

**Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение  
Уральский государственный педагогический университет  
ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

**Актуальные проблемы германистики,  
романистики и русистики**

**Часть III**

**МАТЕРИАЛЫ**

ежегодной международной научной конференции

3–4 февраля 2012 года

г. Екатеринбург, Россия

Екатеринбург 2012

УДК 811.1/2  
ББК Ш 140/159  
А 43

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

Научный редактор:  
Кандидата педагогических наук, доцента  
Е.Е. Горшковой

А 43

**Актуальные** проблемы германистики, романистики и русистики. Материалы ежегодной международной конференции. Екатеринбург, 3–4 февраля 2012 г. [Текст] / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2012. – Ч.Ш. – 226 с.

Сборник включает материалы конференции «Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики», организованной кафедрой немецкого языка и методики его преподавания института иностранных языков ФГБОУ ВПО «Уральского государственного педагогического университета 3–4 февраля 2012 г.

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

ISBN 978-5-7186-0484-9

УДК 811.1/2  
ББК Ш 140/159  
А 43

© Институт иностранных языков, 2012  
© ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2012

## Содержание

<b>Общетеоретические проблемы германистики, русистики, индоевропеистики: исследования в области терминоведения, лексикологии, диалектологии, языковых систем и др. ....</b>	<b>6</b>
<i>Богоявленская Ю.В.</i> Проблема парцелляции в современной лингвистике: история вопроса.....	6
<i>Бугуева Н.В.</i> Семантическая отантропонимическая деривация (на примере русского языка) .....	12
<i>Буженинов А.Э.</i> Отражение концептуализации и категоризации понятия «гомеопатический препарат» в LSP гомеопатии (на материале русского и французских языков).....	20
<i>Комарова З.И.</i> Лингвосинергетика: парадокс или норма.....	28
<i>Лукина О.И.</i> Фонетическая терминология французского и русского языков с позиции полевого подхода.....	39
<i>Лукичева М.В.</i> Социолингвистические факторы, влияющие на формирование наименований профессий в современном немецком языке .....	47
<i>Соколова О.Л.</i> Из истории изучения вещественных существительных в русском и французском языках.....	56
<i>Филипаци Ю.А.</i> Двойные согласные в итальянских диалектных текстах: типологическая перспектива и фонологическая интерпретация.....	64
<i>Чукреева Е.И.</i> Уровневая организация орудийной категории в языке (на материале стационарных стоматологических артефактов).....	71
<b>Сопоставительная лингвистика, фразеология и переводоведение .....</b>	<b>75</b>
<i>Алексеева М. Л.</i> Пояснения в европейской переводческой традиции от античности до наших дней .....	75
<i>Божко Е.М.</i> Типы переводческих ошибок в переводах на русский язык романа Дж. Р.Р. Толкина «Властелин Колец» .....	83

<i>Овешкова А.Н.</i> Фразеологизм «Свет в конце тоннеля» / «Light At The End Of The Tunnel» в вербализации концепта Жизнь/Life (на материале русского и английского языков).....	91
<b>Дискурс-анализ и политическая лингвистика</b> .....	98
<i>Шустрова Е.В.</i> Влияние лингвокультурных стереотипов на карикатурный образ Б. Обамы.....	98
<b>Литературоведение, перевод и интерпретация текста</b> .....	104
<i>Велижанина Е.М.</i> Претативно-ценностные и лингвостилистические особенности выражения верховных сакрально-религиозных метасимволов в Евангельских притчах (на материале немецкого и русского языков) .....	104
<i>Истратова Ю.А.</i> Французская поэтическая ономастика XX века (Брассенс, Брель, Генсбур).....	112
<i>Кузина Ю.В.</i> Теоретические основы изучения системы образов в художественном тексте и его переводе.....	120
<i>Мальцева И.Г.</i> Экзотизм и роман Р. Мюллера “Tropen” .....	126
<i>Марова Н.Д.</i> «Витринные» формы текстоменталии .....	132
<b>Теория и методика обучения языку и межкультурная коммуникация</b> .....	138
<i>Ваганова Т. П.</i> Роль лингвокультурологии в парадигме гуманитарного знания .....	138
<i>Гиниатуллин И.А.</i> О некоторых проблемах системной реализации межкультурного обучения языкам .....	145
<i>Гладкова О.К.</i> Приемы обучения иностранному языку детей с задержкой психического развития .....	151
<i>Зеленина Л.Е.</i> Специфика эмотивного компонента в деловом общении (на примере итальянского языка) .....	158
<i>Кокорина О.С.</i> Применение веб-сервисов для изучения иностранного языка.....	165

<i>Колесова Е.М.</i> Содержание обучения аудированию в современной системе профессионального образования.....	171
<i>Мурзич А.Н.</i> Культурно-просветительская деятельность учителя иностранного языка.....	178
<i>Роготнева Н. С.</i> Анализ методической действительности применительно к развитию иноязычной лингво-нормативной учебной компетенции студентов языковых вузов (по материалам учебно-программных документов) .....	184
<i>Сергеева Н.Н., Ахунова Е.Ю.</i> Формирование лексических понятий учащихся старших классов.....	191
<i>Сергеева Н.Н., Угрюмова С.В.</i> Мотивы студентов туристических специальностей к изучению иностранного языка .....	197
<i>Скараева С.М.</i> Проектирование иноязычной профессиональной подготовки магистрантов неязыковых специальностей к использованию письменного академического дискурса .....	205
<i>Старкова Д.А.</i> Управление активными взаимодействиями при обучении иностранному языку.....	213
<i>Энгельхардт Э.</i> Das Deutsche Sprachdiplom II der Kultusministerkonferenz (DSD II) - eine Herausforderung für russische Schüler der Klassenstufe 11 .....	219

***Общетеоретические проблемы германистики, русистики, индоевропеистики: исследования в области терминоведения, лексикологии, диалектологии, языковых систем и др.***

---

УДК 81'367

***Богоявленская Ю.В.***

Екатеринбург, Россия

**ПРОБЛЕМА ПАРЦЕЛЛЯЦИИ В  
СОВРЕМЕННОЙ  
ЛИНГВИСТИКЕ: ИСТОРИЯ  
ВОПРОСА**

Аннотация. В статье рассматривается история вопроса о парцелляции в лингвистической науке с момента появления данного термина по наши дни. Прослеживается эволюция понимания сущности данного явления в советском и российском языкознании, в романистике и германистике. Предлагается уточнение объема понятия «парцелляция».

Ключевые слова: парцелляция, синтаксис.

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

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

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

***Bogoyavlenskaya Y.V.***

Ekaterinburg, Russia

**THE PROBLEM OF  
PARCELLATION IN  
LINGUISTICS: HISTORY OF  
QUESTION**

Abstract. The article is devoted to the problem of parcellation in linguistics from the first appearance of this term till the actual state. The evolution of the term's meaning in Soviet and Russian, Roman and German linguistics is explored. We also precise the term of parcellation.

Keywords: parcellation, syntax.

About the Author: Bogoyavlenskaya Yuliya Valeryevna, Candidate of Philology, Head of the Chair of the French Language.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

---

В современной лингвистике единодушно признается, что парцелляция – «явление живое, активное, преуспевающее», особенно в языке художественной литературы и публицистики [Ринберг 1987: 39]. Сам термин «парцелляция» в современном значении был впервые использован профессором А.Ф. Ефремовым в работе «Язык Н.Г. Чер-

нышевского». Под парцелляцией им понимался такой прием, который «как бы разламывает предложение на части, превращая их в эквиваленты самостоятельных предложений», «деформируя структуру предложения своеобразной расстановкой знаков препинания, нарушающей общепринятые правила» [Ефремов 1951: 76, 78].

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

Задолго до появления термина *парцелляция* это явление неоднократно подвергалось научному рассмотрению в кругу явлений, обозначаемых термином *присоединение*.

Как объект специального исследования присоединение определилось в начале XX вв., когда были впервые выделены безымянные элементы присоединения. Само введение в научный обиход терминов *присоединение* и *присоединительная связь* связывается с именем академика Л.В. Щербы [Щерба 1928: 23], который обратил внимание на некоторые соединительные и противительные союзы, использующиеся в функции присоединения. Он же сформулировал психологический признак присоединительных конструкций – признак *непреднамеренности*. Присоединительная связь определялась им как такая, при которой «второй элемент появляется в сознании лишь после первого или во время его высказывания» [Там же].

Так как термин *присоединение* понимался очень широко, то в присоединение оказались вовлеченными и парцеллированные конструкции. Подобный взгляд на парцелляцию определился в исследованиях Ю.Р. Гепнера, 1963; Ж.А. Винтман, 1972; 1978; Н.Н. Голиковой, 1986; Ф.Т. Лозанович, 2000 и многих других. Игнорировались некоторые факты, а именно:

- 1) знаки препинания, будь то точка или запятая;
- 2) состав отделенного компонента, его отношения к главной части;
- 3) степень экспрессивности обсуждаемых элементов;
- 4) тот факт, что при выделении признака *непреднамеренности* в письменной речи (литературно-книжном языке) «вообще нельзя говорить о *преднамеренности*, так как в нем и непреднамеренность

преднамеренна, заранее рассчитана, где она – прием, особый способ выражения мысли» [Попова 1950: 377].

При разграничении присоединения и парцелляции исследователи часто опирались на семантику союзов, обеспечивающих присоединительную связь, которые по существу не являются только присоединительными, а могут оформлять и другие виды связи: пояснительную, сравнительную и т.д.

Итак, на начальном этапе исследований некоторое сходство этих явлений послужило причиной их неразграничения.

Начиная с середины 60-ых годов, когда парцелляция привлекла к себе пристальное внимание ученых, вплоть до настоящего времени, она либо отождествлялась с присоединением, либо рассматривалась как часть широко развитой системы присоединения.

В конце 60-х – 70-х годах в центре изучения исследователей парцелляции оказались: 1) структурные особенности парцеллированных конструкций, в основном структурные особенности парцеллированных сложноподчиненных предложений; 2) их интонационные характеристики; 3) их экспрессивность и стилистические особенности.

70-е годы также были ознаменованы повышенным интересом к семантике, что углубило сферу исследования языковых явлений, в частности парцелляции. Проблемы, разрабатываемые в этот период, были связаны с изучением структурно-семантических особенностей парцеллированных (присоединительных) конструкций, а также с изучением их архитектурной функции.

В конце 70-х годов стал намечаться новый поворот в развитии общей лингвистической теории, что было связано с прагматикой. Однако работы, посвященные определению коммуникативно-прагматических функций парцелляции и присоединения появились в 80-90-е годы. Тогда же прозвучала точка зрения, что парцелляция и присоединение – суть разные синтаксические явления, основанных на действии принципиально отличных механизмов построения речи. Парцелляция связывалась с механизмом разрыва структурной целостности предложения на два и более отрезка, а присоединение – с процессом ее восполнения. Стилистические особенности парцелляции по-прежнему подвергались тщательному исследованию.



Достаточно подробно в 80-е, 90-е годы и начале 21 века были изучены коммуникативные особенности парцеллированных конструкций (с позиций актуального членения).

Подытоживая труды многих и многих ученых, определяем парцелляцию как «синтаксическую категорию, имеющую структурную, семантико-синтаксическую и коммуникативную функции. Ее сущность заключается в преднамеренном интонационном и позиционном отчленении элементов единой синтаксической структуры предложения на две и более части: основную (базовую) часть и парцеллят, с целью актуализации значимой части высказывания. При парцелляции между частями конструкции устанавливаются коммуникативно-актуализирующие отношения, накладывающиеся на основные и вторичные связи и отношения. Под парцелляцией также понимаем сам прием расчленения структуры предложения, в результате которого получается экспрессивный вариант стилистически нейтрального предложения» (Богоявленская 2003: 7-8).

Во франкоязычной науке достаточно мало работ, специально посвященных теории парцелляции. Ж. Антуан пишет о том, что, французский язык, стремясь к простоте и непринужденности, ищет новые формы литературного изложения, в основе которых – систематическое введение элементов разговорной речи. Одной из таких «новых форм» является то явление, под которым мы понимаем парцеллированную конструкцию [Antoine 1962: 446]. Именно с влиянием разговорной речи, где позиции слов гораздо подвижнее, то есть со стилистическими причинами, связывается французскими лингвистами факт вынесения важных элементов высказывания в конец предложения.

Это явление было замечено и другими учеными (M. Cohen, 1973; R. Georjgin, 1956). Марсель Коэн указал на факт самостоятельного функционирования синтаксически зависимых членов предложения, отмечая их недавнее происхождение [Cohen 1973: 397]. М. Коэн ввел новые понятия «*parcelle*» и «*style parcellaire*» («парцеллят» и «парцеллирующий стиль»). Ученый считал, что эти структуры заслуживают широкого изучения, они представляют собой гораздо более значительное явление, чем это кажется на первый взгляд, так как оно затрагивает традиционное понятие логической организации фразы [Cohen 1973: 397]. Похожую мысль находим у Ж. Дюбуа, который отмечает

частотность употребления этой конструкции с попыткой социологического истолкования [Dubois 1961: 63-66]. Оба ученых считают, что данное явление выросло из сочинения и подчинения.

Однако не все французские ученые положительно оценивают применение парцелляции в письменной речи. Р. Жоржен, отмечая особую роль таких конструкций, которая состоит в максимальном выделении деталей и дезартикуляции основной части, осуждает их использование и называет факт дробления фразы «*style poinilliste, papillotant*» («смешным, вычурным стилем») [Georgin 1956: 205-208].

Очевидно, негативное отношение некоторых ученых сказалось на том, что это явление практически не изучалось во французской лингвистике.

В германистике, как и в романистике, расчленение структуры предложения рассматривается как стилистическое явление. Н.Н. Голикова подчеркивает слабую разработку вопроса о парцелляции, запутанность и отсутствие теоретически аргументированных концепций в немецком языке [Голикова 1986: 13]. Такие немецкие ученые как Г. Штарке, У. Хоберг, Х. Бекемюль, К. Боост, Л. Шпитцер и др. пользуются самыми разными терминами для названия парцеллированных конструкций: *вынос за рамку, изоляция, присоединение, расчленение, парцелляция, обособление* или *расширение* [Голикова 1986: 13-23].

XXI век практически не внес каких-либо изменений в подходах к изучению этого явления. Основное внимание ученых привлекают его структурные, семантико-синтаксические, коммуникативные и стилистические особенности (Зелепукин 2007; Кузнецова Н.Н., 2011). Так как парцелляция – явление «живое», она продолжает «жить своей жизнью», расширяя сферы своего использования. Ее начинают фиксировать в тех жанрах, в которых ранее не допускалась возможность ее появления. Изменяются и типы парцеллирующего членения. Становится очевидным, что это явление можно и нужно изучать с позиций и других направлений лингвистики, что позволит увидеть его новые грани и возможности.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Ванников Ю.В. Явление парцелляции в современном французском языке. Дис. канд. фил. наук. – М., 1965. – 529 с.
- Ефремов А.Ф. Язык Н.Г. Чернышевского // Ученые записки Саратовского гос. пед. ин-та. Кафедра рус.яз. – 1951. – Вып. 14. – С. 74–81.
- Зелепукин Р.О. Парцелляция в художественной прозе В. Токаревой: структура, семантика, текстообразующие функции. Автореферат на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – М., 2007. – 26 с.
- Кузнецова Н.Н. Средства создания экспрессивности в русской поэзии XX века. Автореферат на соискание ученой степени доктора филологических наук. – М., 2011. – 42 с.
- Попова И.А. Сложносочиненные предложения в современном русском языке // Вопросы синтаксиса современного русского языка. – М., 1950. – С. 355–395.
- Ринберг В.Л. Конструкции связного текста в современном русском языке. – Львов: Вища школа, 1987. – 165 с.
- Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. – М., 1928. – 188 с.
- Antoine G. La langue parlée et ses transpositions littéraires dans le français contemporain. Actes du X-e Congrès International de linguistique et philologie romanes. T. 2. – Strasbourg, 1962. – P. 440–461.
- Cohen M. L’histoire d’une langue: le français. – Paris: Ed. Sociales, 1973. – 543 p.
- Dubois J. Le néofrançais. Réalité ou illusion? // La pensée. – 1961. – № 6. – P. 61–75.
- Georgin R. La prose d’aujourd’hui. – Paris: Editions André Bonne, 1956. – 456 p.

