыми и неизменными взглядами	8,541	6,164	0,581	0,815
	Считаю, что приговор должен быть приведен в исполнение	8,062	6,414	0,559	0,835

**Надежность.** Надежность определялась по совокупности показателей: внутренней согласованности ( $\alpha$  Кронбаха), гомогенности шкалы (коэффициент Спирмена – Брауна по половине и полной шкале), согласованности (корреляции) респонсивных показателей (расчет корреляции).

Остановимся подробнее на показателях внутренней согласованности шкал и пунктов анкеты (см. табл. 4).

Оценка с использованием  $\alpha$  Кронбаха показывает достаточную степень согласованности шкал анкеты [13]; меньший уровень показателя шкалы «Доминирование» обусловлен вариативностью содержания ее пунктов. Также был рассчитан критерий  $\alpha$  Кронбаха по сумме четырех шкал – он составил 0,559 (и 0,601 на стандартизованных пунктах). Уменьшение значения показателя обусловлено содержательным разнообразием пунктов, объединенных в шкалы [7].

Низкий уровень внутренней согласованности суммарного показателя коррелирует с полученными в ходе структурного моделирования индексами и подтверждает вывод о недостаточной согласованности модели с групповым фактором (модель № 2). В то же время корреляции между шкалами анкеты статистически значимы (см. табл. 5).

Обратимся к описанию характеристик внутренней согласованности пунктов и шкал анкеты (см. табл. 6). Алгоритм анализа включал в себя определение вклада пунктов в шкалы анкеты, оцениваемое путем расчета среднего значения и дисперсии шкалы при удалении из нее пункта, корреляции пункта с суммарным баллом, изменения согласованности шкалы при удалении из нее пункта. В целом пункты показывают удовлетворительную согласованность со шкалами анкеты, показатели критерия  $\alpha$  Кронбаха находятся в допустимых (0,8) пределах.

Для оценки респонсивной надежности было проведено повторное тестирование 130 испытуемых. Интервал между двумя тестированиями составил 37 дней. Рассчитывались коэффициент корреляции Пирсона между результатами первого и второго тестирований и коэффициенты «split-half» Спирмена – Брауна и Гуттмана. Коэффициенты корреляции Пирсона между оценками первичного и повторного тестирования находились в диапазоне от 0,73 до 0,91.

Для всех шкал коэффициенты Спирмена – Брауна и Гуттмана превысили значение 0,80. Полученные результаты позволяют говорить о том, что результаты исследования стабильны, а структура является устойчивой и согласованной [2].

**Дискриминативность** как дифференцирующая способность шкал и анкеты в целом рассчитывалась с использованием коэффициента  $\delta$  Фергюссона. Результаты показали удовлетворительную дискриминативную способность шкал анкеты.

#### **Валидность анкеты**

**Структурная валидность** рассчитывалась методами эксплораторного и конфирматорного факторного анализа пунктов по выборке стандартизации.

В ходе конфирматорного анализа нами рассматривались несколько моделей структуры анкеты:

1) полученная по результатам эксплораторной факторизации (28 пунктов, распределенных по 4 латентным факторам, не коррелирующим между собой);

2) модифицированная на массиве 1410 испытуемых модель с 14 пунктами, сгруппированными в 4 фактора, коррелирующих между собой.

Модель 1 обладала удовлетворительными показателями согласованности (рассчитывался критерий  $\alpha$  Кронбаха на этапе подготовки предварительного варианта анкеты) по латентным факторам (1 – 0,89; 2 – 0,83; 3 – 0,89; 4 – 0,81), однако показала недостаточные результаты в ходе конфирматорного анализа ( $\chi^2=55,807$ ;  $df=34$ ;  $p=0,152$ ; здесь и далее применяются следующие показатели конфирматорных моделей:  $\chi^2$  – статистическое значение «хи квадрат»;  $df$  – число степеней свободы; RMSEA – квадратичная усредненная ошиб-

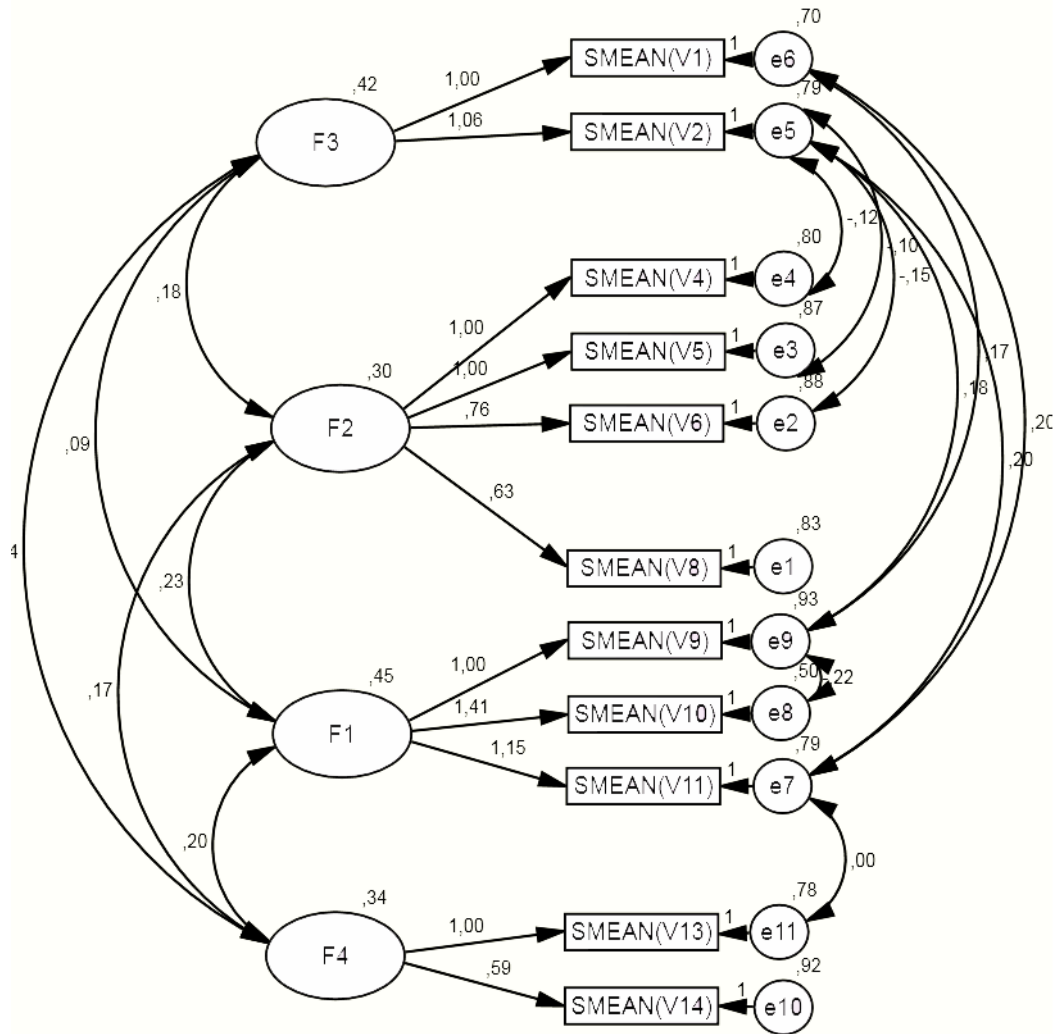
ка аппроксимации (root mean-square error of approximation); RMR – корень среднего остатка; CFI – сравнительный индекс соответствия Бентлера). Низкий уровень согласованности эмпирической и воспроизведенной модели 1 мы объясняем различиями выборок, на которых проводилось моделирование структуры анкеты и ее валидизация. На этапе разработки структуры в выборочную совокупность включались студенты 1–2 курсов, а валидизация осуществлялась на основе данных учащихся 9–11-х классов средних школ и первых трех курсов профессионально-технических училищ.

Модель 2 также была признана неудовлетворительной ( $\chi^2=68,23$ ;  $df=39$ ;  $p=0,261$ ; RMSEA=0,012; CFI=0,83). После анализа индексов мы провели рефакторизацию пунктов анкеты на массиве 1410 испытуемых, позволившую исключить пункты, ухудшавшие показатели согласованности (утверждения № 3 – «Мне сложно быть терпимым к тем, кто нарушает мои представления о благополучии», № 7 – «Мне тяжело понять людей с другими привычками, склонностями», № 12 – «Я ощущаю превосходство своей национальности над другими»). Факторное решение осуществлялось методом главных компонент с вращением «varimax». За счет сокращения количества показателей процент объясняемой дисперсии увеличился и достиг 55,9%, также изменились собственные значения факторов (см. табл. 7).