**Бугуева Н.В.**

Екатеринбург, Россия

**СЕМАНТИЧЕСКАЯ  
ОТАНТРОПОНИМИЧЕСКАЯ  
ДЕРИВАЦИЯ (НА ПРИМЕРЕ  
РУССКОГО ЯЗЫКА)**

**Bugueva N.V.**

Ekaterinburg, Russia

**SEMANTIC DERIVATION FROM  
ANTHROPNOMS  
(IN THE RUSSIAN LANGUAGE)**

Аннотация. В статье дана краткая характеристика отантропонимической деривации, указаны условия и мотивы данного процесса. На материале русского языка выделены сферы-источники антропооснов, участвующих в образовании имен нарицательных.

Ключевые слова: антропоним, имя собственное, деривация, антропооснова, мотив.

Abstract. The article includes brief characteristics of the derivation process from anthroponyms, its conditions and motifs. The source domains of anthroponic stems used in word-building of appellatives are distinguished.

Keywords: anthroponym, derivation, motif, appellative.

Сведения об авторе: Бугуева Нина Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 252. e-mail: bugueva@yandex.ru.

About the Author: Bugueva Nina Vladimirovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of the German language and Methodology.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Одним из вопросов, рассматриваемых в рамках антропоцентрической лингвистики, является процесс перехода имен собственных (ИС) в имена нарицательные (ИН), который до сих пор остается дискуссионным. Во-первых, нет единого мнения о способах перехода ИС в ИН – исследователи называют это явление по-разному – во-вторых, для обозначения отантропонимических ИН исследователи используют различными терминами: «перенесенными именами» (Л. М. Щетинин), антропономами (Д. С. Мгеладзе и Н. П. Колесников), апеллятивами (А. В. Суперанская), деонимами (Н. В. Подольская), деонимическими дериватами (В. Н. Чижова), в-третьих, исследование данного

процесса осложняется отсутствием единого мнения относительно наличия (лексического) значения у ИС<sup>1</sup>.

Под отантропонимической деривацией (ОД) мы понимаем – процесс образования отантропонимических производных, в большинстве случаев, за счет «вычленения» и «развития» одной из сем производной основы (антропонима).

На базе личных имен путем семантической деривации, словосложения, аффиксации, включения ИС в фразеологические единицы (ФЕ) возникают отантропонимические ИН разных типов: семантические, морфологические и синтактико-синтагматические, т.е. антропооснова (АО) выступает в функции ИН без внешнего изменения структуры, как производящая основа, как компонент композита и в составе ФЕ.

Процесс семантической деривации начинается с изменения коммуникативно-смыслового задания и денотативной соотнесённости. Отантропонимические дериваты имеют своим коммуникативным заданием не название объекта путем выделения его из ряда подобных (здесь не рассматриваются примеры, типа название камней, приборов), а характеристику, оценку объекта, причисление его к определённом ряду денотатов. ИН с АО соотносятся не с одним денотатом, а с рядом денотатов, уподобляемых по какому-либо признаку. Признак становится базой для вторичной номинации, в результате которой личное имя приобретает связь с понятием и превращается из монофункциональной в бифункциональную номинативную единицу, которая способна выступать как в функции идентификации, так и в качестве предикативной единицы [Комарова 1986: 70].

Термин семантическая деривация употребляется в работе в интерпретации М. Д. Степановой [Степанова 1986: 35] и трактуется как способ номинации, при котором базовая единица формально остается неизменной, но изменяется ее значение.

Чтобы перейти в класс ИН, ИС должно стать общеизвестным, доступным для широких масс, выйти за рамки узкого круга и распространиться в идеальном случае за пределы одного языкового пространства. Этот факт определяет источники, «поставляющие» наибо-

---

<sup>1</sup> См.: обзор отдельных теорий приведен в работе Суперанской А. В. «Общая теория имени собственного» 1973, 2009.

лее продуктивные в деривационном плане ИС. Переход личных имен в нарицательные возможен в двух случаях [Суперанская 2009: 116]:

1) денотат имени приобретает достаточную известность у всех членов определенного языкового коллектива, получивших некоторый общий минимум воспитания и образования (в нашем случае имена популярных политических деятелей и деятелей литературы и искусства, современных и минувшей эпохи);

2) имя перестает связываться с одним, сколько-нибудь определенным, денотатом и делается типичным для многих, чем-либо похожих друг на друга, людей и т. п.

По тематической и предметно-смысловой принадлежности имен собственных материал исследования позволяет выделить несколько групп антропооснов, участвующих в образовании лексических единиц (ЛЕ) производных от ИС:

1) АО – фамилии и личные имена (ЛИ) известных политических деятелей: *Гитлер, Маркс, Пирр, Бекович, Троицкий, Столыпин, Романовы, Горбачев, Ельцин, Потемкин* и т. д.;

2) АО – фамилии и ЛИ известных ученых, изобретателей, первооткрывателей: *Аристотель, Бертолет, Ватман, Глаубер, Морзе, Рентген, Торричелли, Фаллопия, Макаров, Калашников, Туполев, Илюшин, Архимед, Кулибин, Колумб, Платон, Лютер*: *Кулибин* – 1) изобретатель, конструктор; 2) человек, постоянно мастериющий что-либо; 3) плут, хитрец, ловкач, махинатор; *ватман* – плотная белая бумага для рисования, черчения и т. д.;

3) АО – фамилии и ЛИ писателей, поэтов, художников, композиторов: *Пушкин, Вольтер, Бальзак, Гомер* и т. д.;

4) АО – фамилии и ЛИ лиц, ставших известными благодаря какому-то событию: *Сусанин, Дон Жуан, Зоя Космодемьянская, Македонский, Мюллер* и т. д.;

5) АО – фамилии и ЛИ публичных людей (представители шоу-бизнеса, бизнеса, актеры, спортсмены и т. д.): *Арнольд Шварцнеггер, Якубович, Шумахер, Демосфен, Лукулл, Меценат*: *Якубович* – пустомеля, пустозвон, балаболка, болтун и т. д.;

6) АО – имена героев мифов и сказок: *Хам, Минерва, Гераклес, Диана, Икар, Кастор, Поллукс, Морфей, Нарцисс, Орфей, Талия, Эс-*

*кулап, Фортуна, Фурия: орфей* – замечательный музыкант, певец; *талия* – комедия и т. д.;

7) АО – религиозные (библейские) имена: *Ахилл, Иов, Вальтасар, Ирод, Иуда, Магдалина, Антихрист, Соломон, Адам, Ева* – сильный, человек большой силы; *Ева* – любопытная женщина и т. д.;

8) АО – фамилии и ЛИ персонажей художественных произведений: *Анка, Анна Каренина, Буратино, Мэри Поппинс, Ляпкин-Тяпкин, Гульчитай, Склифосовский, леди Макбет, Айболит, Держиморда, Дон-Кихот, Плюшкин, Ловлас/Ловелас, Манилов, Мефистофель, Митрофан/Митрофанушка, Монтекки и Капулетти, Мюнхгаузен, Отелло, Ромео и Джульетта, Фигаро* и т. д.;

9) АО – фамилии и ЛИ, наиболее часто встречающиеся в ареале: *Арина, Алёша, Ванька, Ерема, Максим, Митька, Фока, Фома, Аноха, Иван, Вася, Вова, Маня, Маруся, Наташа* и т. д.;

10) АО – ЛИ, созвучные с ИН: *Матрена, Матильда, Галя, Лиза / Лизавета, Джордж, Жора, Вера, Клава, Валя, Серёжа / Серёжка: Малевич* – художник; *валя* – (молод. сленг) валюта и т. д.

Анализ практического материала показывает, что выбор имени для называния объекта всегда мотивирован. Под мотивированным словом понимается слово с производной основой. Однако эта мотивация исходит не только от самого предмета, но и от социального фона носителя (от эпонима имени, от контекста его жизненных обстоятельств). А между качествами носителя имени и субъекта, которому присваивается чужое имя, устанавливается ассоциативная связь в сознании говорящего.

А.В. Суперанская считает мотивированность ИС (как и ИН) экстралингвистическим фактором, а совокупность фактов, лежащих в основе мотивировок ИС, – единой для всего человечества [Суперанская 2009: 157].

В основе употребления антропонимов в качестве ИН лежит метафора, метонимия, частотность ИС, звуковое сходство и соотнесенность ИС с конкретным эпонимом.

Основой для семантической деривации могут служить следующие комбинации антропонимов в русском языке:

– ЛИ – *Иуда, Ирод, Аленушка* (симпатичная девушка), *Касьян* (лентяй) и т. д.;

- фамилия – *Кутузов, Сусанин, Троцкий, Плюшкин* и т. д.;
- ЛИ + фамилия – *Карл Маркс, Элтон Джон* (мужские гениталии) и т. д.;
- ЛИ + отчество – *Иван Иванович* (туалет), *Мария Ивановна* (марихуана) и т. д.;
- ЛИ + отчество + фамилия – *Акакий Акакиевич Баимачкин* (кроткий безобидный человек) и т. д.;
- сопроводительное слово + ЛИ – *дядя Степа* и т. д.

В результате семантической деривации возникают ЛЕ различных семантических классов, обозначающих как одушевленные, так и неодушевленные объекты. Большую группу среди одушевленных ЛЕ составляют обозначающие лицо. Семантическая категория лица обладает сложной семантикой, т.к. включает в себя и отражает все объекты и процессы объективной действительности, непосредственно связанные с человеком. Чаще всего мотивом для именованя объектов онимами являются: моральные и психические качества людей, производственная деятельность, физические свойства, умственная и ментальная деятельность.

Первая группа представлена отантропонимическими дериватами, называющими человека по какой-либо его характеристике. Это наибольшая группа отантропонимических имен нарицательных.

В основу семантической деривации в этой группе в русском языке легли следующие характеристики (признаки) человека:

- **внешность:** *Алёнушка* – симпатичная девушка, *Арнольд* – 1) культурист, качок; 2) мужчина, занимающийся культуризмом, *джоконда* – сильно накрашенная девушка; *пушкин* – курчавый человек и т. д.;

- **характер, манера поведения:** *маня* – легкомысленная девушка; *касьян* – лентяй; *агафон* – разиня, простак; *зоя* – (змея особо ядовитая) склочная, неприятная женщина; *петька/петя* – растяпа, лопух; *Акакий Акакиевич [Баимачкин]* – (книжн.) о кротком, безобидном, робком и забитом «маленьком» человеке и т. д.;

- **привычки, наклонности:** *Анкл бенс* (от англ. Uncle Bens) – алкоголик; *василёк* – гомосексуалист; *кирюха/кирюхин/кирюшка/кира* – выпивоха, алкоголик, пьяница; *маруся* – 1) девушка легкого поведения, 2) лесбиянка; *марьяна* – любовница, сожительница; *троцкий* – пустомеля, болтун, трепач; *якубович* – пустомеля, пустозвон, балабол



ка, болтун и т. д.;

- **родство:** *матрёна* – мать; *леди Макбет* – плохая жена и т. д.;

- **умственные способности:** *агафон* – простак, глупец; *Соломон* – умный; *аника-смотрок* – недалёковидный человек; *Пушкин* – отличник в школе; сообразительный, умный, образованный человек; *Шварцнеггер* – умственно неразвитый человек; *Вася, Петька, Петя* – глупый человек; *джузеппе даун* – глупый человек; *ванёк* – очень простой, недалёкий человек; *иван* – дурак и т. д.;

- **профессия и род занятий:** *Мюллер / Аракчеев* – директор школы, *Яшка* – постовой милиционер, *гена* – милиционер, *Кулибин* – 1) изобретатель, конструктор; 2) человек, постоянно мастерящий что-либо; 3) плут, хитрец, ловкач, махинатор, *машиа* – моряк, матрос, *Серрежа / Серёжка* – сержант; *шрайбикус* – журналист; *Шварцнеггер* – культурист; *Анкл бенс* (от англ. Uncle Bens) – дежурный на кухне солдат срочной службы и т. д.;

- **происхождение:** *Наташа* – русская девушка (обращение в Турции); *максимка* – чернокожий; *Пушкин* – 1) чернокожий; 2) африканец; *джордж* (от англ. Georgian) – грузин и т. д.;

#### животное

Необходимо отметить, что в данной модели в представленных примерах невозможно проследить семантическую связь между производящим и производным.

*гаврилка* – змея, гадюка; *хавронья* – свинья; *иванец* – синица; *климка* – утка чирок; *алёнушка* – майский жук; *анютка* – мелкая, несъедобная рыбка и т. д.;

фантастическое (сказочное) существо: *антипка* – черт; *солоха* – русалка и т. д.

Группа неодушевленных антропонимических дериватов, обозначающих объекты и предметы представлена следующими подгруппами:

растение: *иванушко* – гриб-моховик и т. д.;

блюдо, напиток: *иванушко* – последнее и самое плохое, жидкое пиво (при его производстве); *маланья* – кушанье из кукурузной и яичной муки; *ерошка* – род кушанья из муки; *жора* – еда, пища; *Вера Михайловна* – вермут; *кузьмич* – блинчик с начинкой из конопли; *Чернышевский* – черный хлеб; *Белинский* – 1) водка; 2) белое вино и т. д.;

танец, игра, игрушка: *акулина* – одна из карточных игр, карта дама пик, бубновая дама; *афанас* – игра в жмурки; *катька / катя* – детская кукла и т. д.;

инструмент, предмет: *андреевна* – соха; *ватман* – плотная белая бумага для рисования, черчения; *рентген* – 1) просвечивание рентгеновскими лучами; 2) единица дозы рентгеновского или гамма-излучения; *иван иванович* – туалет; *макар* – пистолет системы Макарова; *петя* – компьютер «пентиум»; *стёпа / стенка* – стипендия; *татьяна* – милицейская резиновая дубинка; *клава* – клавиатура; *вика* – компьютерная видеокарта; *лизавета* – нож и т. д.;

деньги: *ванька* (от англ. one) – один рубль; *ваня* (от англ. one) – один рубль; *гаврик* – червонец; *екатеринка / катька / катюша / катя* – сто рублей; *валя* – валюта и т. д.;

транспорт: *аннушка* – трамвай «А» в Москве; *яшка* – милицейский автомобиль;

наркотики: *гера (герасим, герман)* – героин; *гарик* – героин; *галя* – гашиш; *галечка* – порция наркотического вещества, доза; *люся* – LDS (сильное психотропное средство); *костя* – кокаин; *адам* – таблетка наркотика «Экстази»; *леди джейн* – 1) гашиш; 2) марихуана; *мария ивановна* – марихуана и т. д.;

одежда, обувь: *гаврилка* – галстук; *никифорцы* – обувь из лыка, род калош и т. д.;

болезнь, лекарство: *кондрашка* – кровавый или нервный удар, паралич; и т. д.;

явление природы: *варюха* – мороз 4 декабря, в Варварин день и т.д.;

часть тела человека и животного: *абдула* – мужские гениталии; *абрамка* – то же; *василий* – то же; *яшка* – то же и т. д.;

топоним: *Владик* – Владивосток; *дядя Сэм /Сам/* – (молод. сленг) США и т. д.;

абстрактное понятие: *фортуна* – случай, слепое счастье; *Гог и магог, гога и магога, гог-магог, гога-магога* – о ком-либо, чем-либо всемогущем или внушающем страх, ужас (по имени свирепого царя Гог и его народа Магог или двух мифических диких, свирепых народах, упоминаемых в библейской и мусульманской религиозной литературе) и *декамерон(чик)* – распутная вечеринка; *облом-иванович* – неудача, невезение, разочарование, срыв планов, крах т. д.;

единицы измерения: *ампер* – единица силы электрического тока.