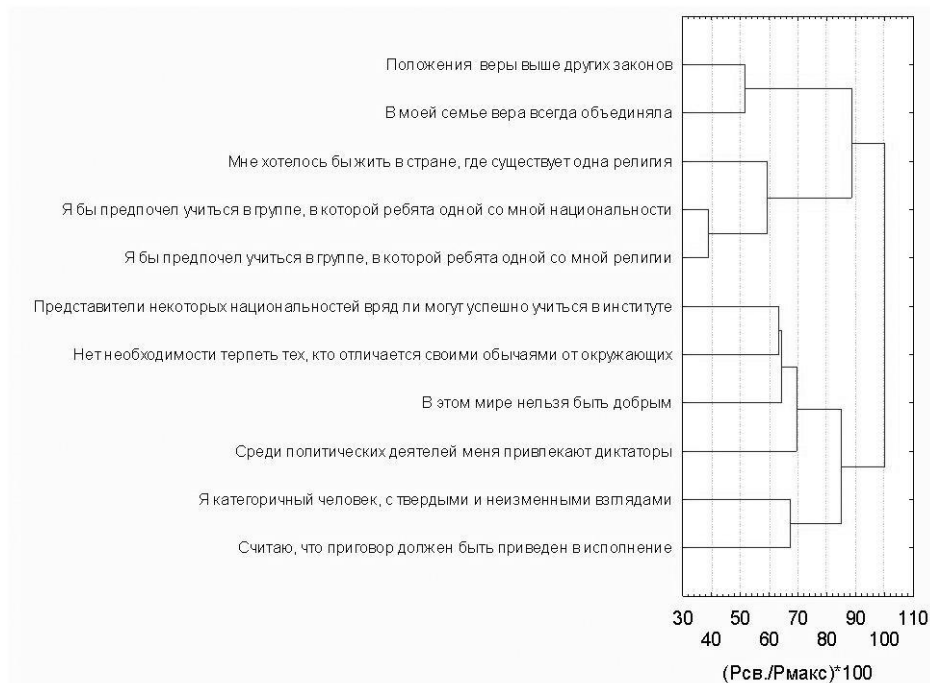
Таблица 7.

#### **Собственные значения и объясняемая дисперсия**

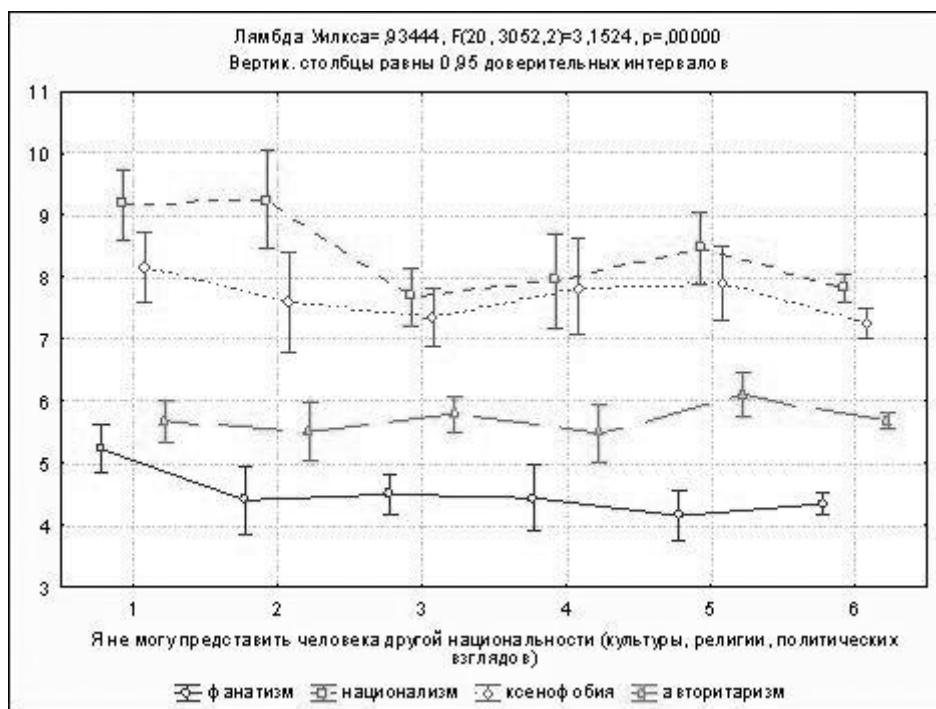
Компонента	Начальные собственные значения			Суммы квадратов нагрузок вращения
	Итого	Дисперсия, %	Кумулятивный процент	Итого
1	2,741	24,917	24,917	1,900
2	1,320	12,004	36,921	1,609
3	1,055	9,593	46,514	1,451
4	1,039	9,450	55,964	1,196



**Рис. 1. Структура опросника в совокупности ошибок измерения ( $e_n$ ) переменных ( $SMEAN(V_n)$ ), латентных факторов ( $F_n$ )**



**Рис. 2. Кластерная структура пунктов анкеты**



**Рис. 3. Вид социальной дистанции в зависимости от уровня шкалы**

Примечание:

1. Проживающего отдаленно от меня (в другой части города).
2. Проживающего в моем квартале (улице).
3. Проживающего по соседству.
4. Учащегося в моем классе (моей группе).
5. В качестве моего друга.
6. В качестве близкого (любимого) человека.

Рефакторизованная модель 3, включающая 12 пунктов, распределенных по 4 факторам, коррелирующим друг с другом, обладала наиболее предпочтительными показателями ( $\chi^2 = 55,26$ ;  $df = 29$ ;  $p < 0,004$ ;  $RMSEA = 0,04$ ;  $CFI = 0,976$ ;  $GFI = 0,995$ ;  $RMR = 0,027$ ) по сравнению с другими моделями.

Результаты структурного моделирования подтвердили структуру анкеты: 4 латентных фактора в совокупности объединяющие 11 пунктов.

Отметим и то, что содержательно эксплораторная и конфирматорная модели не различаются, поскольку исключенные утверждения достаточно слабо нагружали факторы, и их удаление не оказало значительного влияния на структуру анкеты.

Для изучения возможностей модификации структуры нами применялась процедура «Lagrange multiplier test», в ходе чего было установлено, что включение ковариаций между ошибками измерения пунктов анкеты позволяет приблизить модель структуры анкеты к массиву эмпирических данных выборки стандартизации. Включение этих связей действительно позволило улучшить структуру анкеты, повысить согласованность результатов. Дополнительно для уточнения обсуждаемой модели нами был проведен иерархический кластерный анализ пунктов анкеты (см. рис. 2).

Анализ проводился методом Уарда, расстояние вычислялось путем расчета показателя «1-г» Пирсона. Кластерная структура совпала с факторным решением, полученным нами в результате конфирматорного анализа. Дендрограмма на рис. 2 показывает, что кластерное решение фактически соответствует факторному. Это свидетельствует о воспроизводимости модели 3 на всем массиве данных, а не только редуцированной в процессе факторного анализа их совокупности, чем еще раз подтверждается структурная валидность анкеты.

#### Сведения о содержательной и критериальной валидности

Для рассмотрения признания в социальной психологии создано значительное количество концептуально своеобразных методик. В исследовании идентичности применяются следующие:

- 1) шкала социальной дистанции (Э. Богардус, 1920);
- 2) методика для измерения предрасположенности к предрассудкам.

При разработке текста анкеты стимульный материал перечисленных методик обобщался и реструктурировался, что приводило к определенной семантической преемственности. Однако для установления содержательной валидности уместным было бы применить инструменты, не связанные



с процедурами опроса и самоотчета и характеризующие установку испытуемого в иных модальностях. С опорой на это предположение при изучении и оценки валидности мы применяли шкалу социальной дистанции Богардуса, модифицированную нами применительно к данному исследованию; методику оценки принятия/отрицания политической (религиозной) символики; методику оценки выбора вида системы государственного управления. Данные методики позволили уточнить и расширить интерпретацию содержания шкал. Последовательно и кратко охарактеризуем полученные результаты.

Применение однофакторного дисперсионного анализа показателя шкалы социальной дистанции Богардуса позволило определить уровень социальной дистанции для шкал анкеты.

Из рисунка 3 видно, что максимальная степень дистанции характерна для высокого уровня показателей шкал «Доминирование», «Отчуждение», «Навязывание». Данные различия статистически значимы по показателям «Навязывание» ( $F=3,564$ ;  $p<0,0013$ ); «Доминирование» ( $F=5,587$ ;  $p<0,0000$ ); «Отчуждение» ( $F=2,263$ ;  $p<0,035$ ); «Деструктивность» ( $F=2,492$ ;  $p<0,021$ ). Наибольший уровень социального удаления (избегания) характерен для шкал «Отчуждение» и «Доминирование».

Получившие высокие значения по этим шкалам стремятся максимально дистанцироваться от представителей иных нацио-

нальностей, религиозных или политических взглядов; имеющие низкие значения, наоборот, допускают социальное сближение до уровня проживающего по соседству, одноклассника или одноклассника, близкого (любимого) человека.

Для содержательного анализа шкал нами была разработана и применялась шкала выбора предпочитаемой формы государственного управления. Ее цель заключалась в выяснении зависимости уровня выраженности установок от предпочитаемой формы управления. В настоящее время экстремистская активность в российском информационном пространстве сопровождается призывами к изменению государственного устройства, формы правления, конституционного строя. Формы государственного управления были выбраны по результатам контент-анализа образцов экстремистских текстов, размещенных в сети Интернет. Чаще всего в экстремистских призывах предлагаются такие формы правления, как диктатура, монархия, либо деструкция в политической сфере, а больше всего критикуются демократия и либерализм. В анкете эти формы были сгруппированы в одну шкалу, на которой респонденту предлагалось выбрать наиболее предпочитаемый вид управления государством. Полученные результаты обрабатывались однофакторным дисперсионным анализом (ANOVA). Средние и дисперсии по каждой из форм управления представлены на рис. 4.