Значительная часть семантических отантропонимических дериватов переходит в субстандартную лексику, что влечет за собой появление в их значении эмоционально-экспрессивного и оценочного компонентов.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Александрова Т.С., Добровольский Д.О., Сахалов Р.А. Словарь немецких имен. Происхождение, значение, употребление. – М.: Рус. Яз., 2000. – 248 с.

Комарова Р.А. Немецкая антропонимика. Саратовский университет. Саратов, 1979. – 86 с.

Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. – М.: Наука, 1988. – 192 с.

Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 368 с.

Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. – М.: Наука, 1973. – 300 с.

Чиждова В.Н. Немецкие имена и их деривационные потенции: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук. – Н. Новгород: Б. и., 1997. – 18 с.

**Буженинов А.Э.**

Екатеринбург, Россия

**ОТРАЖЕНИЕ**

**КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ И  
КАТЕГОРИЗАЦИИ ПОНЯТИЯ  
«ГОМЕОПАТИЧЕСКИЙ  
ПРЕПАРАТ» В LSP  
ГОМЕОПАТИИ (НА  
МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И  
ФРАНЦУЗСКИХ ЯЗЫКОВ)**

Аннотация. Данная статья посвящена актуальной проблеме концептуализации и категоризации в современной когнитивно-дискурсивной парадигме терминоведения. Рассматривается концепт гомеопатического препарата в LSP гомеопатии и его концептуальных признаков. Обосновывается необходимость рассмотрения его как сложно упорядоченной специфической категории в рамках LSP гомеопатии.

Ключевые слова: категоризация, концептуализация, категория, концепт, LSP, подъязык, термин, понятие.

Сведения об авторе: Буженинов Александр Эдуардович, аспирант кафедры немецкой филологии.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

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

**Buzheninov A.E.**

Ekaterinburg, Russia

**REFLECTION OF**

**CONCEPTUALIZATION AND  
CATEGORIZATION OF THE  
CONCEPT «HOMEOPATHIC  
MEDICINE» IN THE LSP  
HOMEOPATHY (ON THE  
MATERIAL OF RUSSIAN AND  
FRENCH LANGUAGES)**

Abstract. This article is devoted to the actual problem of conceptualization and categorization in the modern cognitive-discursive paradigm of terminology. The concept of homeopathic medicine in the LSP homeopathy, and its conceptual characters are considered. The necessity of its consideration as complex-ordered specific category within the bounds of LSP homeopathy is given.

Keywords: categorization, conceptualization, category, concept, LSP (sublanguage), term, notion.

About the Author: Buzheninov Alexander Eduardovich, post-graduate of the Chair of German philology.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

---

Вопросы концептуализации и категоризации окружающей действительности, особенно в научной сфере, стали доминирующими проблемами современной науки о языке и, в частности, когнитивной лингвистики и когнитивного терминоведения. В процессе познания, как обыденного, так и научного, человек неизбежно сталкивается с категоризацией и другими гносеологическими операциями, вследствие чего происходит развитие и усовершенствование знаний индивида.

Запасы смыслов, накапливаемые людьми в процессе познания и освоения мира, обладают самостоятельной реальностью, однако в своем проявлении оказываются неизменно связанными с материальностью разного характера – с окружающим миром и знаковой системой [Налимов 1989: 83]. Поэтому формируемые в человеческом сознании концепты и категории образуются не на пустом месте, но в связи с окружающей действительностью и ее проявлениями; и поэтому так актуальны в современной лингвистической науке проблемы соотношения ментального, концептуального и материального, языкового; проблемы вербализации категорий в языке (Н.Н. Болдырев, Е.А. Бочкарев, З.И. Комарова, Е.С. Кубрякова, Дж. Лакофф, L. Depecker, T. Givon, E. Rosch, G. Kleiber, F. Rastier, J.-C. Sager).

Сфера науки наиболее полно выражает в себя в научном дискурсе, в языках для специальных целях (LSP).

Под LSP мы будем понимать совокупность языковых средств, использующуюся в какой-либо области профессионально-научных знаний и/ или деятельности, служащую преимущественно для передачи предметной информации и отражающую понятийный аппарат данной науки (Н.Д. Андреев, А.С. Герд, С.В. Гринев-Гриневиц, З.И. Комарова, И.С. Кудашев, В.М. Лейчик, В.Н. Ярцева).

LSP суть система лингвистических средств общенационального языка, которая репрезентирует структуры знания, сложившиеся в определенном периоде развития науки [Новодранова 2009: 178]. Однако чисто лингвистическое понимание LSP неправомерно, поскольку язык для специальных целей есть в первую очередь соотношение лингвистических средств выражения и системы специальных научных знаний. Как отмечает В.Ф. Новодранова, «LSP» - это изучение корреляций между структурами специального знания и структурами языка [там же]. Таким образом, и лежащий в основе LSP термин является комплексной единицей, сочетающей в себе признаки и свойства языковой и ментальной сфер.

Как известно, термины той или иной науки или области знания не хаотичны, а представляют собой строгую систему, выполняя функцию репрезентации системы знаний, находящейся в основании этой науки. В этой связи принято говорить о категориях различных наук, а в теории терминоведения известны основополагающие работы, гово-

рящие о категориях в языках науки и техники. Так, Д.С. Лотте выделяет следующие основные категории понятий: категория процессов, предметов техники, свойств, расчетных понятий, единиц измерения [Лотте 1961: 29]. Таким образом, в процессе терминологической работы в целом важную роль играет значение не одного отдельно взятого термина, а группы терминов для понятий, связанных различными отношениями. Т.Д. Канделаки дополняет эту систему категорий категориями величин, наук и отраслей, профессий [Канделаки 1977: 9]. Описанию этих категорий посвящено исследование сельскохозяйственной терминосистемы З.И. Комаровой [Комарова 1991]. Известны и научные работы, посвященные отдельным категориям (Е.В. Бутрим, Е.И. Голованова, Л.А. Шкатова).

В связи с этим целью данной статьи является рассмотрение понятия *гомеопатический препарат* в рамках специального подъязыка (LSP) гомеопатии, изучение его концептуальных признаков и представления его как сложно упорядоченной категории.

Рассмотрим особенности концептуализации и категоризации гомеопатического концепта / категории «гомеопатический препарат», анализируя фрагменты содержания научно-учебных текстов по гомеопатии.

Для лучшего понимания содержания изучаемого концепта представляется целесообразным представить словарную дефиницию, приводимую в «Словаре терминов, используемых в гомеопатии» (2004):

*«Гомеопатический препарат – термин, введенный С. Ганеманом и обозначающий гомеопатический препарат, содержащий одно действующее начало, то есть одно **потенцированное вещество** с известным, подробно описанным **патогенезом**»* [Словарь... 2004: 7]. Во французской гомеопатической фармакопее дается следующее определение: *«Les préparations homéopathiques sont des médicaments obtenus par la méthode de **dilutions successives** dites hahnemaniennes. Toute **substance** ayant fait l'objet de la description d'une **pathogénésie** peut devenir ainsi un médicament homéopathique»*.

Как видно из дефиниций, концепт «гомеопатический препарат» представляет собой сложную структуру и может быть представлен как категория, состоящая из нескольких концептов: *действующее на-*

чало (*поленцированное вещество*), *патогенез (pathogénésie)*, *последовательные разведения (dilutions successives)*.

Анализ научно-учебной гомеопатической литературы демонстрирует, что, во-первых, содержание этих концептов может быть детализировано, а во-вторых, объем категории *гомеопатический препарат* дополняется несколькими иными концептуальными признаками.

Так, гомеопатический дискурс показывает, что содержание отраженных в дефинициях концептов может быть уточнено и детализировано. Обратимся к примеру с концептом «действующее начало»: **«Toute substance bioactive d'origine végétale, minérale, animale ou organique peut devenir le remède homéopathique du malade...»** [Diais 1992: 136].

В этом фрагменте действующее начало определено суперординатной категорией *substance bioactive* (биоактивное вещество) и включает в себя субординатные концепты *substance d'origine minérale*, *substance d'origine animale*, *substance d'origine végétale*, *substance d'origine organique*. Таким образом, в научно-учебной литературе расширенно представлен концепт активного принципа, исходного вещества, образующего основу гомеопатического препарата, благодаря детализации понятия концептуальным признаком *происхождение субстанции*.

Детализация понятия *патогенез* также дополнит содержание категории *гомеопатический препарат*: «La pathogénésie d'une substance regroupe l'ensemble des symptômes induits par cette substance chez des individus sains» [Dobrescu 2011: 145].

В цитируемом фрагменте хорошо видно, что понятие патогенеза отражается привлеченным из классической медицины термином *pathogénésie* и, будучи транстерминологизированным, переосмысливается и выражает в данном LSP свойство и характеристику гомеопатического препарата. Категория *гомеопатический препарат*, таким образом, объективируется концептуальным признаком *основания назначения*, назначение по патогенезу: *описание свойств препарата, картины симптомов (симптоматики)*.

Однако анализ научно-учебного дискурса по гомеопатии показывает, что концептуальная структура понятия *гомеопатический препарат* может быть отражена и более детально с привлечением иных

концептов. Более того, также данный концепт зачастую объективируется терминами других концептосфер и других LSP:

«*Le médicament homéopathique est l'excitant spécifique d'un organisme sensibilisé. Il est capable de mettre en jeu des mécanismes régulateurs d'ordres variés: physique, biochimique, immunologique, neuro-endocrinien avec leur retentissement psychologique inherent à l'unité de l'être Humain*» [Demarque, цит. по Diais 1992: 135].

Данная цитата позволяет выявить еще один важный концептуальный признак исследуемого концепта / категории: сущность гомеопатического препарата проявляется в его функции, влиянии на организм пациента. Здесь прослеживается связь концепта *médicament homéopathique* с концептом биологии *mécanismes régulateurs*. Так, концепт *гомеопатический препарат* объективируется признаком *влияние на организм* посредством субординатных концептов смежных наук: *mécanismes physiques, biochimiques, neuro-endocriniens*. Сам же гомеопатический препарат определяется как *excitant spécifique*. Ср. «Гомеопатические лекарства являются **регуляторами организма**, они содействуют восстановлению саморегуляции» [Вавилова 1994:16]. «Гомеопатические лекарства как слабые **раздражители** проходят через центры, не вызывая угнетения, благодаря чему работа **защитных механизмов** продолжается...» [там же: 17]. Совпадение концептуальных признаков в разноязычных источниках свидетельствует о тождестве гомеопатической картины мира в изучаемых языках.

Следующий фрагмент актуализирует качественную характеристику категории *гомеопатический препарат*. «Существует немало доказательств **эффективности** гомеопатии <...>. **Разведения** готовятся последовательно, то есть каждое последующее разведение готовится из предыдущего. Каждая **процедура разведения** должна сопровождаться интенсивным **встряхиванием** (динамизацией)» [Симеонова 2008: 38]. «*Les remèdes homéopathiques sont dilués et dynamisés*» [Barbara 1997: 93].

В данном примере объективируется концептуальный признак «*эффективности гомеопатического препарата*» посредством описания технологии приготовления: репрезентируются гомеопатические термины категории процессов: *разведение (dilution)*, *встряхивание (динамизация)* -



*dynamisation*). В этом фрагменте мы видим и *признак последовательного разведения*, объективированный в словарной дефиниции.

Здесь же на себя обращает внимание чисто гомеопатический концепт «малая доза», который, по-видимому, являясь неотъемлемой характеристикой любого гомеопатического препарата, в LSP гомеопатии подводится под концепт «гомеопатический препарат» и выполняет, таким образом, роль его дополнительной концептуальной характеристики. «Для лечения с учетом **принципа подобия** гомеопатические лекарственные средства применяются в **ультрамалых и малых дозах**» [Михайлов 2010: 22]. «*Le médicament homéopathique, en général, ne contient ni masse ni énergie, mais des doses infinitésimales de la substance initiale ou aucune de ses molécules*» [Dobrescu 2011: 92]. Здесь мы можем также наблюдать связь категории *гомеопатический препарат* с другими концептами гомеопатии: *принцип подобия*, *малая доза*, *ультрамалая доза*, *бесконечно малая доза (dose infinitésimale)*. Следующий фрагмент демонстрирует важность изучаемого концепта не только для самой гомеопатии, но и для науки в целом: «*Проблема действия малых доз гомеопатических препаратов, возникшая в сфере гомеопатии, приняла общебиологическое значение. Успешно разрабатывается научное направление влияния на организм так называемых «факторов малой интенсивности»: слабых магнитных полей, тонко модулированных электромагнитных воздействий, светового излучения...*» [Михайлов 2010: 22]. В данном примере концептуальный признак изучаемой категории взаимодействует с концептами других наук, что в эпоху постоянной интеграции и взаимовлияния наук приобретает большую научную значимость.

Одним из важнейших концептуальных признаков, не отраженных в словарных дефинициях, является указание на лекарственную форму препарата: «*Традиционными лекарственными формами, изготавливаемыми провизорами и фармацевтами гомеопатических аптек, являются: **гранулы, капли, спирты, мази, оподельдоки, масла, свечи (суппозитории)***» [Фармацевтическая... 2010: 16]. Данный фрагмент указывает на понятие *лекарственная форма*, репрезентируемое терминами субординатного уровня: *капли*, *мази*, *гранулы*), *оподельдоки* и т.д. Все эти термины являются привлеченными терминами других наук (фармакологии, общей клинической медицины).

Наконец, следующий пример объективирует теоретические основы гомеопатического препарата, его приготовления, а также ссылки на фамилии ученых, внесших решающий вклад в его развитие: «*Потенцирование может проводиться в разных емкостях, когда каждое новое разведение лекарства готовится в новой емкости (метод Ганемана). Потенцирование может проводиться и в одной емкости, когда каждое новое разведение лекарства готовится в прежней емкости (метод Корсакова)*» [Васильев 2007: 12]. Ср. «*Dilutions hahnemaniennes – c'est la méthode dite par flacons séparés. Seule méthode autorisée en France jusqu'en 1993 <...>. Dilutions korsakoviennes. Méthode korsakovienne propose d'effectuer toutes les dilutions en utilisant le meme flacon. C'est la méthode dite par flacon unique*» [Picaud 2009: 24-25]. Как мы видим, данные понятия репрезентированы гомеопатическими терминами-эпонимами, что характерно не только для всей медицинской науки, но и естественнонаучного знания в целом.