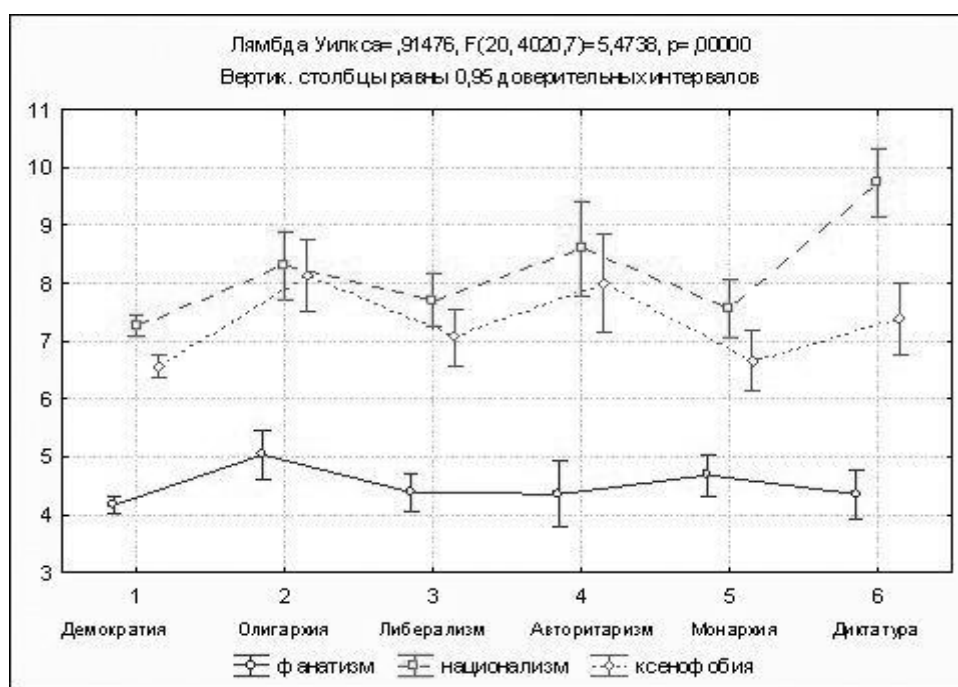
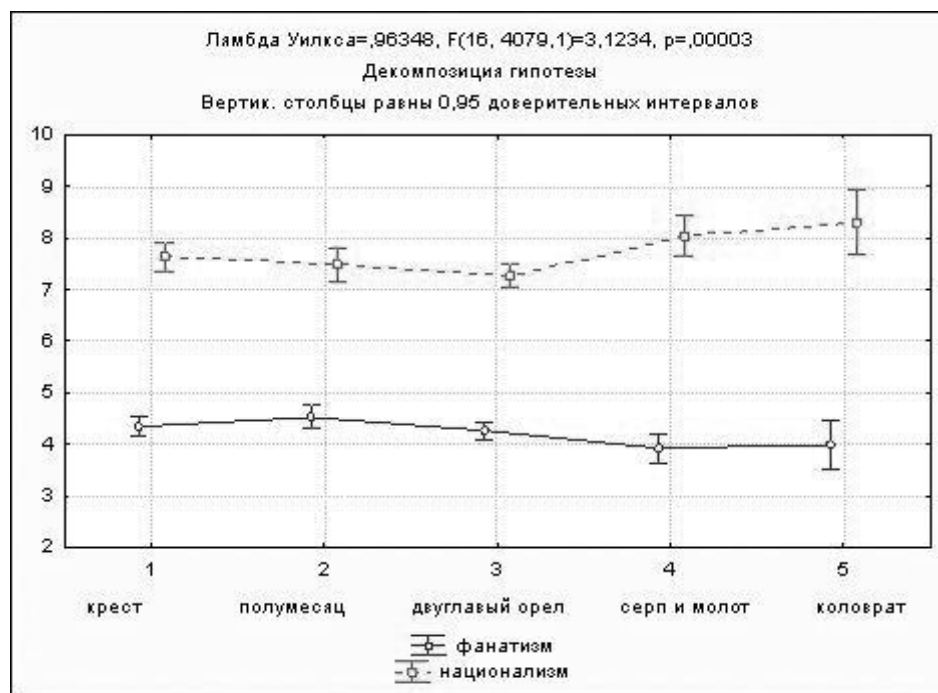


Рис. 4. Форма государственного управления в зависимости от выраженности показателей шкал



**Рис. 5. Выбор символа в связи с различным уровнем показателей по шкалам «Навязывание» и «Доминирование»**

Полученные результаты свидетельствуют о том, что выбор диктатуры в качестве механизма государственного управления статистически значимо определяет высокий уровень выраженности показателя по шкале «Доминирование» ( $F=14,661$ ;  $p<0,00001$ ). Испытуемые, предпочитающие авторитарный и олигархический виды государственного управления, отличаются повышенным уровнем значения показателя «Отчуждение» ( $F=7,054$ ;  $p<0,00001$ ). Для испытуемых с высоким значением показателя «Навязывание» предпочтительнее других становится форма олигархического управления ( $F=4,085$ ;  $p<0,001$ ).

Таким образом, высокие значения показателей шкал анкеты, отражающие позицию опрашиваемого в части выбора механизмов государственного управления, демонстрируют предпочтение директивных и карательных форм управления испытуемыми с высокими значениями показателей шкал «Доминирование» и «Отчуждение».

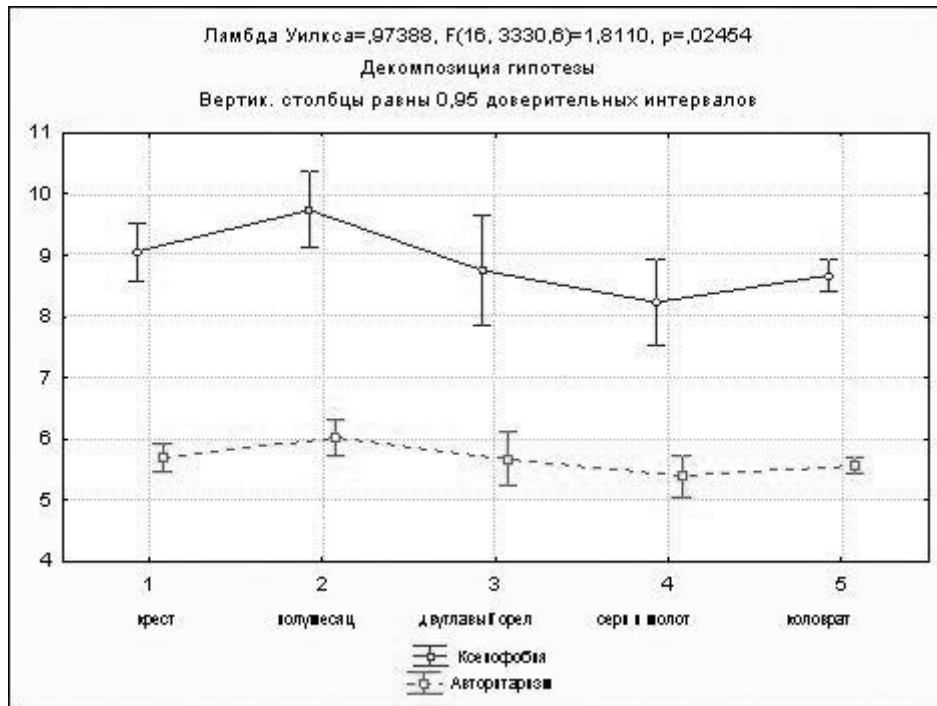
Также при исследовании содержания шкал анкеты мы разработали и применили шкалу предпочтения и отрицания политической и религиозной символики. Теоретические основания разработки подобной шкалы обоснованы в ряде исследований по проблемам политической лингвистики. В шкале использовались вербальные стимулы «Крест», «Полумесяц», «Двуглавый орел», «Серп и молот», «Коловрат». Выбор символов обусловлен типами политических идеологий, распространенных в современном российском социально-политическом и информаци-

онном пространстве. Символы не были представлены в графическом виде, поскольку наименование «коловрат» не является достаточно распространенным, в отличие от обозначаемого им изображения, следовательно, выбор этого слова предполагает знакомство опрашиваемого с его современными репрезентациями (экстремистской нагруженности).

При выполнении задания испытуемому предлагалось обвести предпочитаемый символ и зачеркнуть отвергаемый. В процессе обработки результатов учитывались только такие ответы, при которых испытуемый четко фиксировал свой выбор, обводя и подчеркивая по одному символу. Результаты выбора и значения показателей анкеты по выборке были подвергнуты однофакторному анализу ANOVA (см. рис. 5).

Также мы рассмотрели отрицание символов опрашиваемыми. Статистически значимые результаты ANOVA представлены на рис. 6.

Дисперсионный анализ показал статистически значимое влияние отрицаемых символов на показатели шкал «Отчуждение» ( $F = 3,317$ ;  $p < 0,0013$ ) и «Деструктивность» ( $F = 2,444$ ;  $p < 0,0449$ ). Символы «Полумесяц» и «Крест» отрицаются опрашиваемыми с высоким уровнем показателей по шкалам «Отчуждение» и «Деструктивность». Выражение негативизма испытуемыми объясняется картиной предпочитаемых и отрицаемых религий и характеризует корреляцию показателей шкал анкеты с религиозными установками опрашиваемых.



**Рис. 6. Отрицание символа в связи с различным уровнем показателей по шкалам «Отчуждение» и «Деструктивность»**

Внешняя валидность оценивалась с помощью критерия Колмогорова – Смирнова ( $Z$ , ср. знач.=0,970 при  $p=0,314$ ). Полученный результат указывает на то, что эмпирическое распределение показателей методики является нормальным, следовательно, внешнюю валидность опросника можно оценивать как достаточную.

**Интерпретация результатов анкеты**

Показатели анкеты по ключу группируются в 4 основные шкалы: «Навязывание», «Доминирование», «Отчуждение», «Деструкция». Интерпретация результатов проводится по принципу «крайних интервалов» – рассматриваются минимальные и максимальные значения по шкалам.