Таким образом, можно обобщить, что описанные выше концептуальные признаки, выявленные в текстовых фрагментах научно-учебного дискурса по гомеопатии, составляют сложную концептуальную структуру понятия «гомеопатический препарат», таким образом, что у человека возникает полное и максимально детализированное представление о его сущности. В концептуализации и категоризации изучаемого понятия принимают участие как собственно гомеопатические термины, так и транстерминологизированные единицы, так и концепты смежных с гомеопатией наук. В результате мы можем утверждать, что понятие гомеопатического препарата является отдельной понятийной категорией в рамках данной научной области и ее LSP.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Вавилова Н.М. Гомеопатическая фармакодинамика. – М.: «Эверест», 1994. – 512 с.
- Васильев Ю.В., Песонина С.П. Гомеопатическая мезотерапия в дерматокосметологии. – СПб.: «Центр гомеопатии», 2007. – 264 с.
- Комарова З.И., Дедюхина А.С. Категории как формат знания в когнитивной лингвистике, когнитивном терминоведении и философии науки: история и современность // Терминологический вестник. – 2011. – № 1. – Киев: Изд-во Нац. Акад. Наук Украины. – С. 28–46.

- Михайлов И.В. Гомеопатия. – М.: АСТ «Астрель», 2010. – 239 с.
- Налимов В.В. Спонтанность сознания: вероятностная теория смыслов и смысловая архитектоника личности. – М.: Прометей, 1989. – 287 с.
- Новодранова В.Ф. Взаимодействие обыденного и научного знания в медицинской терминологии. / Науковий вісник національного медичного університету імені О.О. Богомольця. – 2009. – № 3. – С. 177–181.
- Симеонова Н.К. Гомеопатия. – М.: «Слава» ООО Рекон, 2008. – 432 с.
- Словарь терминов, используемых в гомеопатии. – СПб.: Центр гомеопатии, 2004 – 36 с.
- Фармацевтическая технология. Технология лекарственных форм: учеб. для студ. Учреждений высш. мед. проф. образования. – М.: Изд. центр «Академия», 2010. – 592 с.
- Barbara J. Homéopathie. – Puiseaux: Editions Pardès, 1997. – 128 p.
- Diais A. Glossaire de l'homéopathie. – Boiron S.A. France, 1992. – 264 p.
- Dobrescu D. Pharmacologie homéopathique générale. – Similia. France, 2011. – 260 p.
- Pascaud G. Guide de l'homéopathie. – Paris: Marabout, 2009. – 281 p.

**Комарова З. И.**

Екатеринбург, Россия

**ЛИНГВОСИНЕРГЕТИКА:  
ПАРАДОКС ИЛИ НОРМА**

Аннотация. В статье доказывается, что язык и языковая система являются синергетическими феноменами, поскольку они обладают всеми постулатами синергетики как науки. В связи с этим лингвосинергетика является важнейшим направлением лингвистики XXI века.

Ключевые слова: синергетика, лингвосинергетика, язык, языковая система.

Сведения об авторе: Комарова Зоя Ивановна, доктор филологических наук, профессор.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

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

**Komarova Z. I.**

Ekaterinburg, Russia

**LINGVOSYNERGETICS:  
PARADOX OR NORM**

Abstract. The Article proves the fact that language and language system are synergetic phenomena as they possess all postulates of synergetics as science. Thus lingvosynergetics is one of the most important trends in the linguistics of XXI<sup>st</sup> century.

Keywords: synergetics, lingvosynergetics, language, language system.

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

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

На рубеже XX и XXI веков стало очевидным, что человечество переходит от одной эпохи мышления и деятельности к другой: от «века анализа и синтеза» к «веку систем» [Разумов, Благодатских 2006: 3].

Для «века систем» характерно появление и развитие *больших и сложных систем*<sup>1</sup> в различных областях человеческой деятельности, что в значительной степени обусловило оформление другого типа науки – постнеклассической и другого типа систем – динамически-синергетических, одной из причин чего является оформление синергетики – науки о *самоорганизации* в живых (биологических и социальных) и неживых системах, а также кибернетики – науки об управлении в живых и неживых системах.

<sup>1</sup> *Сложной* считается система, обладающая 1) *структурой сложности* (состоящая из достаточно большого количества элементов и/или свойств, связей и отношений); 2) *сложностью поведения и выбора поведения* (не может быть описана имеющимися средствами полностью и однозначно); 3) *сложностью развития* (изменения которой не могут быть описаны линейными математическими уравнениями, т.е. изменения непредсказуемы) [Лебедев 2008: 251].

Согласно постулатам синергетики, любая система признаётся *синергетической*, если она обладает двумя признаками **бытия**: *гомеостатичностью* и *иерархичностью*, характеризующих фазу «порядка», стабильного функционирования системы, а также пятью признаками **становления** – проводников эволюции: 1) *нелинейность*; 2) *неустойчивость*; 3) *незамкнутость*; 4) *динамическая иерархичность* и 5) *наблюдаемость*, характеризующих фазу трансформации, обновления системы, прохождения ею последовательных этапов гибели старого порядка, хаоса, испытаний альтернатив и, наконец, рождения нового порядка [Буданов 2006: 83].

Кратко обозначим постулаты *бытия*:

1. **Гомеостатичность** – это поддержание функционирования системы в некоторых рамках, позволяющих ей следовать к своей определённой *цели* и выполнять свойственные ей *функции*.

2. **Иерархичность** означает то, что наш мир иерархизован по многим признакам: масштабам длин, времен, энергий. Основным смыслом структурной иерархии является составная природа вышестоящих уровней по отношению к нижележащим. То, что для низшего уровня есть структура – порядок, то для высшего уровня есть бесструктурный элемент хаоса, строительный материал.

Постулаты *становления*.

1. **Нелинейность** предполагает изменение системы под воздействием множества причин, обуславливающих стохастичность – непредсказуемость «маршрутов» эволюции системы.

2. **Незамкнутость** (открытость) – взаимодействие системы со своим окружением, своей средой, что и обуславливает возможность самоорганизации бытия в форме существования стабильных структур и возможность самоорганизации становления – смены неравновесных структур.

3. **Неустойчивость** – на основе нелинейности и открытости программа системы неустойчива, если любые сколько угодно малые отклонения со временем увеличиваются. Такие состояния неустойчивости выбора принято называть точками бифуркации (развилка альтернатив).

4. **Динамическая иерархичность** – основной принцип прохождения системой точек бифуркаций, обуславливающих эмерджентность<sup>1</sup> свойств системы.

5. **Наблюдаемость** – принципы неустойчивости и динамической иерархичности «включают» принципы дополнителности и соответствия, «кольцевой» коммуникативности и относительности к средствам наблюдения, запуская процесс *диалога внутреннего наблюдателя* (субъекта познания) и *мета-наблюдателя* в соответствии с теорией относительности.

Принцип *наблюдаемости* понимается нами как открытый комплексный эпистемический принцип. Его «включение» делает систему постулатов (принципов) синергетики открытой к пополнению и расширению философско-методологическими и системными интерпретациями.

Перспектива исследовать язык, языковую систему как синергетическую сущность, несомненно заманчива, и может оказаться плодотворной [Пиотровский 1996; Пермякова 2007; Борботько 2009; Кузьмина 2009].

Прежде всего, проверим языковую систему на наличие ***постулатов бытия***.

Во-первых, язык, языковая система, вне всякого сомнения, обладают **гомеостатичностью**, поскольку язык, обслуживая человека и общество, реализует ряд функций, две из которых (*коммуникативная* и *ментальная*) являются *базовыми*, а другие (их количество, как известно, выявляется разное: до десяти функций) – сопутствующими. Таким образом, язык во все времена, как свидетельствует историография лингвистики, исправно служил человечеству, обслуживая все аспекты деятельности человека.

Во-вторых, все исследователи языковой системы единодушно принимают концепцию **иерархичности** языка и его единиц. Более того, они указывают на *многокачественность* этой иерархичности:

- *уровневая модель* системы языка, построенная по принципу восходяще/нисходящий сложности однородных единиц, в которой набор уровней (блоков) и отношений между ними определяются по-

---

<sup>1</sup> *Эмерджентный* (от англ. *emergent* – «внезапно возникший») – концепция, которая рассматривает развитие как скачкообразный, внезапно возникший процесс.

разному (Э. Бенвенист, Г. Глисон, С.Д. Кацнельсон, И.П. Распопов, Л.М. Васильев и др.);

- *полевая модель* системы языка, в которой объединение разнородных единиц по принципу ядра-периферии, осуществляется по общности содержания (М.М. Покровский, П. Роже, Й. Грир, А.М. Пешковский, В.Г. Адмони, Ю.Н. Караулов, Г.С. Щур, А.В. Бондарко и др.);

- *многослойная* модель Д.С. Спивака;

- модель *ассоциативно-вербальной сети* Ю.Н. Караулова;

- *динамические модели* системы языка, в том числе и *психолингвистические* (Н.И. Жинкин, А.А. Залевская, И.Н. Горелов, Л.С. Выготская, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, И.А. Стернин...), дополняющие друг друга и свидетельствующие об исключительной сложности системы языка, заключённой в мозгу человека» [Попова, Стернин 2004: 108].

Рассмотрим синергетические **постулаты становления** языковой системы.

**1. Открытость, незамкнутость** языковой системы обеспечивается двумя базовыми функциями языка – коммуникативной и когнитивной. Потребности коммуникации напрямую связаны с социальными факторами – изменяющимся физическим миром и эволюционирующим социумом.

Чтобы сообщение на естественном языке могло выполнять свои функции (быть понятным, побудить к действию и т. п.), сам язык-система должен быть *открыт* требованиям социума и обладать способностью к изменению (пусть непрямому и опосредованному) в том случае, когда возникает конфликт между этими требованиями и коммуникативными ресурсами языка в данный момент.

Точно так же решается противоречие между бесконечно развивающейся и усложняющейся мыслью, безграничностью человеческого познания мира и ограниченностью системы языка, его ресурсов. Это постоянное противоречие является внешним импульсом, приводящим к *скачкообразным изменениям языковой системы* в тот момент, когда накопление количественных факторов требует качественной перестройки системы – её *самоорганизации*.

При этом «язык выступает как *диссипативная структура*<sup>1</sup>, которая «сама себя правит», которая «гасит» эти беспорядочные флуктуации и колебания, оставляя, сохраняя на длительное время только то, что соответствует «общерусскому языковому типу», – замечает Ю.Н. Караулов [Караулов 1987: 24].

Так, по данным службы русского языка, в десяти постоянно обслеваемых периодических изданиях в восьмидесятые годы XX века ежедневно регистрировалось до 50 новообразований – новых слов, значений, оттенков значений у старых слов. Значит, в течение года таких новообразований должно было бы накопиться более 15 тысяч. Однако ежегодный бюллетень новых слов и значений включает только от 3,5 до 5 тысяч слов, а обобщающий словарь новых слов, выходящий примерно раз в 5 лет сокращает это количество ещё в 2 раза за счет случайных, окказиональных явлений, не нашедших поддержки в узусе (данные Ю.Н. Караулова). Таким образом, *диссипация* выступает в языке как механизм, определяющий направление эволюционных процессов [Кузьмина 2009: 37].

Отсюда, сложность языковой системы реализуется, как мы видим, в представлении об *различной стратификации языка*: «из простейшего анализа нашей речи видно, что она весьма сложна: она состоит из предложений, предложения – из слов, слова – из морфологических единиц, морфологические единицы – из звуков, а эти последние – из разнообразных физиологических состояний. Кроме сложности, наш анализ обнаружил ещё другое их качество – это их *неопределённость*. Оба эти факта имеют громадное значение: целое, состоящее из подобных единиц, должно быть неустойчиво и способно к изменению» [Крушевский 1973: 385].

**2. Нелинейность** рождена противоречием между нелинейностью, сложностью информации, которая передается в принципиально линеаризованных дискретных языковых формах: «когнитивные структуры, стоящие за словом, принципиально нелинейны и при их языковом воплощении требуют специальной «упаковки» [У. Чейф 1982].

Это приводит к тому, что, во-первых, лишь часть информации выражается *эксплицитно*, тогда как другая представлена в *имплицит-*

---

<sup>1</sup> *Диссипативная система* – система, в которой происходит превращение энергии упорядоченных процессов в энергию неупорядоченных.



ном, скрытом виде, а во-вторых, к тому, что возможно множество способов языкового представления когнитивных структур [Баранов, Добровольский 1997: 17]. Все это делает особенно значимой фигуру субъекта – порождающего либо декодирующего сообщение, что привносит в методологию синергетики *герменевтическое измерение*, связанное с проблемами *понимания, объяснения и интерпретации* [Телия 1996: 279].

**3. Неустойчивость языковой системы.** Высказывания корифеев лингвистической науки о закономерностях *языковой эволюции* иногда кажутся прямой иллюстрацией положений современной синергетики. Так, Ф. де Соссюр, проводя свою знаменитую аналогию между функционированием языка и игрой в шахматы, пишет: *«Для перехода от одного состояния равновесия к другому... достаточно сделать ход одной фигурой; не требуется передвижки всех фигур сразу. <...> Несмотря на это, каждый такой ход сказывается на всей системе; игрок не может в точности предвидеть последствия данного хода. Изменения значимостей всех фигур, которые могут произойти вследствие данного хода, в зависимости от обстоятельств будут либо ничтожны, либо весьма значительны, либо, в общем, скромны»* [Соссюр 1977: 121-122].

**4. Динамическая иерархичность, эмерджентность в языке.** Энергетическая идея о том, что для данной нелинейной среды возможен отнюдь не любой путь эволюции, а лишь некоторый спектр этих путей, что вероятные состояния такой системы определённым образом детерминированы согласуется с известной теорией Э. Сепира об *однаправленности языкового процесса* у всех языков мира. Э. Сепир писал о так называемом языковом «дрейфе» (drift), согласно которому *«язык изменяется не только постепенно, но и последовательно... он движется бессознательно от одного типа к другому и ... сходная направленность движения наблюдается в отдалённых уголках земного шара. Из этого следует, что неродственные языки сплошь да рядом приходят к схожим в общем морфологическим системам»* [Сепир 2001: 48].

С идеей *однаправленности языковой эволюции* вполне соотносится введение в языковое изменение технологической идеи, в частности, поддержанной Р. Якобсоном: «В нынешней иерархии

ценностей вопрос *куда* котируется выше вопроса *откуда*... Цель, эта золушка идеологии недавнего прошлого, постепенно и повсеместно реабилитируется» [Якобсон 1983: 103].

Что же в таком случае является *целью*, или, выражаясь языком синергетики, *аттрактором*<sup>1</sup> эволюции языковой системы?

Нетрудно заметить, что все языковые изменения подчинены главной функции языка – *коммуникативной* – и, следовательно, всё совершается ради того, чтобы средства общения были бы более совершенными.

Вместе с тем *однаправленность* эволюции языка вовсе не означает, что эволюционный процесс совершается с одинаковой скоростью и в одинаковом направлении на разных участках системы. Так, известный отечественный лингвист Б.А. Серебренников устанавливает: *«Совершенствование языковой техники напоминает волнообразное движение: что-то "улучшается" на одном участке языковой системы и одновременно «ухудшается» на другом, и наоборот. Когда синтетический строй какого-либо языка с его семантически перегруженными формами сменяется более четким аналитическим строем, это новое состояние не застывает на месте. Служебные слова, утратив лексическое значение, начинают семантически выветриваться и превращаться в новые надежные суффиксы, как это произошло в некоторых новоиндийских языках. Не приостанавливаются процессы семантической филиации, вследствие чего новые суффиксы вновь становятся полисемантическими. Таким образом, относительный прогресс в языке – это прогресс осуществляющийся лишь на некоторое время»* [Серебренников 2002: 159].

А ещё раньше наш классик языкознания Е.Д. Поливанов детализирует, дополняет это положение: *«Не надо рассматривать общую линию пройденной (за столько-то веков или тысячелетий) эволюции как вполне непрерывный ход процесса постепенных изменений, лишенных ускорений и замедлений, внезапных скачков, а порою и внезапных остановок. Напротив, многое в этой цепи последовательных видоизменений принадлежит процессам или «сдвигам» мутационного или революционного характера»* [Поливанов 1973: 53].

---

<sup>1</sup> *Аттрактор* – структура, обеспечивающая устойчивое состояние системы.

Что же касается *роли памяти* в процессах языковой эволюции, то именно лингвисты постоянно отмечали, что *закон традиции* важен для языка во-первых, потому, что некоторым образом уравнивает произвольность языкового знака: «*Связь с прошлым ежеминутно препятствует свободе выбора. Мы говорим человек и собака, потому что до нас говорили человек и собака <...> Именно потому, что знак произволен, он не знает иного закона, кроме закона традиции, и, наоборот, он может быть произвольным только потому, что опирается на традицию*» [Соссюр 1977: 107].

Во-вторых, языковое прошлое непосредственно определяет настоящее и будущее состояние языка: «*...в языковом материале, унаследованном от старших поколений, заложены в виде возможностей и линии речевого поведения будущих поколений*» [Щерба 1957: 134].

Кстати сказать, историография лингвистики, любой курс истории литературного языка с полной очевидностью показывает постоянную смену периодов *стабилизации* и *дестабилизации* языка, ускорения и замедления языковых процессов, преемственность, а не всегда скачкообразность развития, когда «*конец предшествующего витка, предшествующей волны исторического развития – это начало нового витка, новой волны, причем прошлая эпоха не исчезает бесследно, не уходит в никуда, она продолжает жить в новой эпохе*» [Бибихин 1998: 8].

Что же касается проявления *фрактальности*<sup>1</sup> в языке, то наиболее очевидный пример – хорошо известное лингвистам понятие *изоморфизма*, введенное Ежи Куриловичем, и разграничение инварианта/вариантов языковых единиц как следствие существования языка в двух статусах – *системы* и *речи*. На всех уровнях языка (фонетическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом) можно обнаружить однотипные структурные (формальные) отношения единиц, такие, например, как *парадигматика* и *синтагматика*. Отсюда следует, что для единиц всех уровней вне зависимости от их качественного своеобразия справедливы понятия, фиксирующие их

---

<sup>1</sup> Бенуа Мандельброт предложил измерительную модель сложной системы – фрактал. О фрактальном измерении языка см.: [Белозерова, Чуфистова 2004 : 117-136]. Параметр *фрактальности* помогает соединить две исследовательские процедуры: *описательную* и *объяснительную* [Белозерова, Чуфистова 2004 : 136].

соотношения: *позиция, нейтрализация, дифференциальные и интегральные признаки* и прочее.

5. Что касается последнего постулата синергетики – **принципа наблюдаемости**, то, с нашей точки зрения, он почти не нуждается в обосновании по отношению к языку, поскольку реализуется в антропоцентризме, который состоит, во-первых, во включении *языковой личности* в объект науки о языке «как такой концепции, которая позволяет интегрировать разрозненные и относительно самостоятельные свойства языка» [Караулов 1987 : 16]; во-вторых, в познавательной деятельности субъект познания – действующий человек – является и *наблюдателем*, и *метанаблюдателем*, и *интерпретатором* одновременно [Лебедев 2008 : 546]<sup>1</sup> и, в-третьих, в *антропном принципе* Вселенной, согласно которому человек есть центр Вселенной и конечная цель всего мироздания [Вернадский 1991 : 80; Князева 2004 : 24].

Всё это обусловило формирование к нашим дням антропоцентрической суперпарадигмы языка, настолько широкой, что она способствовала становлению *макропарадигм* лингвистики, а особенно – *частных парадигм*, или *парадигм-спецификаторов* (Ю.И. Сватко, Н.Ф. Алефиренко) типа психолингвистики, социолингвистики, этнолингвистики..., которые, по образному выражению Н.Ф. Алефиренко, «лингвистические кентавры с головой *homo lingua*» – антропоцентрические образования маргинального типа стали «самыми многообещающим для конструктивного развития научной мысли в лингвистике» [Алефиренко 2009: 217].

Завершая краткий синергетический очерк языка, заметим, что, хотя *сегодня* синергетика провозглашается новой научной парадигмой, лингвисты – в силу постоянного внимания к проблемам языковых антиномий, истории языка, законам развития как системы в целом, так и отдельных её элементов – всегда были своего рода «стихийными» синергетиками [Кузьмина 2009: 40].

Потому неслучайно Р.Г. Пиотровский выделил синергетику в качестве одного из **магистральных направлений лингвистики будущего**: «*Как устроены синергетические механизмы, управляющие*

---

<sup>1</sup> Приведём в подтверждение слова только одного, но великого учёного: «Наука – это способ жизни людей, чья единственная цель состоит в личном открытии истины или подготовки всего необходимого для её открытия следующими пополнениями» [Пирс 2000. II : 140].

*как развитием, так и устойчивым обращением системы языка в социуме, так и функционированием речемыслительной деятельности отдельного индивида? Ответ на этот вопрос мы пока не имеем, можно ожидать, что проблема синергетики языка и речи станет одной из центральных проблем XXI века» [Пиотровский 1996: 127]. В начале XXI века мы уже стали свидетелями формирования лингвосинергетики [Борботько 2009].*

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

- Алефиренко Н.Ф. Современные проблемы науки о языке. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 416 с.
- Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Постулаты когнитивной семантики // Изв. РАН. Сер. яз. и лит.-ры. – М., 1997. – С. 11–21.
- Белозерова Н.Н., Чуфистова Л.Е. Когнитивные модели дискурса. – Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2004. – 256 с.
- Бибихин В.В. Закон русской истории // Вопросы философии, 1998. – №7. – С. 3–12.
- Борботько В.Г. Принципы формирования дискурса: От психолингвистики к лингвосинергетике. – М.: Либриком, 2009. – 403 с.
- Буданов В.Г. О методологии синергетики // Вопросы философии. – 2006. – №5. – С. 79–94.
- Вернадский В.И. Научная мысль как планетарное явление. – М.: Наука, 1991. – 271 с.
- Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 354 с.
- Князева Е.Н. Методы нелинейной динамики в когнитивной науке // Синергетика и психология. М., 2004. – С. 29–49.
- Крушевский Н.В. Очерки науки о языке // Хрестоматия по истории языкознания /сост. Ф.М. Березин. – М.: Высшая школа, 1973. – С. 327–415.
- Кузьмина Н.М. Интертекст: тема с вариациями. Феномены культуры и языка в интертекстуальной интерпретации: монография. – Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та, 2009. – 228 с.
- Лебедев С.А. Философия науки. Краткая энциклопедия (основные направления, концепции, категории). – М.: Академический проект, 2008. – 692 с.
- Пермякова Т.М. Межкультурная коммуникация в свете теории дискурса: монография. – Пермь: ПГУ, 2007. – 141 с.

- Пиотровский Р.Г. О лингвистической синергетике // Научно-техническая информация. – Сер.2. – 1996. – № 12. – С. 1–12.
- Пирс Ч.С. *Grammatica Speculativa* // Начало прагматизма. Т.2. Логическое основание теории знаков / пер. с англ. – СПб.: Изд-во СПбГУ; Алетейя, 2000. – С. 40–223.
- Поливанов Е.Д. Где лежат причины языковой эволюции // Хрестоматия по истории языкознания / сост.Ф.М. Березин. – М.: Высшая школа, 1973. – С. 51–56.
- Попова З.Д., Стернин И.А. Общее языкознание. – Воронеж: Центр.-Чернозем. книжное изд-во, 2004. – 208 с.
- Пригожин И., Стенгерс И. Время, хаос, квант. К решению парадокса времени. – М.: Прогресс, 1994. – 264 с.
- Разумов О.С., Благодатских В.А. Системные знания: концепция, методология, практика. – М.: Финансы и статистика, 2006. – 400 с.
- Серебренников Б.А. Законы развития языка // Лингвистический энциклопедический словарь /под ред.В.Н. Ярцевой. – М.: Сов. энциклопедия, 2002. – С. 159–160.
- Соссюр Ф. Труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1977. – 694 с.
- Сэпир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии/пер. с нем. – М.: Прогресс, 2001. – 655 с.
- Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М., 1996. – 288 с.
- Чейф У.Л. Значение и структура языка /пер. с англ. – М.: Прогресс, 1982. – 432 с.
- Щерба Л.В. Литературный язык и пути его развития (применительно к русскому языку) // Избранные работы по русскому языку. – М.: Госиздат, 1957. – С. 130–140.
- Якобсон Р.О. В поисках сущности языка // Семиотика. – М.: Радуга, 1983. – С. 102–117.

УДК 811.161.1'34+811.133.1'34

*Лукина О.И.*

Екатеринбург, Россия

**ФОНЕТИЧЕСКАЯ  
ТЕРМИНОЛОГИЯ  
ФРАНЦУЗСКОГО И РУССКОГО  
ЯЗЫКОВ С ПОЗИЦИИ  
ПОЛЕВОГО ПОДХОДА**

Аннотация. Статья посвящена изучению фонетической терминологии французского и русского языков с позиции теории поля. Терминополь представляется как вербализатор, средство лингвистической репрезентации метаязыка фонетики, как классификационная структура и как своеобразная среда существования терминов фонетики.

Ключевые слова: терминология, терминополь, фонетика.

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

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 463. e-mail: dimol2002@mail.ru.

*Lukina O.I.*

Ekaterinburg, Russia

**PHONETIC TERMINOLOGY OF  
FRENCH AND RUSSIAN  
LANGUAGES FROM THE POINT  
OF VIEW OF FIELD APPROACH**

Abstract. The paper is devoted to the study of the terminology of French and Russian languages from the point of view of field theory. Termfield is interpreted as a means of verbalization and linguistics representation of phonetics metalanguage, as a sorted structure and as a peculiar environment for the existence of phonetics terms.

Keywords: terminology, termfield, phonetics.

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

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

В настоящее время проблематика исследований в области языков науки, языков специальных отраслей знаний не теряет своей актуальности и является общепризнанной. В литературе отмечается, что наиболее разработанной на данный момент остается научно-техническая терминология. Разностороннее же и углублённое изучение проблем терминологий гуманитарных наук и, в частности, языкознания, ещё ждёт своего разрешения [Сергеева 2000: 1].

Лингвисты высказывают неудовлетворённость состоянием лингвистической терминологии, прежде всего потому, что она «не является рационально организованной, семиотически безупречной системой»

[ЛЭС 2002: 509], она «далека от совершенства и нуждается в упорядочении» [Суперанская 2003: 23]. Парадоксально и то, что лингвистическая терминология «редко привлекается к общетерминологической проблематике» [Шелов 1990: 21], в результате «работ, посвященных метаязыку лингвистики, как минимум на два порядка меньше, чем трудов по терминологии техники и естественных наук» [Куликова 2002: 7].

Наше исследование посвящено изучению терминологии фонетики во французском и русском языках. На современном этапе фонетика представляет собой обширную область знаний, в создании и развитии которой принимают участие представители ряда разных наук, таких как физиология, физика-акустика, психология, компьютерные технологии и т.д. Учёные единогласны в том, что только благодаря совместным усилиям удастся понять сложные механизмы звуковой речи [Кодзасов 2001: 17]. Тот факт, что фонетика находится на пересечении многих других областей знаний, отражается и на её понятийном и, соответственно, терминологическом аппарате. Так, значительная часть терминов пришла из анатомии и физиологии, но фонетика создаёт «свою анатомию и физиологию» соответственно тем особенностям, которые имеют значение только для звукообразования» [Зиндер 2007: 104].

Обращение к данной предметной области объясняется также тем, что без знания основных понятий фонетической дисциплины невозможно осознание важности звуковой стороны языка, понимание специфики звуковых единиц языка, учёт звукового аспекта при овладении родным и иностранным произношением и т.д.

Фонетическая терминология во французском языке в сопоставлении с русским исследуется нами с позиции теории поля. Анализ научной литературы показывает, что понятие *терминополе* относится к числу дискуссионных. Так, например, В.М. Лейчик выражает сомнение в необходимости и правомерности его выделения, поскольку понятие терминополе, по его мнению, совпадает с понятием терминосистема [Лейчик 2006: 200]. Изучив существующие подходы лингвистов к определению понятия терминополе, мы принимаем в качестве рабочего определение, предложенное Л.А. Морозовой: «*Терминополе* – это унифицированная по системному основанию многоуровневая классификационная структура, объединяющая термины сферы одно-



родной профессиональной деятельности» [Морозова 2004: 92]. Таким образом, устанавливаем следующее соотношение основополагающих для нашего исследования понятий *терминосистема*, *терминополе*, *понятийное поле*: *понятийное поле* (концептосфера) – это совокупность понятий какой-либо науки (в нашем случае, фонетики). Языковым выражением понятийного поля является *терминосистема* как упорядоченная совокупность терминов. Терминополе вводится для установления и описания связей (структуры) между элементами терминосистемы. Таким образом, терминополе является вербализацией логико-понятийной структуры изучаемой предметной области.

Исходя из этого, первой задачей при построении терминополя фонетики является выявление совокупности понятий, существенных и характерных для данной предметной области, и отражающих в целом научную картину, сложившуюся в ней. Для установления основного понятия предметной области *фонетика* мы исходили из основного объекта этой науки. Мы принимаем следующее определение термина *фонетика*: *раздел языкознания, изучающий способы образования звуков речи и их акустические свойства, т.е. физиологию и акустику звуков речи* [Ахманова 2004: 496]. Анализ и сопоставление французских и русских определений терминов *фонетика* и *звук* позволил сделать вывод о том, что в целом понятийные области изоморфны, что позволило построить единую для обоих языков классификационную схему.

Основным объектом фонетической науки является *звук* человеческой речи, представляющий собой ее основную слухо-произносительную единицу. Это значит, что вершиной иерархии нашего терминополя, т.е. суперполем, является термин *son de la parole* (звук речи). Для обозначения нижележащих уровней иерархической связи в моделируемом терминополе будем использовать термины *поле* – *субполе* – *микрполе*.