**Обсуждение содержания шкал анкеты**

С педагогической и психологической точки зрения анкета диагностирует специфические признаки идентичности личности

«авторитарного типа», отмечавшиеся в исследованиях Т. Адорно, Э. Френкель-Брунsvик. Другими словами, признание как условие формирования социокультурной идентичности подростков должно раскрываться в двух измерениях – *нетерпимости* и *убежденности*, причем нетерпимость в содержании вопросов рассматривается еще и в ключе готовности к действиям – деструктивным по своей природе, сопряженным с насилием, уничтожением, искоренением чужого и чуждого.

Высокие значения по шкале «Навязывание» предполагают сосредоточенность на религиозных идеях, увлеченность религией, представления о преимущественной роли религиозных норм в жизни испытуемого и его ближайшего окружения, использование религиозных канонов для объяснения жизненных событий.

Таблица 8.

**Интерпретация значений шкал**

Шкала	Интенсивность признака									
	низкая		пониженная		умеренная		повышенная		высокая	
	балл	частота, %	балл	частота, %	балл	частота, %	балл	частота, %	балл	частота, %
Навязывание	2 3	24	4	29	5	19	6 7	22	8	6
Доминирование	4	12	5 7	53	8 10	25	11 14	7	15 16	3
Отчуждение	3	16	4 5	20	6 8	35	9 10	16	11 12	13
Деструкция	2	6	3 4	18	5	23	6 7	42	8	11

Примечание. «Частота» характеризует частоту встречаемости балла в выборке стандартизации по Свердловской области ( $n = 1938$ ).

Высокие значения по шкале «Доминирование» предполагают дискриминирующую установку респондента по отношению к представителям других национальностей, нетерпимость к иным культурам и социальным нормам. Актуальна деструктивная составляющая доминирования – идея о зле, выражающаяся в следующих формулах и поступках: «добро должно быть с кулаками», одобрение репрессивных методов управления, призывы к радикальным решениям в отношении представителей других национальностей.

Высокие значения по шкале «Отчуждение» характеризуют стремление отвечающего избегать контакта с представителями других национальностей, религий и, вероятно, убеждений. Нежелание контактировать с другими представителями общества может быть обусловлено негативным опытом взаимодействия (например, агрессией и дискриминацией со стороны представителей иных религиозных групп, национальностей) либо агрессивно-защитной позицией вытеснения, выдавливания за пределы своего круга социальных контактов.

Высокие значения по шкале «Деструкция» можно интерпретировать как представления о необходимости стойкости и твердости в отношениях с окружающими. Также содержание шкалы характеризует ригидность личности, проявляющуюся в таких признаках, как категоричность суждений, твердость убеждений и неизменность решений. Деструктивность как свойство личности представляет собой фундамент, на котором базируется готовность придерживаться принятого решения, в том числе и противоречащего социальным нормам и общественным интересам.

#### **Методика проведения социально-психологического исследования экстремистских и деструктивных установок у учащихся 9–11-х классов**

Исследование особенностей признания как условия формирования социокультурной идентичности подростков с применением анкеты может осуществляться в двух формах – индивидуальной и групповой. Анкетирование может проводиться в письменной форме, на бланке, либо в форме интервью. Интервьюирование обеспечивает большую надежность, поскольку в ходе работы интервьюер может корректировать социальную желательность ответов опрашиваемого.

Текст анкеты состоит из нескольких блоков.

**Адаптирующий блок:** утверждения 1–6. Задача блока – подготовить опраши-

ваемого к выполнению основных заданий. Анкетиремый должен усвоить, как правильно заполнить бланк, выбрать оптимальный (комфортный) темп работы, структурировать собственное мнение о проблеме. Данные адаптирующего блока не подвергаются количественной обработке (не участвуют в подсчетах).

**Целевой блок:** утверждения 7–20. Задача блока – психологическая диагностика установок и социокультурной идентичности учащихся 9–11-х классов.

**Корректирующий блок:** утверждения 21–25. Задача блока – установить степень коррекции и социальной желательности ответов опрашиваемых, уточнить позицию испытуемого по отношению к иным национальным, социальным группам. Корректирующий блок выполняет роль шкалы «лжи»: характеризуется лишь корректность ответов испытуемого.

Обработка результатов производится по ключу, «сырые» баллы переводятся в стандартизованные. Совпадение ответов с ключом оценивается следующим образом: «верно» – 4 балла; «отчасти верно» – 3 балла; «отчасти неверно» – 2 балла; «неверно» – 1 балл.

Баллы суммируются по соответствующим шкалам:

- навязывание – 15, 19;
- доминирование – 7, 9, 13, 18;
- отчуждение – 8, 11, 12;
- деструкция – 10, 17.

Полученные суммы в соответствии с конверсионной таблицей переводятся в стандартизованные оценки. Для перевода необходимо сопоставить количество «сырых» баллов испытуемого по шкале с заголовком столбца. Например, если по шкале «Отчуждение» опрашиваемый получил 9 баллов, то это количество соответствует цифре 8 в шапке таблицы 9. Следовательно, в стандартизованном виде его оценка составляет 8 баллов.

Интерпретация результатов проводится только на основе стандартизованных оценок.

До перевода в стандартизованные баллы необходимо сопоставить оценки по выборке исследования с таблицей частот (табл. 10).

В случае если значения, полученные в исследовании группы испытуемых, незначительно (в пределах 5–20%) выходят за пределы диапазонов и частот встречаемости, таблица норм должна быть пересчитана. В противном случае интерпретация результатов может быть ошибочной.

Таблица 9.

**Конверсионная таблица**

Шкала	Стандартизованные оценки				
	2	4	6	8	10
Навязывание	2 3	4	5	6 7	8
Доминирование	4	5 7	8 10	11 14	15 16
Отчуждение	3	4 5	6 8	9 10	11 12
Деструкция	2	3 4	5	6 7	8

Таблица 10.

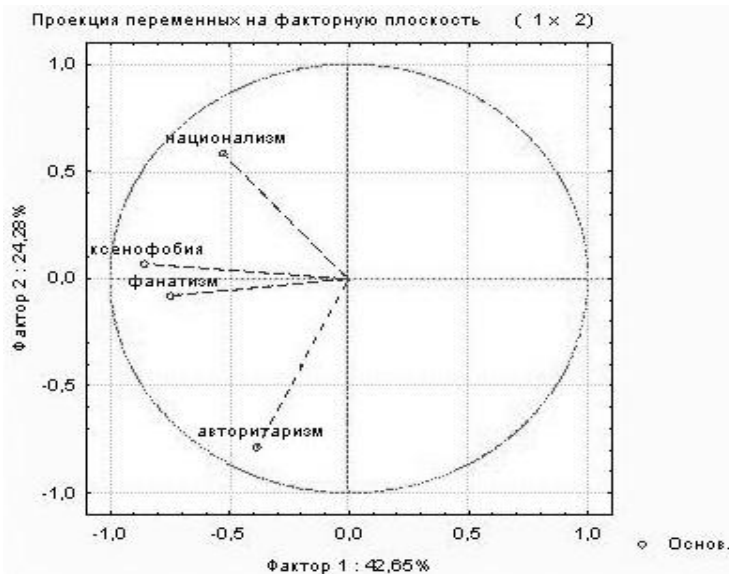
**Частота встречаемости значения показателей**

Шкала	Интенсивность признака									
	низкая		пониженная		умеренная		повышенная		высокая	
	балл	частота, %	балл	частота, %	балл	частота, %	балл	частота, %	балл	частота, %
Навязывание	2 3	24	4	29	5	19	6 7	22	8	6
Доминирование	4	12	5 7	53	8 10	25	11 14	7	15 16	3
Отчуждение	3	16	4 5	20	6 8	35	9 10	16	11 12	13
Деструкция	2	6	3 4	18	5	23	6 7	42	8	11

Примечание: «частота» характеризует частоту встречаемости балла в выборке стандартизации по Свердловской области (n = 1938), возраст – от 16 лет до 21 года, выборка смешанная, равномерного распределенная по полу.

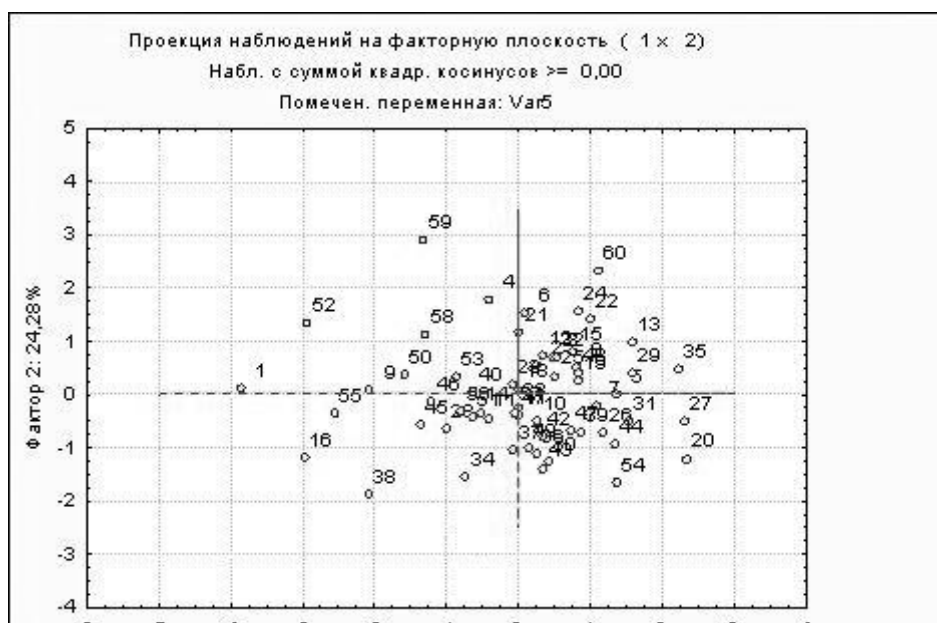
В случае значительного расхождения полученных в исследовании и представленных в таблице частот необходим углубленный анализ подобного явления. Например, анкетирование проводилось с учащимися специализированного образовательного учреждения. После подсчета результатов по шкале «Доминирование» 25% опрошенных получили от 11 до 14 баллов, хотя, в соответствии с таблицей 10, таких учащихся должно быть лишь 7%. Несответствие частоты говорит о специфичности выборки. Оригинальность может быть обусловлена либо распространением экстремистско-националистических взглядов, либо особенным пониманием испытуемыми смысла содержания анкеты. Данный факт нуждается в дополнительном анализе.

Всего для анализа отобрано 59 анкет. Выборка – смешанная по полу (32 юноши, 27 девушек). При формировании выборки деление на классы (группы) не проводилось, поскольку в процессе обучения (в 7 и 9 классах) учащиеся смешивались, составы классов нестабильны, а прежний опыт общения учеников обуславливает то, что они взаимодействуют и вне школьных коллективов. Поэтому данные анкетного опроса обобщены в едином пространстве. С помощью методов классификации установлена факторная структура показателей «Навязывание», «Доминирование», «Отчуждение», «Деструкция» в опрошенных учебных коллективах (рис. 7).

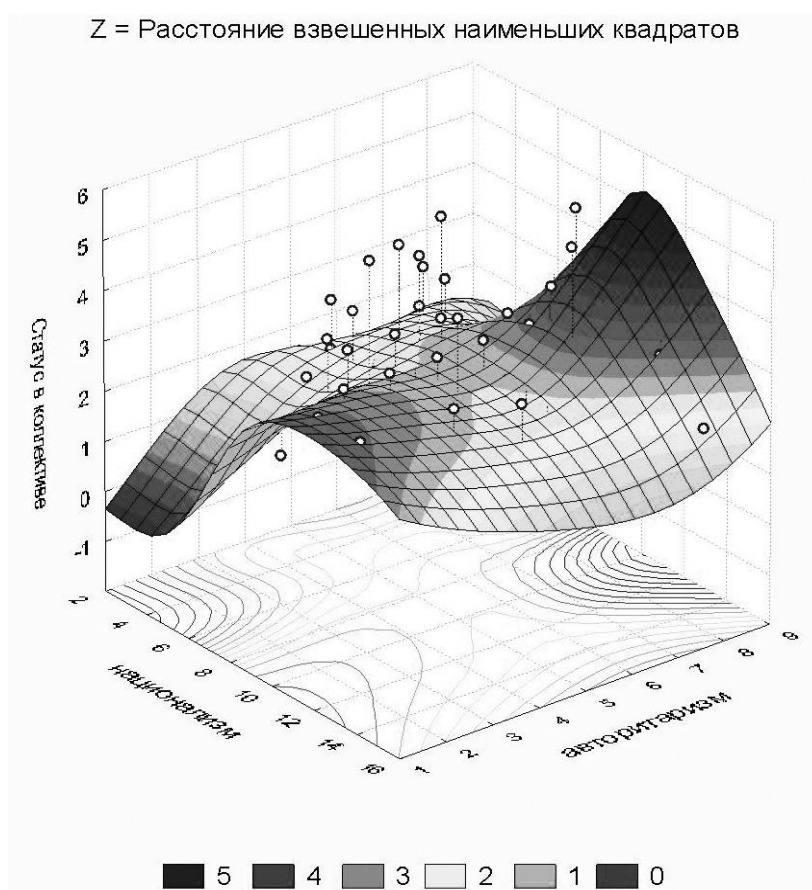


**Рис. 7. Факторные координаты показателей шкал анкеты**

Примечание. Факторное решение объясняет 64% дисперсии признаков. Собственные значения факторов выше единицы.



**Рис. 8. Проекция баллов опрошенных на систему координат**



**Рис. 9. Националистические и авторитарные установки как составляющие статуса в школьном коллективе**

Примечание. Шкала «Деструктивность» – от 1 до 9 баллов, «Доминирование» – от 2 до 16, показатель статуса – от 1 (изолированный) до 5 (предпочитаемый). Точками на поверхности обозначены выбросы – позиции школьников. Цвет графика: интенсивно-черный – полярные уровни статуса (1 и 5), светлый – средний (2, 3, 4).

На рисунке 7 представлены значение и координаты факторов в пространстве факторного решения. Значения факторных коэффициентов позволяют определить специфику экстремистских взглядов опрошенных школьников. Видно, что максимально дифференцированными и выраженными у опрошенных являются показатели «Доминирование» и «Деструкция», минимально выраженными и не различающимися – «Отчуждение» и «Навязывание». Спроецируем данные школьников на сформировавшиеся направления (рис. 8) и проанализируем результаты. На рисунке видно, что позиции максимально удаленных от центра системы координат испытуемых № 52, 59 находятся выше оси ОХ системы координат, а испытуемых №16, 38 – ниже. Эти старшеклассники отличаются высоким уровнем показателя «Доминирование» и «Авторитаризм» соответственно.

Результаты, представленные на рисунке 9, могут свидетельствовать о сформированной готовности учащихся 9–11-х классов к совершению действий экстремистского характера. Уместным в этом случае было бы подробное изучение причин, лежащих в основе суждений старшеклассников. Также из графика видно, что подавляющее большинство опрошенных находится на умеренных либо толерантных позициях (на графике – позиции испытуемых в 1 и 4 четвертях системы координат), что свидетельствует о развитии у опрошенных куль-

туры терпимости к национальному, религиозному и социальному многообразию.

### Заключение

Несмотря на длительную историю изучения педагогических, социально-психологических особенностей, связанных с экстремистским поведением, в настоящее время актуален и необходим современный инструментарий, применимый в деятельности образовательных учреждений, позволяющий анализировать развитие признания как экстремистско-деструктивных установок, учитывающий специфику этих тенденций, адаптированный к условиям и культурной специфике регионов.

Разработанный нами опросник, основанный на теоретических исследованиях, практическом опыте, эмпирической базе образовательных учреждений Свердловской области, ориентирован на прогнозирование искаженного признания, т. е. негативного напряжения в учебной среде.

Очевидно, что признание связано с широким спектром социальных и общественных проблем, требующих неотложного решения в рамках образовательного учреждения. Современные педагогические технологии, направленные на интеграцию эмоционального, правового и социального признания, способствуют формированию позитивных стратегий признания как условия формирования социокультурной идентичности подростков, в том числе формирования опыта социальной и культурной толерантности подрастающего поколения.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учеб. для студентов вузов. Екатеринбург : Деловая книга.
2. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. 7-е изд. СПб. : Питер, 2007.
3. Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. для высших учебных заведений. М. : Аспект Пресс, 2001.
4. Архандеева Г. А. Формирование жизненных стратегий подростков. Кемерово : Изд-во ОблИУУ, 2000.
5. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М. : Смысл, 2001.
6. Бабанский Ю. К. Педагогика. М. : Просвещение, 1988.
7. Батулин Н. А., Мельникова Н. Н. Технология разработки тестов. Ч. 1 // Вестн. ЮУрГУ. Сер. : Психология. 2009. Вып. 6. С. 4–14.
8. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2000.
9. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология : курс лекций. М. : Изд-во УРАО, 2003.
10. Бисерова Г. К. Педагогические условия основ субъектной идентичности курсанта средней специальной школы милиции : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2007.
11. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М. : Генезис, 2000.
12. Бруднов А. К. Стратегия развития государственных и муниципальных учреждений дополнительного образования детей // Воспитание школьников. 1994. № 5. С. 2–5.
13. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб. : Питер Ком, 1999.
14. Возрастная психология. Подростковый возраст в свете разных концепций. URL: <http://imp.rudn.ru/psychology/agepsychology/9.html> (дата обращения: 16.04.2010).
15. Воспитание индивидуальности : учеб.-метод. пособие / под ред. Е. Н. Степанова. М. : Сфера, 2005.
16. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика, 1991
17. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М. : Смысл : Эксмо, 2006.
18. Гришина А. В. Развитие творческой индивидуальности подростков средствами арт-терапии в учреждениях дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2004.
19. Зеньковский В. В. Психология детства. Екатеринбург : Академия, 1995.
20. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. М. : Логос, 2002.