Вторая задача – выявление корпуса терминологических единиц, покрывающих очерченное терминологическое пространство. Общий объем материала составил 944 терминологические единицы во французском языке и 961 – в русском, т.е. всего проанализировано 1905 терминов фонетики. С точки зрения внешней формы, во французском языке 200 терминологических единиц (21,1%) представлены одно-

словными терминами, остальные (744 единицы) – составными терминами. В русском – 181 однословный термин (18,8%) и 780 составных терминов.

Итак, суперполем моделируемого поля в сопоставляемых языках является понятие *son de la parole* (звук речи). Далее, это суперполе делится на 4 крупных понятийных поля:

**Поле I** *Aspect articulatoire du son* (Артикуляторный аспект звука речи).

**Поле II** *Aspect acoustique du son* (Акустический аспект звука речи).

**Поле III** *Aspect perceptive du son* (Перцептивный аспект звука речи).

**Поле IV** *Aspect combinatoire du son* (Комбинаторный аспект звука речи).

Всего выявлено в обоих языках 11 крупных субполей, которые по тем или иным основаниям разделились на 565 микрополей (далее – МП) во французской части терминопля и 516 МП в русской части терминопля, т.е. всего установлено 1081 микрополе разного уровня иерархии.

Моделирование терминопля фонетики французского и русского языков реализовано на примере понятийного **поля I**. Во-первых, часть корпуса терминов, покрывающих данную понятийную область, в обоих языках является наиболее представительной (550 терминологических единиц (т.е. 63,7%) во французском языке и 527 ТЕ (т.е. 67%) – в русском). Во-вторых, принимая первостепенную важность описания анатомо-физиологического аспекта звуков речи, это позволило нам представить наиболее полную модель структуры на данном участке терминопля.

Описываемое понятийное поле делится на 4 субполя во французском и русском языках:

**Субполе 1** *Appareil phonatoire* (Фонационный аппарат).

**Субполе 2** *Base articulatoire* (Артикуляционная база).

**Субполе 3** *Classement articulatoire des sons de la parole* (Артикуляторная классификация звуков речи).

**Субполе 4** *Méthodes de phonétique articulatoire* (Методы исследования артикуляторного аспекта звуков речи).

**Субполе 1** делится на 153 понятийных микрополей во французском языке и 160 – в русском. Иерархия микрополей на данном участке терминополья является достаточно глубокой и достигает до 7 уровней. Это связано с тем, что здесь широко развиты партитивные и родовидовые отношения, что, в свою очередь, обусловлено спецификой понятийной системы (строение речевого аппарата). Данное субполе обслуживается 225 терминами во французском языке и 224 – в русском. Базовое для данного субполя понятие *appareil phonatoire* (*речевой аппарат*) раскрывается путём привлечения таких основных понятий, как *organes de la parole* (*органы речи*), *appareil respiratoire* (*дыхательная система*), *conduit vocal* (*речевой тракт*). При схожих количественных данных, наблюдаются отличия качественные. Они проявляются в существовании понятий в одном языке, и которые не терминируются в другом. Например: понятия *ряд*, *уклад голосовой щели* терминируются только в русской терминосистеме фонетики.

**Субполе 2** включает 69 понятийных микрополей во французском языке и 42 – в русском и объединяет 99 и 75 ТЕ, соответственно. Здесь терминополье менее иерархизировано – только до 5 уровней. В данное субполе привлекаются такие основные понятия как *articulation* (*артикуляция*), *phases d'articulation* (*фазы артикуляции*). Во французской терминосистеме обнаружены понятия, не терминируемые в русском языке, например: *articulation antérieure* (*передняя артикуляция*), *articulation antérieure apicale* (*апикальная передняя артикуляция*), *articulation labiovélaire* (*лабиовелярная артикуляция*), *labio-palatalisation* (*лабиопалатализация*) и др.

**Субполе 3** подразделяется на 131 и 99 микрополей, соответственно. Глубина их иерархии достигает до 6 уровней. В данное субполе входят такие понятия как *classement articulatoire des voyelles* (*артикуляторная классификация гласных*), *classement articulatoire des consonnes* (*артикуляторная классификация согласных*). Субполе 3 обслуживается 185 терминами фонетики во французском языке и 174 – в русском. В части, касающейся артикуляционной классификации гласных, расхождений в понятиях практически не наблюдается (за исключением понятия *cheva*, не имеющего видовых обозначений в русском языке).

Больше различий выявлено в классификации согласных: так, в русской терминосистеме как родовое выступает понятие *аффриката* (имеет 3 видовых), не терминируются во французском языке понятия *плоскощелевой согласный* и *круглощелевой согласный*. В русском не терминируются понятия *consonne prévélaire* (передне-велярный согласный), *consonne radico-pharyngale* (радико-фарингальный согласный), *consonne apico-prépalatale* (апикально-передненёбный согласный) и некоторые другие.

Наконец, **Субполе 4** включает 35 микрополей 1-го, 2-го и 3-го уровней иерархии во французском языке и 45 – в русском. Оно объединяет 41 ТЕ (54 ТЕ – в русском), которые номинируют такие важные понятия инструментальной фонетики, как *palatographie* (*палатография*), *laryngoscopie* (*ларингоскопия*) и др. Исследование показывает, что русская часть терминопольа богаче представлена терминируемыми понятиями. Возможно, это связано с тем, что нам были более доступны последние данные о проводимых исследованиях в области изучения артикуляторного аспекта звуков речи, что, в свою очередь, обусловливается большим значением, которое всегда уделялось экспериментальным исследованиям в нашей стране. Например, были выявлены такие понятия: *компьютерное артикуляционное моделирование*, *компьютерная томография* и др.

Подводя итог сказанному, отметим, что терминополье фонетики и во французском, и в русском языке представляет собой сложное поле: оно достаточно глубоко иерархизировано по вертикали (до 7-ми уровней), прежде всего, благодаря развитым отношениям подчинения (гиперо-гипонимическим и партитивным). Отношения подчинения, с одной стороны, на основании определённых признаков членят предметную область на отдельные участки, а с другой, объединяют их, благодаря семантической близости, а также общей установке профессиональной коммуникации.

Кроме того, моделируемое терминополье характеризуется высокой степенью разветвлённости своей структуры по горизонтали: здесь прослеживаются отношения между однопорядковыми единицами терминосистемы, благодаря синонимическим, вариантным и антонимическим связям. Широкая разветвлённость структуры объясняется также разнообразием признаков – оснований классификации родовых

понятий, вскрывающих всё многообразие внутренних свойств изучаемого явления – звука речи: так, на отдельных участках терминополь количество выделяемых признаков доходит до 8.

На наш взгляд исследование показало, что применительно к предметной области *фонетика*, метод поля является эффективным. Прежде всего, как классификационная структура, терминополь фонетики в сопоставляемых языках позволило вскрыть внутреннюю структурированность исследуемой предметной области. В основе моделируемого терминопольа лежит логико-понятийная система, которая в свою очередь определяется уровнем профессионального знания фонетической науки о её предмете на современном этапе развития. Таким образом, основой построения терминопольа является экстралингвистический фактор (система понятий фонетической науки), а терминопольа является вербализатором, средством лингвистической репрезентации метаязыка фонетики.

Кроме этого, терминопольа представляется как своеобразная среда существования терминов фонетики. Благодаря чёткому ограничению исследуемой предметной области, терминопольа оказывается закрытым для посторонних проникновений: состав терминопольа фонетики определяется путём дефиниционного анализа терминов, которые через наличие общих компонентов в значении связаны с ядерным термином-понятием *звук речи (son de la parole)* и между собой.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

- Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 576 с.
- Зиндер Л.Р. Общая фонетика и избранные статьи: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений / – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 576 с.
- Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: КомКнига, 2006. – 256 с.
- Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 682 с.
- Кодзасов С.В., Кривнова О.Ф. Общая фонетика: Учебник. – М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2001. – 592 с.

- Куликова И.С., Салмина Д.В. Введение в металингвистику (системный, лексикографический и коммуникативно-прагматический аспекты лингвистической терминологии). – СПб.: Сага, 2002. – 352 с.
- Морозова Л.А. Терминознание: Основы и методы. – М.: ГНО «Прометей» МПГУ, 2004. – 144 с.
- Сергеева Е.П. Терминологическая основа фонетики немецкого языка: автореф. дисс. канд. филол. наук. – М., 2000. – 16 с.
- Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология / отв. ред. Т. Л. Канделаки. – 2-е изд, стер. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 248 с.
- Шелов С.Д. Об определении лингвистических терминов (Опыт типологии и интерпретации) // Вопросы языкознания. – 1990. – № 3. – С. 21–30.

Лукичева М.В.

Екатеринбург, Россия

**СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ  
ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА  
ФОРМИРОВАНИЕ  
НАИМЕНОВАНИЙ ПРОФЕССИЙ  
В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ  
ЯЗЫКЕ**

Аннотация. В статье на опыте модернизации системы профессионального образования Германии рассматривается номинация профессии как один из факторов, влияющих на профессиональный выбор молодежи, новые номинативные тенденции в лексико-семантической группе «Профессия», а также аспекты социолингвистической обусловленности наименования лица по профессиональной деятельности.

Ключевые слова: Название профессии, учебная профессия, профессиональный выбор, внутренняя форма номинации, экстралингвистическая обусловленность номинативного процесса, социолингвистические критерии номинации.

Сведения об авторе: Лукичева Марина Валентиновна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 462.  
e-mail: lukicheva56@yandex.ru.

Lukicheva M.V.

Ekaterinburg, Russia

**SOCIO-LINGUISTIC  
FACTORS OF TRADE  
DENOMINATIONS IN MODERN  
GERMAN LANGUAGE**

Abstract. The article is devoted to the problem of trade denominations in modern German, it is considered as a major factor that determines the professional choice of young people. New tendencies and socio-linguistic conditions of the development of the lexical subgroup "Profession" are personal designations.

Keywords: denomination of a trade, a training trade, choice of a trade, inherent form of denomination, extralinguistic conditionality of denominating process, socio-linguistic criteria of denomination.

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

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

---

Вопрос относительно названий появляющихся новых профессий и целесообразности переименования известных профессий, изме-

нивших свое содержание и объем, может решаться по-разному. В Германии номинациями профессий сегодня занимаются рабочие группы, в состав которых входят эксперты, представляющие различные сферы – социологи и психологи, филологи и специалисты по педагогике профессионального образования, политики и работодатели, профсоюзы и руководители образования. Стремление к единообразию и системности в данном вопросе пришло на смену произвольному и нередко случайному решению номинативной проблематики в данной тематической сфере. Стремительное развитие всех областей жизни общества в последней четверти 20 века привело к появлению множества новых возможностей для профессиональной реализации человека и, соответственно, новых видов и подвидов профессиональной деятельности. Так, официально признанными в Германии являются 348 профессий, а на их основе возможны более 30 000 конкретных, в том числе новых, разновидностей профессиональной деятельности (данные Федерального ведомства ФРГ по вопросам труда – *Bundesanstalt für Arbeit*, 2008 год). Для них, в свою очередь, требуются адекватные наименования. Нередко меняются также характер и объем давно известных профессий. Их традиционные обозначения перестают отражать содержание, а иногда и противоречат, современному содержанию профессий. Удачное и точное название профессии способно повысить ее статус, выполняя зачастую функцию визитной карточки личности.

Упорядочению системы номинаций профессий способствует реформа профессионального образования, идущая в Германии около 15 лет. Ее ощутимым результатом стала модернизация старых и введение новых учебных профессий (*Ausbildungsberufe*). К новым профессиям относятся, например, *Mechatroniker* (*Mechaniker + Elektroniker*), *Mediengestalter/in für Digital- und Printmedien*, *Web-Designer/in*. Появление в учреждениях профобразования соответствующего предложения существенно увеличило приток желающих освоить данные профессии. Адаптационные процессы обусловлены следующими факторами: многообразнее становятся квалификационные требования к профессиям; стирается грань между «классическими производственными» и «обслуживающими» профессиями; от «технарей» ожидается усиление социально-коммуникативной компетенции в общении с



коллегами, клиентами и поставщиками; в сфере обслуживания практически не осталось видов работ, при выполнении которых можно обойтись без информационно-технической поддержки и т.д. [Kreweth, Tschöpe 2004: 47].

Название профессии стало объектом социолингвистических исследований после ряда опросов, проведенных в последние годы среди старшеклассников, стоящих перед выбором будущей профессии и, следовательно, соответствующего учреждения образования. Выясняя, какие факторы влияют на профессиональный выбор учащихся школ различного типа (*Hauptschule, Realschule, Gymnasium*), Боннский университет, среди прочих результатов анкетирования, констатировал, что не последнюю роль в этом вопросе играет название профессии, причем это влияние может быть как положительным (способствовать выбору молодым человеком той или иной профессии), так и отрицательным (отталкивать, отпугивать, вызывать сомнение). [Poddey 2003: 4]. Констатация профориентационной функции номинации профессиональной деятельности человека инициировало изучение способов номинации профессиональной деятельности человека, выявление наиболее продуктивных словообразовательных моделей, что, в свою очередь, позволило обнаружить новые тенденции и закономерности экстралингвистической обусловленности лексической номинации и сознательно влиять на формирование денотативно и коннотативно точных номинаций современных профессий. Любопытно, что однозначного рецепта, каким должно быть название, нет: заимствованное или родноязычное, односложное или развернутое, традиционное старое или абсолютно новое, абстрактное или конкретное, немотивированное или обладающее внутренней формой.

Вырабатывая правила для формирования оптимальных названий профессий, необходимо дифференцированно подходить к понятию «молодежь»: релевантными параметрами, влияющими на предпочтения при выборе профессии, являются пол, уровень школьного образования (тип общеобразовательной школы), регион проживания (западные и восточные земли ФРГ), социальный статус и традиции семьи. Например, для девушек более привлекательны профессии, в название которых входят компоненты *gestalt, sozial, mode, berat*, а для молодых людей – *verarbeiter, informat, technik, elektronik*. Девушкам

интересны профессии, в названиях которых эксплицирована или имплицирована деятельность, связанная с мелкой моторикой, дизайном, творчеством (*Feinoptikerin*, а не *Flachglasmechanikerin*; *Feintäschnerin*, а не *Gerberin*; *Holzspielzeugmacherin*, а не *Holzbearbeitungsmechanikerin*, *Hörgeräteakustikerin*, а не *Elektroanlagenmonteurin*). Девушки редко выбирают профессию *Informations- und Kommunikationssystem-Elektroniker/-in*, т.к. данная формулировка, по их мнению, звучит слишком технократично. Выпускников гимназий отталкивают названия, включающие компоненты, сигнализирующие о подчиненном статусе „*assistent*“, „*helfer*“. Чем выше уровень школьного образования, тем меньше шансов у профессий *Bäcker*, *Kfz-Mechaniker*, *Weber*, *Müller*. Эти профессии по практическим соображениям скорее выберут «восточные» немцы, чем «западные». В бывшей ГДР молодежь с предубеждением относится к профессиям, название которых включает элемент „*industrie*“.

Неоднозначен статус заимствованных элементов в процедуре формирования номинаций профессий и лиц по профессиональной деятельности. Достаточно распространены обозначения с интернациональным суффиксом *-ist*: *Florist*, *Modist*, *Recyclist*. В целом заимствований в данной лексико-семантической группе немало (*Manager*, *Metteur*, *Destillateur*, *Mannequin*, *Visagist*, *Flight Attendant*, *Logistiker* и многие другие), но реакция социума на заимствованные единицы, образующие названия профессий или являющиеся их компонентами, может оказаться различной: если *CAD-Programmierer/in*, *Informationsmanager/in* и *Chefoperator/in* положительно оценены опрашиваемыми (не в последнюю очередь, благодаря положительно коннотированным единицам *Manager* и *Chef*), то английские номинации профессий *Sales Manager/in*, *IT-Disponent/in*, *Screen Designer/in*, *Coder/in*, *IT-Supervisor/in* и *Knowledge Engeneer/in* вызвали явное неприятие (аналогичная реакция на экзотические наименования профессий иногда наблюдается в России: *андеррайтер*, *вэн-селлер*, *кавист*, *пиццейоло*, *фумелье*). При этом обилие иностранных названий продиктовано не только модой: вместе со словом заимствуются новые предметы и понятия (*веб-дизайнер*), появляется возможность номинативной дифференциации и построения гипо-гиперонимической систематизации номинаций: например, глоссарий названий профессий в

сфере информационных и телекоммуникационных систем (*IT-Berufsglossar*), включающий около 250 новых наименований [Borth, Weissmann 2005: 11], содержит следующие специализации менеджера: *Manager* → *Availability Manager*, *CAD-System-Manager*, *Capacity Manager*, *Configuration Manager*, *Content Manager*, *Tool-Manager*, *Contingency Manager*, *Cost Manager*, *Incident Manager*, *Informationsmanager*, *IT-Systemmanager*, *Problem Manager*, *Maintenance-Manager*, *Security Manager* (подобные словообразовательные гнезда родовой семантики образовали в данной группе профессий следующие опорные лексические единицы: *Operator/in*, *Programmierer/in*, *Analytiker/in*, *Entwickler/in*, *Informatiker/in*, *Betreuer/in*, *Berater/in*, *Spezialist/in*, *Verwalter/in*, *Bearbeiter/in*, *Analyst/in*, *Analytiker/in*, *Administrator/in*, *Koordinator/in*, *Leiter/in*, *Planer/in*, *Prüfer/in*, *Techniker/in*, *Elektroniker*, *Beauftragte/r*, *Didaktiker/in*, *Konzeptioner/in*, *Redakteur/in*, *Producer/in*, *Bediener/in*, *Pilot/in*, *Revisor/in*, *Archivar/in*, *Designer/in*. Эти единицы, комбинируясь примерно с 25 элементами уточняющей, определяющей семантики (напр., *CAD-*, *CNC-*, *Organisations-*, *Anwendungs-*, *Betriebs-*, *CIM-*, *Planungs-*, *Vertriebs-*, *System-*, *Software-*, *Netz-*, *Daten-*, *Fach-*, *Fehler-*, *Hardware-*, *PC-*, *Informations-*, *IT-*, *Computer-*, *Kommunikation-*, *Network*, *Online-*, *COM-*, *Produkt-*, *Programm-Tool-*), образуют большинство наименований в этой группе профессий. Русскоязычная система номинаций профессий также хорошо освоила данное поле деятельности человека: напр., ‘менеджер’ → менеджер по персоналу, финансовый менеджер, менеджер по маркетингу, менеджер по продажам, менеджер по рекламе, менеджер по проектам, офис-менеджер, сити-менеджер и т.п.).

Некоторое влияние на развитие системы номинаций профессий в немецком языке оказали усилия лингвофеминисток. Согласно современным требованиям, все профессии называются в двух полных вариантах (*Datennetzbetreuer / Datennetzbetreuerin*), т.е. женщина должна не подразумеваться (*mitgemeint werden*), а называться полностью (*mitgenannt werden*), как и мужчина. Т.о. в официальных текстах некорректными становятся формы *Systemtester/in* и *SystemtesterIn*. При этом номинации профессии женского и мужского рода неравнозначны в плане вызываемых ими ассоциаций и оценок (женский вариант оценивается как более негативный или более примитивный): если

*Koch* воспринимается опрошенными как «мужчина в белоснежной шапочке, мастерски готовящий эксклюзивные блюда в ресторане», то *Köchin* – как «полная женщина, готовящая на фабрике-кухне социального учреждения по 500 порций одинаковых блюд» [Kreweth, Tschöpe 2004: 99] (*Ср. в рус яз.: Она хороший учитель ≠ Она хорошая учительница*). Словообразовательная система немецкого языка полностью обеспечивает реализацию парадигмы гендерного параллелизма нейтральных номинаций профессий: через систему суффиксов, полу-суффиксов и частотных элементов (напр., *-kraft*). Подобное решение проблемы невозможно в русском языке, т.к. суффиксы женского рода часто придают единице разговорный, сниженный характер, вплоть до полного изменения семантики (ср.: *секретарь – секретарша, врач – врачиха, генерал – генеральша* и т.п.).

В процессе формирования названий профессий основными являются две, иногда противоборствующие тенденции: 1) название должно быть максимально понятным, реалистичным и информативным, что достигается наличием у него внутренней формы – «сохраняющегося в слове отпечатка того движения мысли, которое имело место в момент возникновения слова» [Маслов 1997: 98]; 2) яркая, престижная «упаковка» номинации, создающая положительный имидж профессии. Внутренняя форма является, по сути, минимальным контекстом, описывающим содержание профессии (*Reklamegestalter, Netzelektriker, Glasveredler*).

Иногда фактор привлекательности названия профессии оказывается решающим: неважно, чем я буду заниматься, главное, чтобы профессия была «модной». Профессии с однословными обозначениями (*Müller, Winzer, Bäcker, Wagner*) воспринимаются как примитивные, старомодные или ассоциируются со сказочными персонажами и поэтому непрестижны. Появившаяся в 1998 г. и поглотившая несколько старых профессий (напр., *Schriftsetzer* и *Reprohersteller*), учебная профессия *Mediengestalter für Digital- und Printmedien* привлекает молодежь, а высокотехнологичные, востребованные и хорошо оплачиваемые *Gebäudereiniger, Textilreiniger* и *Fachkraft für Kreislauf- und Abfallwirtschaft* воспринимаются как грязные и потому непривлекательные. Названия ряда профессий переходят в разряд архаизмов из-за постепенного исчезновения самих профессий: *Schwenker, Sattler*,

*Gautscher*. Образ профессии, транслируемый ее именем, может привлекать или отталкивать: так, *Medienhändler* ассоциируется с пыльными книжными полками, *Schornsteinfeger* – с сажей, что сегодня совершенно не соответствует действительности. Похожие негативные ассоциации вызывают названия таких профессий в русском языке как *маляр, сантехник, штукатур, скорняк, вальщик* и т.п. Непрестижные профессии по этой причине переименовывают: *Putzfrau* → *Reinemachefrau*, *Aufräumekraft*, *Totengräber* → *Funeral Manager*, *Hausmeister* → *Facility Manager* (у новых единиц позитивная коннотация). При этом не все переименования удачны: вряд ли приживется номинация *Verfahrensmechaniker in der Getreide- und Futtermittelwirtschaft*, предложенная Объединением немецких мельников вместо традиционного *Müller*, а также уже упомянутая *Fachkraft für Kreislauf- und Abfallwirtschaft*, заменившая *Ver- und Entsorger* и еще более раннюю *Müllmann*).

В России теории и практике наименования профессий внимание практически не уделяется, хотя еще в 1981 г. Л.И. Скворцов утверждал, что наименования профессий связаны с жизненно важными сторонами деятельности человека, и критиковал терминологов, социологов, специалистов по труду, экономистов и языковедов за их недостаточное внимание к проблемам терминовтвочества в этой области. Считая, что практическая деятельность по упорядочению наименований профессий предполагает оперативный лингвистический анализ и соответствующую оценку общих основ и частных критериев этой работы, он предлагал критерии, которые могли бы стать лингвистической основой упорядочения названий лиц по профессии: принцип системности, связанный с выбором основных структурных типов наименований; принцип нормативности, предполагающий учет требований общелитературности при построении наименований лиц по профессии; принцип эстетичности [Скворцов 1981: 14]. К сожалению, в России так и не сложилось действенной системы в данной номинативной сфере. Сегодня мы вынуждены констатировать, что названия профессий по-прежнему возникают произвольно, хаотично, много неточностей (связанных с переводом), несоответствий устаревшему официальному классификатору профессий.

Проблема адекватного названия учебной профессии решалась и при реализации германо-российских проектов, направленных на раз-

витие ремесленного образования специалистов для сферы малого бизнеса в Свердловской области. Результатом дискуссий стали учебные профессии «*Маляр-дизайнер*», «*Плиточник-мозаичник*» и «*Монтажник санитарно-технического, вентиляционного и отопительного оборудования*», что позволило, во-первых, уйти от существующих в обществе негативных ассоциаций с профессиями «*Строительный маляр*», «*Штукатур-плиточник*» и «*Сантехник*», а, во-вторых, привести названия в соответствие с содержанием и характером выполняемых работ. Пока не решена номинативная проблема для профессии, именуемой в Германии *Dachbauer* (досл. «*строитель крыши*»): такой специалист, помимо устройства кровли крыш, занимается также сооружением самой конструкции крыши, т.е. плотничными работами, а также устройством тепло- и гидроизоляции и даже фасадами. В российском Классификаторе профессий *строителя крыши* нет, поэтому во избежание юридических неурядиц данная учебная профессия пока сохранила название *кровельщик*.

Престижность, «романтичность» профессии определяется ее, иногда многовековой, историей и общественным отношением. Поэтому корректнее говорить не о чисто лингвистической, а о социолингвистической обусловленности наименования лица по профессии. Социолингвистический критерий предполагает учет следующих факторов: общественная значимость профессии; способность названия выступать в качестве словообразовательного образца – модели для новых наименований; наличие переносных значений в общелитературном языке; сфера употребления и эмоциональная окраска единицы. Социолингвистическая ревизия привела к появлению уточняющих переименований названий профессий: *Feinoptiker* (вместо *Flachglasmechniker*), *Feintäschner* (вместо *Gerber*), *Konditor* (вместо *Bäcker*), *Holzspielzeugmacher* (вместо *Holzbearbeitungsmechaniker*), *Glas- und Keramikmaler* (вместо *Verfahrensmechaniker für Beschichtungstechnik*), *Informationselektroniker* (вместо *Radio- und Fernsehetechniker*), *Hörgerätakustiker* (вместо *Elektroanlagenmonteur*).

Очевидно, что проблемы именования профессий не могут решаться специалистами какого-то одного профиля, поскольку являются комплексными и находится на пересечении интересов различных профессиональных групп и всего общества в целом. Особое место в

формировании лексико-семантической группы наименований профессий на современном этапе принадлежит лингвистике, которой все более подвластными становятся объяснительная и прогностическая функции. Такой подход успешно реализуется в Германии, опыт которой в данном вопросе может пригодиться и российскому обществу.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Маслов Ю.С. Введение в языкознание: Учеб. пособие для студентов вузов. 3-е изд., испр. – М.: Высшая школа, 1997. – 152 с.

Скворцов Л.И. Вопросы терминологии и терминотворчества в эпоху НТР // Терминология и культура речи: Сб. / Отв. ред. Л.И. Скворцов. – М.: Наука, 1981. – С. 5–28.

Borch H., Weissmann H. Erfolgsgeschichte IT-Berufe. // Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 29. – Jahrgang, Heft 6, 2000. – S. 9–12.

Krewerth A., Tschöpe T., Ulrich J.G., Witzki A. Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen: Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse. – Bielefeldt: W.Bertelsmann Verlag, 2004. – 148 s.

Poddey A. Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung des Einflusses von Berufsbezeichnungen auf die berufliche Orientierung von jungen Frauen und Männern. – Bonn: Universitätsverlag, 2003. – 68 s.

УДК 811.161.1'373+811.133.1'373

Соколова О.Л.

Екатеринбург, Россия

**ИЗ ИСТОРИИ ИЗУЧЕНИЯ  
ВЕЩЕСТВЕННЫХ  
СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В  
РУССКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ  
ЯЗЫКАХ**

Аннотация. Определение, обзор грамматических и семантических свойств вещественных существительных в российской и французской лингвистической традициях. Средства выражения категории вещественности, суффиксы с вещественным значением.

Ключевые слова: *вещественные существительные, лексика французского языка, лексика русского языка, тематические группы лексики.*

Сведения об авторе: Соколова Ольга Леонидовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры романских языков.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 465. e-mail: [olgalsokol@mail.ru](mailto:olgalsokol@mail.ru).

Sokolova O.L.

Ekaterinburg, Russia

**THEORETICAL OVERVIEW OF  
MATERIAL NOUNS IN FRENCH  
AND RUSSIAN LANGUAGES**

Abstract. Definition, overview of grammar semantic characteristics of material nouns in Russian and French linguistics. The expression of substantivity. Material meaning suffixes.

Keywords: *material nouns, French vocabulary, Russian vocabulary, semantic group.*

About the Author: Sokolova Olga Leonidovna, Candidate of Philology, Associated Professor of the Chair of Roman Languages.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Вещественные существительные (далее – ВС) в разных источниках называются: «сплошные существительные» «существительные с вещественным значением», «существительные названия материалов», «имена вещественные». Во французском языке ВС обозначаются термином «noms de matière» или сочетанием «termes désignant des matières».

Вещество, его сущность, характеристики и формы существования – это проблема, выходящая за рамки лингвистики и рассматриваемая, скорее, в естественных науках, таких как химия, физика, биология. Вещество, субстанция в философском и обыденном сознании – это объект, лишенный формы. Соединение вещества и формы порожд-



дает многообразие объектов реальной действительности. Форма, размеры, количество единиц – эти понятия неприменимы к веществу, они служат для различения предметов. Понятия «вещество» и «вещь» не тождественны. Вещество является основой, материей из которой состоят вещи, то есть предметы и изделия. «Вещество не есть вещь. Чтобы стать вещью, вещество должно оформиться, определиться и организовать, причем, строго определенным образом – в него должна войти форма» [Лосев, 1993: 579].

Отечественные лингвисты начинают уделять пристальное внимание ВС в русском языке в первой половине XIX века.

По мнению Т.Г. Борисовой [Борисова, 2002], впервые ВС упомянуты еще в «Российской грамматике» М.В. Ломоносова. Затем ВС в русском языке изучает Н.И. Греч, который определяет их как существительные, «коими обозначаются какое-либо вещество или материя». Н.И. Греч отмечает отсутствие форм множественного числа у ВС, а также флексии –у/-ю в родительном падеже.

А.Х. Востоков в своей «Русской грамматике» разделяет все существительные на единичные, собирательные и сплошные. Сплошные имена существительные, по мнению А.Х. Востокова, называют «...груды или слияние вещества делимого (сплошного, сыпучего или жидкого), например, *железо, дерево, камень, земля, мука, масло, вода*» [Востоков, 1874]. А.Х. Востоков также обратил внимание на отсутствие грамматических форм множественного числа у ВС, отметив, однако, что при обозначении различных разборов (сортов) какого-либо вещества, существительное превращается из сплошного в единичное и может быть употреблено во множественном числе. А.Х. Востоков отмечает также разницу в значении родительного падежа с флексиями –а\-я и –у\-ю. Флексия –у\-ю служит собственно для родительного падежа, показывающего количество, а флексия –а\-я служит для других значений родительного падежа.