21. Злоказов К. В. Исследование уровня успеваемости студентов в связи с особенностями деструктивности личности // Педагогическое образование в России. 2011. № 1. С. 106–112.
22. Идентичность // Большой энцикл. словарь. URL: <http://dic.academic.m/dic.nsf/enc3p/136090i>.
23. Идентичность // История философии. URL: <http://dic.academic.ru/dic.n^1>.
24. Идентичность // Энциклопедия культурологии. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf7enculture/ИДЕНТИЧНОСТЬ>.
25. История философии // Энциклопедия гносеологии. URL: <http://velikanov.ru/philosophy/gnoseologija.asp>.
26. Корнетов Г. Б. Педагогика: теория и история. М. : Изд-во УРАО, 2003.
27. Леви-Стросс К. Структурная антропология. М. : Эксмо-Пресс, 2001.
28. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М. : Знание, 1979.
29. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972.
30. Лихачев Б. Т. Педагогика : курс лекций : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. М. : Прометей, 1992.
31. Лосев А. Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. М. : Искусство, 1995.
32. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. М. : Худож. лит., 1987.
33. Мудрик А. В. Психология и воспитание. М. : Московский психолого-социальный институт, 2006.
34. Павлова О. Н. Идентичность: история формирования взглядов и ее структурные особенности. URL: <http://pavolga.narod.ru/identity.html>.
35. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др. ; под ред. С. А. Смирнова. М. : Академия, 2000.
36. Педагогика : учеб. пособие для студентов педагогических институтов / Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин и др. ; под ред. Ю. К. Бабанского. 2-е изд., доп. и перераб. М. : Просвещение, 1988.
37. Попов Р. С. Формирование национально-культурной идентичности личности подростка в условиях самодеятельного творческого коллектива (на материалах коллектива бального танца) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007.
38. Проблема возраста и возрастной периодизации. Кризисы в развитии. URL: <http://psylist.net/age/00007.htm>.
39. Ромм Т. А. Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект. Новосибирск : Наука, 2002.
40. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т. 1 / гл. ред. В. В. Давыдов. М. : Большая российская энциклопедия, 1993.
41. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. М. : Академия, 2002.
42. Смирнов С. Н. Педагогические условия использования символики в воспитании патриотических чувств учащихся кадетского корпуса : дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2002.
43. Смирнов С. Н. Символика как средство воспитания патриотических чувств (на опыте воспитания в кадетских корпусах) : моногр. / под ред. Б. В. Куприянова. Кострома : Авантитул, 2008.
44. Сулицкий В. Н. Методы статистического анализа в управлении. М. : Дело, 2002. с. 182–204.
45. Уманский Л. И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив : избр. тр. Кострома : Изд-во Костром. гос. ун-та, 2001.
46. Фельдштейн Д. И. Психология воспитания подростка. М. : Знание, 1978.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. А. Е. Терентьев.



## МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ

---

УДК 371.132:371.113  
ББК 4420.41+4424.46

ГСНТИ 14.01.75

Код ВАК 13.00.01, 08.00.05

### **Казанцев Даниил Иванович,**

аспирант, кафедра общей психологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: daniilkazantsev@mail.ru

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ К СОЗДАНИЮ МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** инклюзивное образование; психологическая готовность директора; управленческая модель.

**АННОТАЦИЯ.** Учитывая социальный заказ общества и задачи, которые ставит государство, руководители образовательных учреждений должны быть морально и психологически готовы к совершенствованию образовательного процесса, к созданию модели инклюзивного образования, обеспечивающей равные права и возможности для детей с отклонениями в развитии.

### **Kazantsev Daniil Ivanovich,**

Post-graduate Student of the Department of General Psychology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

### **PSYCHOLOGICAL READINESS OF A HEAD OF EDUCATIONAL INSTITUTION TO CREATE A MODEL OF INCLUSIVE EDUCATION.**

**KEY WORDS:** inclusive education, psychological readiness of director, administrative model.

**ABSTRACT.** Considering a social order of society and challenges posed by the state, heads of educational institutions should be mentally and psychologically prepared to improve the educational process, to create a model of inclusive education ensuring equal rights and opportunities for children with developmental disabilities.

*«Образование – право каждого человека, имеющее огромное значение и потенциал. На образовании строятся принципы свободы, демократии и устойчивого развития...»*

*Кофи Аннан*

Ссылаясь на образовательные постулаты государства, диктующие новые формы управленческой деятельности (компетентности), руководители образовательных учреждений должны быть готовы как морально, так психологически к внедрению модели инклюзивного образования для детей с разными возможностями. Это актуализирует значимую проблему на сегодняшний день в системе образования России, что побуждает коренное изменение внутренней системы школы (создание условий для успешной социализации, адаптации и деятельности учащихся с ограниченными возможностями здоровья).

В настоящее время социальная перспектива в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья существенно меняется. Статья 24 Конвенции ООН «О правах инвалидов» гласит, что в целях реализации права на образование государства-участники гарантируют лицам с ограниченными возможностями здоровья соблюдение их права на образование на всех

уровнях и в течение всей жизни. В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», который вступил в силу с 1 сентября 2013 г., указывается, что дети с ограниченными возможностями здоровья имеют право обучаться как в специальных образовательных учреждениях, так и в условиях совместного образования со здоровыми детьми. При этом на образовательные организации, в частности, на директора школы, ложится обязанность по созданию условий для удовлетворения особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья [2].

В образовательных учреждениях, идущих в ногу со временем, уже существует своя модель инклюзии, обеспечивающая равное отношение к учащимся. Модель прежде всего характеризует создание условий, комплекс мер и методических приемов, направленных на систему взаимодействия между участниками образовательного процесса. Руководителю образовательного учреждения в тандеме с педагогическим коллективом не-

обходимо с психологической точки зрения подойти к вопросу о готовности создания благоприятной среды с оптимальными условиями для учащихся-инвалидов. Любому директору и учителю, впервые участвующему в подобной практике внедрения новаций, нужно четко определить цель и стратегические задачи данной миссии.

*Цель статьи* – разработка адаптивно-системной модели инклюзивного образования в образовательном учреждении для управленца-директора, впервые внедряющего в практику подобный эксперимент, содержащий в себе образовательную, психологическую, эмоциональную поддержку семьи. Цель определяет следующие задачи: изучение опыта образовательных учреждений, реализующих программы инклюзивного образования; разработка (или корректировка) нормативной и методической документации, сопровождающей воспитательно-образовательный процесс в образовательном учреждении; организация обучения педагогического коллектива посредством повышения квалификации для реализации данной модели.

Инклюзивное образование на территории РФ регулируется нормативно-правовой документацией: Конституцией РФ, Федеральным законом «Об образовании», Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом №1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод.

Федеральный закон «Об образовании РФ» (г. 1, ст. 2, п. 27) гласит – инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [4]. Инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *Include* – заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает его доступность для всех в части приспособления к потребностям каждого ребенка, вне зависимости от состояния его здоровья [3].

За рубежом с начала 1980-х годов активно разрабатываются и внедряются нормативно-правовые документы, способствующие расширению образовательных воз-

можностей инвалидов (лиц с ограниченными возможностями здоровья). Первой страной, которая впервые объявила о включении детей-инвалидов в образовательную (безбарьерную) среду со своими сверстниками, стала США. Ученые из США считают, что инклюзивное образование – это совместное обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, не имеющих таких ограничений. Это все участники образовательного процесса, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этических, языковых и иных способностей, включенные в общую систему образования.

Многие страны зарубежной Европы положительно высказывались за успешную социализацию детей в обществе, интеграцию их с учетом развития каждого ребенка. Государственные школы получали целевое финансирование из бюджета на детей с ограниченными возможностями здоровья, что, несомненно, заставляло руководителей заинтересоваться такой практикой приема в образовательное учреждение учащихся, имеющих статус инвалида.

В 1980-1990 годы в нашей стране открываются первые «инклюзивные» образовательные учреждения по инициативе общественного комитета по защите прав детей. Это – экспериментальные площадки по интегрированному обучению детей-инвалидов.

Для управленца-руководителя, впервые внедряющего в практику модель инклюзивного образования, необходимо найти образовательные центры с апробированной системой моделью инклюзивного образования для ознакомления с образовательно-воспитательными программами, реализующих практику обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. На сегодняшний день такие центры есть в Москве, Санкт-Петербурге, Екатеринбурге, Якутске.

Для разработки модели и внедрения ее в образовательное учреждение необходимо добавить изменения в свой перечень документов образовательного учреждения, опираясь на законы, конвенции, декларации и другие нормативно-правовые документы, защищающие ребенка. Нормативно-правовая документация представлена в таблице 1.

Таблица 2 посвящена созданию безбарьерной, развивающей среды для учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Для качественной работы с детьми-инвалидами в образовательном учреждении руководителю нужно сформировать команду профессионалов. В таблице 3 приведен перечень сотрудников, необходимых для работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья.

Таблица 1.

**Нормативно-правовое обеспечение образовательного процесса**

Изменения в устав образовательного учреждения (дополнения)	Изменения в учебном плане образовательного учреждения; корректировка рабочих программ педагогов	Положение о Совете по инклюзивному образованию в школе
Дополнения в функциональные обязанности сотрудников образовательного учреждения	Положения об инклюзивном классе в образовательном учреждении	Положение об инклюзивном образовании в РФ

Таблица 2.

**Создание безбарьерной среды с проблемами опорно-двигательной системы**

Учебные зоны в классных кабинетах	Подъемник	Сенсорная комната	Комната психологической разгрузки	Логопедический кабинет
Специализированные туалетные комнаты	Зона в библиотеке	Зона в столовой	Кабинет ЛФК	Пандусы

Таблица 3.

**Совет по инклюзии в образовательном учреждении**

Руководители Совета по инклюзии	Тьюторы	Социальные педагоги	Педагог дополнительного образования
Учителя – психологи	Логопеды	Инструктор ЛФК	Воспитатель ГПД

Создание инклюзивной образовательной среды требует от педагогов высокого уровня профессиональной компетентности, свободного владения своей профессией и ориентацией в смежных областях деятельности, готовности к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Однако, как показало исследование, к числу проблем, препятствующих профессиональным образовательным учреждениям успешно осуществлять свою деятельность, принадлежит отсутствие теоретико-методологической базы по созданию инклюзивной образовательной среды в конкретном образовательном учреждении, недостаточный уровень профессиональной компетентности педагогов профессионального обучения, неготовность системы повышения квалификации к их компетентностно-ориентированному, корпоративному обучению в целях формирования инклюзивной образовательной среды.

Маститые педагоги-психологи в области развития профессиональной компетентности В. В. Давыдов, Э. Ф. Зеер, В. В. Краевский, А. В. Хуторской, Т. И. Шамова, ученые, занимающиеся проблемами повышения квали-

фикации педагогических работников – С. Г. Вершловский, А. А. Деркач, Е. П. Тонконогая – и авторы, вплотную изучающие вопросы по созданию благоприятной личностно ориентированной образовательной среды для людей с особыми образовательными потребностями – А. Д. Гонеев, О. Е. Грибова, Н. М. Назарова, Н. П. Пивоварова, И. П. Ушакова, А. С. Шафранова – позволяют сделать вывод о существующих противоречиях между потребностью образовательной практики в компетентных педагогах, способных к созданию инклюзивной образовательной среды, и существующими подходами к их подготовке в условиях профессионального образования.

Для реализации адаптивно-системной модели инклюзивного образования в образовательном учреждении руководитель организует обучение педагогического коллектива и сотрудников школы через повышение квалификации в различных центрах, готовивших педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Рассмотрим модель профессиональной подготовки педагога (рис. 1), работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья.



**Рисунок 1. Модель профессиональной подготовки педагога, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья**

Инклюзивное образование считается гибкой формой удовлетворения различных потребностей в обучении. Если обучение станет более эффективным и качественным в результате внедрения модели инклюзивного образования, тогда от этого выигрывают все

участники образовательных отношений (не только дети с особыми потребностями).

В таблице 4 представлена модель социально-психологической адаптации детей-инвалидов с выраженными двигательными нарушениями к воспитательно-образовательной среде, которую необходимо отработать.

Таблица 4.

**Модель социально-психологической адаптации детей-инвалидов**

	<p><b>Специальное образование:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Особый» ребенок</li> <li>• Специальный педагог</li> <li>• Специальная школа</li> </ul>		<p><b>Обычное образование:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Обычный ребенок</li> <li>• Обычные педагоги</li> <li>• Обычные школы</li> </ul>
	<p><b>Интегрированное образование:</b> терапия, реабилитация, коррекция</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Адаптация ребенка к требованиям системы</li> <li>• Система остается неизменной</li> <li>• Ребенок либо адаптируется к системе, либо становится для нее неприемлемым</li> </ul>		<p><b>Инклюзивное образование:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Все дети разные!</li> <li>• Все дети могут учиться!</li> <li>• Разные способности, различные этнические группы, разный возраст, пол, происхождение</li> <li>• Адаптация системы к потребностям ребенка</li> </ul>

Ядром инклюзии служат убеждения, правила и взгляды, которые минуют ущемления (дискриминация) учащихся, обеспечивают равное отношение ко всем людям,

но создают особые условия для детей, имеющих особые потребности.

Важное обстоятельство этого перехода – готовность всех участников образовательных отношений меняться (руководитель, педагог,

родитель). Для развития инклюзивной практики образования нужны системные институциональные изменения, которые не происходят быстро. Но самые сложные из них – это изменения в профессиональном мышлении и сознании людей, начиная с психологии учителя (что самое сложное), заканчивая экономическими и финансовыми основаниями функционирования всей системы. Внедрение инклюзивного образования сталкивается не только с трудностями организации так называемой безбарьерной среды, но прежде всего с проблемами социального свойства. Они включают в себя распространенные стереотипы и предрассудки, готовность или отказ учителей, детей и их родителей принять новые принципы образования, но также недостатки систематических комплексных психолого-педагогических знаний и технологий, специальных мониторинговых исследований, непосредственно касающихся опыта отечественного инклюзивного образования [1].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина С. В., Семаго Н. Я., Фадина А. К. Инклюзивное образование. М. : Школьная книга, 2010.
2. Зыскина М. А., Шрамко Н. В. Дополнительное образование педагогов для инклюзивного образования // Педагогическое образование в России. 2014. №1. С. 201-204.
3. Официальный сайт Департамента социальной населения города Москв. URL: <http://www.dszn.ru>.
4. Официальный сайт Министерства образования и науки РФ. URL: <http://минобрнауки.рф>.

Резюмируя представленные выше психолого-педагогические размышления по поводу построения модели инклюзивного образования, можно констатировать, что социально-экономическая ситуация в нашей стране находится на стадии, когда есть возможность обеспечить современного ребенка грамотным высококвалифицированным научным психолого-педагогическим сопровождением, готовым для качественной работы с детьми-инвалидами, основанным на поиске инновационных технологий и методик организации профориентационной работы и психологической поддержки личности.

Последовательная реализация всех направлений данной модели будет способствовать созданию в школе развивающей среды детей с ограниченными возможностями здоровья, повышению эффективности всего образовательного и воспитательного процесса, пониманию обществом проблемы инвалидности.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

**Сергеева Линда Борисовна,**

кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры педагогики и психологии, Челябинская государственная академия культуры и искусств; 454091, г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, д. 36; e-mail: buh1@chgaki.ru

**ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РУКОВОДИТЕЛЯ В ВУЗЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** управленческая культура; руководитель структурного подразделения вуза; детерминанты.

**АННОТАЦИЯ.** Актуализируется значимость управленческой культуры в вузе; представлена группа условий, определяющих детерминанты развития управленческой культуры руководителей; определена система детерминант в развитии управленческой культуры руководителей вуза; представлен их анализ.

**Sergeeva Linda Borisovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Psychology of Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts, Chelyabinsk.

**METHODOLOGICAL APPROACHES TO DEVELOPMENT OF ADMINISTRATIVE CULTURE OF MANAGERS AT HIGHER EDUCATION INSTITUTION (HEI)**

**KEY WORDS:** administrative culture; manager of a structural department of a HEI; methodological approach.

**ABSTRACT.** The article considers the methodological basis of development of administrative culture of managers at a HEI. It defines the peculiarities of usage of the total of methodological approaches, principles of organization of administrative culture development at a HEI.

Управленческая культура руководителя в вузе воздействует на высшее профессиональное образование в целом или на отдельные его звенья, обеспечивая сохранение качества, оптимальное функционирование, совершенствование и развитие для реализации заданной цели. Отсюда следует определение детерминированности развития управленческой культуры руководителя в вузе в современных условиях, при этом рассматривается управленческая культура руководителей структурных подразделений. Важно подчеркнуть, что структурные подразделения рассматриваются за исключением хозяйственной части, а значит, руководителями структурных подразделений выступают заведующие кафедрами, лабораториями, научно-исследовательскими институтами, деканы, заместители деканов по воспитательной работе, проректоры, заведующие аспирантурой, различные творческие объединения и т. д. [4] в гуманитарных вузах.

Система образования, выполняя свою основную функцию подготовки человека, призвана проводить соответствующую образовательную политику, осуществляя управление всеми видами деятельности, обеспечивающими оптимальную организацию и развитие образовательного процесса, реализуя его посредством специально организованной профессиональной педагогической деятельности на основании выработанных и принятых норм (программ, стандартов и т. д.) в созданной для этих целей сети образовательных учреждений [1].

Преобразование образования в особый вид практики общественного развития является кардинально новой постановкой вопроса о том, как должно быть организовано высшее образование. Состояние управленческой культуры руководителя в вузе по сути своей отвечающей, с одной стороны, потребностям современного образовательного процесса, характеризующееся динамичностью, неравновесностью, открытостью, а с другой – связано с условиями осуществления управленческой деятельности, такими как разнородность и неупорядоченность по факторам, определяющим ситуационное состояние системы; неоднородность – экономическая, социальная и, конечно же, образовательная, возникающая в результате диверсификации; ограниченность ресурсов – как материальных, экономических, так и соответствующего качества профессионально-педагогической культуры.

Под влиянием этих факторов происходит смещение акцентов в формулировании управленческих задач (приобщение к новой образовательной идеологии, создание условий творчества для реализации инновационной деятельности и т. п.) и появление новых управленческих функций, например, научная экспертиза, консультирование, организация исследовательской деятельности и т. п.

На наш взгляд, необходима не столько смена способа управления, сколько трансформация управленческой культуры как совокупности управленческих отношений и управленческой деятельности.

Выявление детерминант зависит от ряда условий, к которым относится учет специфики вуза. В нашем случае мы рассматриваем вузы гуманитарной направленности, это связано с учетом корпоративной культуры и созданием образовательных контентов и округов, требует от руководителей особых имиджевых качеств [4]. Следует также учитывать тенденции времени: индивидуализация обучения, развитие субъектности в процессе построения образовательной и карьерной траектории в вузе, интеграция России в общеевропейское образовательное пространство.

При развитии управленческой культуры руководителя в образовательной среде вуза ведущая роль принадлежит целенаправленному воздействию на развитие личности, исходя из чего управленческая деятельность осмысливается нами как творческая инициатива руководителя, направленная на достижение стратегически проектируемых целей, а готовность к ней – как позитивный, ценностный уровень владения соответствующими характеристиками [4].

В исследованиях С. В. Филатова [6], А. В. Позднякова [3] и др. отмечается, что управленческую культуру в любой деятельности составляют знания, умения, опыт, овладение которыми необходимо специалисту, чтобы осуществлять управленческие функции. Управленческая культура – это одна из составляющих профессиональной культуры.

Культура управления специалиста означает наличие глубоких знаний, методического опыта и мастерства, высокую организованность и гибкое мышление, широкое использование в работе современных научных методов управления, умение прогнозировать ход событий и быстро ориентироваться в обстановке, объективность выводов и обобщений, своевременность доведения до исполнителей всех документов, систематический контроль исполнения, инициативу и самостоятельность, спокойствие, выдержку, умение четко разрабатывать и аккуратно оформлять служебные документы, своевременно и правильно принимать решения. В культуру управления входит умение сочетать инициативу, самостоятельность, новаторство с преемственностью и консерватизмом в управлении.

Учитывая указанные особенности, нами определяется детерминанта *постоянного развития и продуцирования профессионально-личностных качеств руководителей в образовательной среде вуза*, что связано с осуществлением постоянного мониторинга, консалтинговой деятельности при реализации модеративных блоков развивающей деятельности.

Для осмысления сущности процесса развития управленческой культуры руководителей структурных подразделений вуза необходимо опираться на идеи акмеологического подхода (А. А. Деркач, В. И. Долгова, Н. В. Кузьмина, А. З. Рахимов и др.). Акмеология исследует субъективные и объективные факторы, способствующие достижению вершин профессионализма, в нашем исследовании управленческой культуры руководителей структурных подразделений в вузе, организации обучения профессионализму, совершенствованию и коррекции деятельности. К объективным факторам относят качество полученного образования. К субъективным – талант и способности человека, его ответственность, компетентность, умение эффективно решать производственные задачи. Важнейшими факторами достижения вершин профессионализма являются задатки, одаренность, способности, талант, качество учебных заведений, самосовершенствование.

Применение акмеологического подхода в исследовании связано со следующими особенностями:

- представление человека в акмеологии как самостоятельного субъекта совершенствования, саморазвития, так и опосредованного акмеологическими технологиями;

- акмеологическая сущность управленческой культуры как уникальная способность субъекта изменять различные способы собственной организации по отношению к объективно существующим (Л. С. Подымова).

Детерминанта определяет овладение субъектом все более эффективными способами управления и самоуправления в аспекте непрерывного личностно-профессионального развития, что позволяет проектировать программы развития управленческой культуры на уровне самоменеджмента и социального менеджмента [4].

Значимой детерминантой в развитии управленческих качеств выступает *развитие внутрикорпоративной культуры в вузе*, что позволяет реализовать мотивацию развития управленческой культуры руководителей, акцентировать внимание на ценностных ориентациях при реализации управленческой деятельности, создать благоприятный микроклимат, способствующий профессионально-личностному саморазвитию руководителей.

Для инициации тенденции саморазвития корпоративной культуры на уровне взаимодействия руководителей структурных подразделений вуза целесообразно:

- развивать командный принцип работы с участием работников различных под-

разделений для решения конкретных задач и проектов;

- улучшить (а в некоторых случаях – наладить) горизонтальные потоки информации [5];

- реализовать информационное обеспечение корпоративных коммуникаций: создание банка имиджевых материалов (характеристика кадрового и интеллектуального потенциала, связи с общественностью, с научными и культурно-образовательными центрами, известными политиками, учеными, деятелями культуры, результаты опросов общественного мнения);

- активизация работы сайта руководящего сообщества, который освещает его традиции, мероприятия, достижения.

При этом показателями внутрикорпоративной культуры руководителей структурных подразделений вузавыступают кодекс корпоративного поведения, стратегия формирования корпоративной культуры, ценности корпоративной культуры, их адаптация к условиям вузовской жизни, к традициям вуза, к особенностям взаимоотношений, предотвращение конфликтов, культивирование символики и атрибутики, поощрение духа элитарности, участие в общих делах, способствующих общению и усилению взаимодействия руководителей.

Еще одна детерминанта связана с определением *субъектности как основы управленческой деятельности руководителя вуза*.

При этом вуз рассматривается нами как полифункциональная социально-педагогическая система, имеющая сложную многоуровневую структуру. Основными компонентами этой системы являются студент, преподаватель, руководитель, учебно-вспомогательный и технический персонал. С точки зрения управления педагогическим процессом, основные внутренние компоненты образуют определенного рода иерархию.

Образовательный процесс идет по следующим направлениям: педагог – студент, педагог – коллектив студентов, педагогический коллектив – коллектив студентов. Поэтому вуз в управленческом плане может быть рассмотрен как система взаимодействия «руководитель – профессорско-преподавательский состав – студенты». Важной особенностью вуза является то, что здесь не всегда можно провести четкое деление на управляющую и управляемую подсистемы.

В состав управляющей подсистемы в образовательном учреждении необходимо включать не только руководителей, но и каждого педагога и весь педагогический коллектив в целом, ибо процессы обучения и воспитания есть процессы управляемые и, следовательно, педагог как субъект такого

педагогического управления осуществляет не только педагогическую, но и управленческую деятельность. В то же время руководители в вузе наряду с административной деятельностью осуществляют и непосредственное преподавание, научную деятельность.

Следует также отметить, что в вузе студент также становится субъектом образовательно-воспитательного процесса, т. е. управляет своей собственной деятельностью [4].

Следовательно, субъектность в управленческом смысле всех представителей вуза состоит в том, что все участники данного процесса осуществляют управленческую по характеру деятельность.

Еще одна детерминанта развития управленческой культуры руководителей в вузе связана с *комплексным использованием информационно-технологических ресурсов в процессе профессионально-управленческой деятельности руководителя* – обеспечение органов управления вуза актуальной, полной, достоверной и регулярно обновляемой информацией, необходимой для поддержки и обеспечения образовательного процесса вуза, процессов управления инновационными образовательными, научно-производственными и научно-исследовательскими проектами, процессов финансового учета, учета кадров и других вспомогательных процессов.

Комплексное использование информационно-технологических ресурсов основано на автоматизации ключевых областей деятельности вуза: управление учебным процессом (формирование образовательных программ, учебных планов, приемная комиссия, управление контингентом студентов, их успеваемостью, расчет и распределение учебной нагрузки, составление расписания, управление учебно-методическим обеспечением, отчетность преподавателей, расчет рейтинга преподавателей и т. п.), собственно, образовательный процесс (обеспечение учебного процесса, контроль знаний, хранилища цифровых материалов и т. п.), управление научными исследованиями (управление научно-исследовательскими проектами, контингентом аспирантов, совершенствование публикационной деятельности, организация воспитательной и научно-исследовательской работы со студентами и т. п.), административное управление (управление персоналом и организационной структурой, штатное расписание, управление недвижимостью, общежитием, доступом в помещения, документооборотом, планирование и отчетность работы подразделений, поддержка принятия решений и т. п.), управление финансами и управленческий учет (расчет заработной платы, начисление стипендии, управление договорами, материальны-



ми ресурсами, бюджетирование и т. п.), управление информационными ресурсами (управление пользователями, данными, системами, инфраструктурой, сервисами, сайтом, веб-страницами преподавателей и студентов и т. п.) [2].

Такая система может быть построена только при переходе от локальных систем со своим информационным наполнением к интегрированной информационно-аналитической среде, которая позволит охватить все стороны деловых процессов в вузе, автоматизировать административно-хозяйственную деятельность, управление финан-

совыми потоками, обеспечить информационную поддержку принятых решений [4].

Итак, детерминантами развития управленческой культуры руководителей вузов выступают постоянное развитие и продуцирование профессионально-личностных качеств руководителей в образовательной среде вуза, развитие внутрикорпоративной культуры в вузе, субъектность как основа управленческой деятельности руководителя вуза, комплексное использование информационно-технологических ресурсов в процессе профессионально-управленческой деятельности руководителя.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гумерова Л. З. Инновационная деятельность руководителя образовательного учреждения URL: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2008-1.html>.
2. Крылатых О. Н. Управленческий потенциал как фактор инновационного развития экономики России // Бизнес-образование. 2005. № 12.
3. Поздняков А. П. Формирование управленческой культуры будущего специалиста социальной работы в вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. М., 2007.
4. Сергеева Л. Б. Развитие управленческой культуры руководителей структурных подразделений вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Челябинск, 2011.
5. Тарабаева В. Б. Использование регулирующих возможностей корпоративной культуры в управлении конфликтами инновационного развития вуза // Научные ведомости. №12(52). 2008. С. 90-95.
6. Филатов С. В. Системно-профессиональный подход к управлению качеством подготовки бакалавров в техническом университете : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. М., 2012.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. А. Казаева.

## Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Материалы для публикации присылаются в электронном и бумажном виде. Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями: объем текста — **8-12 страниц** ( $\approx$  **20 000 знаков** с пробелами); формат страницы — А4; гарнитура — Times New Roman; размер кегля — 14; межстрочный интервал — 1,5. Допустимые выделения — курсив, полужирный.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

Статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т. е. помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках:

- 1) **фамилия, имя, отчество автора** (авторов) полностью;
- 2) **ученая степень, звание, должность;**  
полное и точное **место работы; подразделение организации;**  
**контактная информация** (e-mail, почтовый домашний адрес с указанием индекса, почтовый адрес **организации** с указанием индекса);
- 3) **название статьи;**
- 4) **аннотация** (250—300 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5—7 слов).

К статье прилагаются также индекс УДК, рубрика ГСНТИ и код ВАК.

Пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, ссылки на работы заключаются в квадратные скобки с указанием страницы при цитировании, например: «Текст цитаты...» [24, с. 56]. Библиографическое описание оформляется по ГОСТ Р 7.0.5—2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ [journals.uspu.ru](http://journals.uspu.ru)



(343) 235-76-03

Ворошилова Мария Борисовна



E-mail: [pedobraz@uspu.ru](mailto:pedobraz@uspu.ru)

**АДРЕС РЕДАКЦИИ**

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 221

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ  
2014. № 6

Редактор: кандидат филологических наук А. А. Баранова  
Компьютерная верстка кандидата филологических наук А. А. Барановой

Подписано в печать 26.06.14. Формат 60×84/8.  
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.  
Уч.-изд. л. 19,39. Усл. п. л. 23,25. Тираж 500 экз. Заказ №4399.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники  
Уральского государственного педагогического университета  
620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.  
E-mail: pedobraz@uspu.ru