В.В. Виноградов, по-видимому, впервые указывает и на другие значения множественного числа ВС, которые он называет существительными с вещественным значением. ВС, употребленные во множественном числе, могут называть большие количества вещества (воды, жиры), изделия из вещества (бронзы – в значении изделия из бронзы), пространства, занятые веществом (пески, снега). В.В. Виноградов также, по-

видимому, впервые отделяет вещественные и собирательные существительные от конкретно-предметных существительных, употребленных в собирательном значении (зерно, перо) [Виноградов, 1986].

В.В. Виноградов указывал, что категория вещественности в русском языке грамматически не очень выразительна. «Категория вещественности, кроме отсутствия форм множественного числа, также выражается окончанием родительного количества (меры, веса) на –у (-ю) у слов мужского рода с твердой и мягкой основой» [Виноградов, 1986: 143].

Однако, в современном русском языке формы на –у и –ю вытесняются формами на –а и –я. Авторы «Русской грамматики» также регламентируют употребление окончаний родительного количества у ВС: в составе устаревших фразеологических сочетаний, например *задать перцу*, а также в имеющих ударение на флексии формах родительного падежа у уменьшительных существительных (*медку, чайку*), а также у некоторых существительных с безударной флексией (*кефирчику*)» [Русская грамматика, 1982: 488].

Авторы «Грамматики русского языка» указывают еще на одну особенность падежных окончаний некоторых ВС. Некоторые ВС образуют в предложном падеже с предлогом *в* форму с флексией –у. Наряду с этими формами существуют формы с флексией –е. «Как правило, формы на –у и на –е стилистически или семантически разграничиваются. Например, *в шелку и в шелке, в меду и в меде, в поту и в поте (лица)*» [Русская грамматика, 1982: 488].

Интерес к лексико-грамматическим свойствам ВС в русском языке не ослабевает и на рубеже XX и XXI веков. О.Н. Ляшевская [Ляшевская, 1999] подводит итоги того, что известно о числовом поведении русских вещественных существительных.

«Утверждение 1. Вещества и материалы как правило обозначаются неисчисляемыми существительными, у которых есть только формы единственного числа.

Утверждение 2. Вещества и материалы могут также обозначаться неисчисляемыми существительными pl. tt.: сливки, чернила. Среди них выделяется компактная группа имен, отличающихся от прочих значением «отбросы или остатки вещества в результате какого-либо процесса».

Утверждение 3. Вещества и материалы могут также обозначаться неисчисляемыми существительными, имеющими синонимичные формы единственного и множественного числа, одна из которых приводится реже, будучи ... маркированной [Ляшевская, 1999: 95-96].

По вопросу перехода ВС в разряд конкретно-предметных со значением порции вещества, существует также точка зрения Д.И. Руденко [Руденко, 1988], который рассматривает сочетания «две воды» и ему подобные не как транспозицию ВС в разряд конкретных, а как свойственный для разговорного языка эллипсис имени-объединителя меры вещества. В разговорной речи допускаются употребления «пять (пачек) масла» или «десять (бутылок) воды», однако выражения «пять масел» или «десять вод» невозможны [Руденко, 1988: 10].

Говоря об исследовании семантики ВС, нельзя не упомянуть Л.Г. Калачеву [Калачева, 1971], которая предлагает исследовать семантическую структуру каждого ВС по нескольким направлениям. Степень сложности смысловой структуры у Л.Г. Калачевой определяется:

1. Степенью удаленности обозначаемого понятия от исходного; имеются в виду родо-видовые отношения между понятиями. Другими словами, смысловая структура тем сложнее.

2. Количеством конкретизирующих видовых признаков, т.е. количеством дифференциальных, уточняющих сем.

Далее в этой же работе выделяются пять тематических групп конкретизирующих признаков: 1) свойства функциональной направленности, 2) свойства, характеризующие агрегатное состояние вещества, 3) свойства, отражающие механическую структуру вещества и его внешний вид, 4) химические свойства, 5) свойства, отражающие происхождение вещества, способ его производства.

Проблему многозначности в классе ВС затронули Р.М. Шахбазян [Шахбазян, 1961] и И.Д. Белеева [Белеева, 2000]. Р.М. Шахбазян приводит несколько интересных примеров, в которых значение ВС переносится на характер человека (закваска), социальную среду (почва), некоторые абстрактные понятия (шелуха, канва), но не делает каких-либо выводов или обобщений. И.Д. Белеева приходит к выводу, что ВС в сопоставляемых языках несвойственны зоне развитой многозначности.

Внимание российских ученых с середины XX века привлекают, кроме грамматических и семантических свойств, еще и словообразова-

тельные свойства ВС. Р.М. Шахбазян приводит перечень русских и международных суффиксов, участвующих в образовании ВС: -ит (аксинит), -ин (формалин), -ий (аммоний), -ид (хлорид), -ол (бензол), -ан (пропан), -он (капрон), -оль (чистоль), -ал (аммонал), -ат (денатурат), -к-а (вишневка), -няк (известняк), -в-о, -ев-о, -ив-о (варево). Также, по мнению Р.М. Шахбазян, в классе ВС весьма продуктивны суффиксы субъективной оценки (снежок, винцо, винище, водочка) [Шахбазян, 1961].

Исследование суффиксальных ВС проводит Т.Г. Борисова [Борисова, 2002]. Прежде всего, все суффиксальные ВС у Т.Г. Борисовой объединяются в следующие тематические группы: 1) химические вещества; 2) вещества, полученные в результате каких-либо процессов; 3) продовольствие; 4) промышленная продукция; 5) полезные ископаемые; 6) атрибуты природы. Далее в каждой группе исследуется так называемая интегральная словообразовательная сема, которая предстает в двух основных вариантах: 1) натурфактность или природность; 2) артефактность или неприродность или «рукотворность».

ВС во французском языке в доступной нам научной литературе изучены не столь основательно.

В классических грамматиках французского языка описание ВС обычно строится следующим образом. В классе несчитаемых (*noms non-comptables*) существительных наряду с отвлеченными и собирательными выделяется разряд вещественных существительных (*noms de matière*). Далее в качестве примера перечисляется от трех до семи ВС. Как правило, перечисление содержит металл, продукт питания, вещество природного происхождения, какое-нибудь сыпучее и жидкое вещество.

При рассмотрении категории числа существительных авторы, как правило, отмечают, что некоторые существительные не имеют форм множественного числа, или не могут употребляться во множественном числе без изменения значения. Так, например, ВС во множественном числе называют сорта и разновидности вещества, при этом значения часто относятся к специальным пластам языка. «*Certains substantifs semblent, par leur sens même, ne devoir être employés qu'au singulier et cependant dans certains cas être employés au pluriel. Ce sont...c) les noms de matière: le blé, l'acier, mais les techniciens distinguent divers blés et divers aciers*» [Gougenheim, 1962:

127-128]. Кроме того, множественное число превращает несчитаемое существительное в считаемое, и, таким образом, ВС становится названием изделия из этого вещества. «Les noms non-comptables n'ont qu'un singulier. Lorsqu'ils sont au pluriel, c'est avec un sens différent: le pluriel désigne des choses comptables» [Dubois, Lagane, 1973: 44].

В.Г. Гак отмечает возможность стилистической и семантической транспозиции вещественных существительных при употреблении их во множественном числе: плюрализация, интенсивность и величина объекта, сорта и разновидности вещества, а также изделия из него [Гак, 1979: 85-86].

Ж. Клебер, исследуя употребление считаемых существительных с партитивным артиклем, приходит к любопытному выводу. Согласно его точке зрения, для того, чтобы считаемое понятие стало массивным, необходим факт его «измельчения» (broyage). Таким образом кролик становится крольчатинной, то есть веществом кролика. «L'emploi massif d'un N comptable *Jean mangeait du lapin* veut dire qu'un lapin est devenu une substance lapine» [Kleiber, 1999: 106].

Достаточно подробно рассмотрено аффиксальное словообразование в классе ВС. Н.М. Штейнберг [Штейнберг, 1974], И.А. Цыбова [Цыбова, 1996] и авторы словаря «Dictionnaire des structures et du vocabulaire savant» упоминают следующие суффиксы, служащие для образования ВС во французском литературном языке: **-is** (hachis), **-on** (nylon), **-ine** (aniline, pénicilline, popeline), **-ure** (lavure), **-ade** (orangeade).

Таким образом, ВС в русском языке изучены достаточно подробно. Было предпринято несколько попыток выделения всего корпуса ВС из общелитературных и специальных словарей и объединения ВС в тематические группы. Описаны грамматические характеристики ВС, связанные с особенностями склонения и числовым оформлением. Многозначные ВС также становились объектом научных исследований, которые пришли к выводу, что ВС имеют мало вторичных значений или не имеют вовсе. Изучены некоторые способы словообразования, при помощи которых ВС образуются в языке, наиболее подробно рассмотрен суффиксальный способ. В доступной нам научной литературе о ВС во французском языке известно следующее. Во-первых, это грамматические особенности ВС, связанные с числовым поведением

и употреблением артиклей. Во-вторых, выделено несколько суффиксов, при помощи которых могут образовываться ВС, а также высказано предположение, что ВС во французском языке могут образовываться и другими способами. В-третьих, кратко рассмотрено явление многозначности в разряде ВС с утратой значения вещественности.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

- Белеева И.Д. Сопоставительное исследование русских и французских существительных с развитой многозначностью. Дисс ... канд. филолог. наук. – Екатеринбург: изд-во Ур. гос. пед. ун-та, 2000. – 216 с.
- Борисова Т.Г. Словообразовательная категория вещественных имен существительных с мутационным словообразовательным значением в современном русском языке. Дисс ... канд. филолог. наук. – Ставрополь: изд-во Ставропольского гос. ун-та, 2002. – 231 с.
- Виноградов В.В. Русский язык. – М.: Высшая школа, 1986. – 639 с.
- Востоков А.Х. Русская грамматика по начертанию его же сокращенной грамматики. – СПб.: тип. Глазунова, 1874. – 216 с.
- Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. Морфология. – М.: Высшая школа, 1979. – 304 с.
- Грамматика русского языка. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1960.
- Калачева Л.Г. О семантической характеристике вещественных существительных // Грамматика и лексика русского языка – Ленинград: изд. Лен. гос. пед. ин-та, 1971. – С.197–210.
- Лосев А.Ф. Бытие, имя, космос. М.: Мысль, 1993. – 958 с.
- Ляшевская О.Н. Нестандартное числовое поведение русских существительных. Дисс ... канд. филолог. наук. – М.: изд-во Всероссийского института научной и технической информации, 1999. – 215 с.
- Руденко Д.И. Конкретизация абстрактных и вещественных существительных. // Русский язык в национальной школе. – 1988. – № 7. – С. 6–12.
- Цыбова И.А. Французский язык. Словообразование. – М.: Московский лицей, 1996. – 123 с.
- Шахбазян Р.М. Вещественные существительные *Singularia tantum* в современном русском языке. Дисс... канд. филолог. наук. – Ереван: изд-во Ереванского гос. ун-та, 1961. – 242 с.

Штейнберг Н.М. Аффиксальное словообразование во французском языке. Суффиксация и префиксация. – Ленинград: изд-во Ленинградского университета, 1976. – 203 с.

Dubois J., Lagane R. La nouvelle grammaire du français. – Paris: Larousse, 1973. – 265 p.

Gougenheim G. Système grammatical de la langue française. – Paris: édition d'Artrey, 1962. – 377 p.

Kleiber G. Problèmes de sémantique. La polysémie en question. – Septentrion: édition Presses universitaires de Septentrion, 1999. – 220 p.

**Филипаци Ю.А.**

Екатеринбург, Россия

**ДВОЙНЫЕ СОГЛАСНЫЕ В  
ИТАЛЬЯНСКИХ ДИАЛЕКТНЫХ  
ТЕКСТАХ: ТИПОЛОГИЧЕСКАЯ  
ПЕРСПЕКТИВА И  
ФОНОЛОГИЧЕСКАЯ  
ИНТЕРПРЕТАЦИЯ**

Аннотация. В настоящей статье на примере итальянских диалектов предлагается рассмотрение геминат как средства создания фюзии на слоговом и/или морфемном стыке в диалектах синтетического типа, в отличие от дегеминации как средства обособления слогов/морфем в диалектах аналитического типа; описывается опыт интерпретации двойных согласных в диалектных текстах, иллюстрируются проблемы и перспективы исследования.

Ключевые слова: итальянские диалекты, ассимиляция, геминация, дегеминация, морфемный стык, слог, консонантная группа.

Сведения об авторе: Филипаци Юлия Александровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 141070, Московская обл., г. Королев, ул. Калинина, д. 15, кв. 35.

e-mail: juliaflip@gmail.com.

**Filipazzi Ju.A.**

Ekaterinburg, Russia

**DOUBLE CONCONANTS IN  
ITALIAN DIALECT TEXTS:  
TYPOLOGIC PERSPECTIVE AND  
PHONOLOGIC  
INTERPRETATION**

Abstract. The article studies geminate as a means to create fusion at the junction of syllables and/or morphemes in syntetic dialects, in contrast to degemination as a means to separate syllables/morphemes in analytic dialects: the case of Italian dialects; it describes the interpretation practices of double consonants in dialect texts and illustrates the issues and prospects of the analysis.

Keywords: Italian dialects, assimilation, gemination, degemination, morphemic junction, syllable, conconantial group.

About the Author: Filipazzi Julia Aleksandrovna, Candidate of Philology, Associated Professor of the Chair of German Language and methods of its teaching.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

---

Сохранение этимологических долгих латинских согласных и удлинение этимологических кратких согласных либо, наоборот, отсутствие геминации кратких согласных и дегеминация этимологиче-



ски долгих согласных являются важной характеристикой типологического строя итальянских диалектов, как в качественном, так и в количественном измерении.

Процесс анализитизации на грамматическом и фонологическом уровне в итальянском диалектном континууме нарастает от центра к северу: южные диалекты во многом сохраняют флективные черты, но центральный – тосканский – диалект и, прежде всего, флорентийский говор, представляет собой уже систему переходного типа, в которой, с одной стороны, представлен ряд местоименных проклитик – аналитически выделенных грамматических значений, отсутствующих как в литературном языке, так и в диалектах юга, а с другой, имеются двойные согласные, выступающие фонотактическим признаком синтетического строя. Долгий согласный на границе между слогами стирает грань между морфемами, делая словоформу цельной, «синтетической», а морфемные стыки – неясными, ср. ит. *corrotto* < лат. *cum* + *rump* + *t* + *us*. То, что долгие согласные появляются также в корне слова – *acqua* < *aqua*, *dubbio* < *dubium*, где нет морфемного шва, можно трактовать как избыточность правила, обеспечивающую связность на всех слоговых границах, ибо граница между слогами потенциально – морфемный стык.

Если тенденция к геминации в Тоскане была умеренной, а ассимиляция охватила лишь ряд консонантных сочетаний, то на юге Италии эти процессы были гораздо большими по охвату, ср. в сицилийском диалекте наречие *attonna* < *ad* + *torna* 'di nuovo, un'altra volta' или в герундиальной форме глагола *parrannu* 'parlando' (сочетания /rn/ и /rl/ в Тоскане сохраняются), в кампанском глаголе *dummi* 'dormire' или в диалекте срединной Италии (область Лацио) в *mmece* < *in vece* (в Тоскане нет ассимиляции сочетаний /rm/ и /nv/). Геминация здесь охватывает больше ситуаций, чем в тосканском диалекте: ср. неаполитанское *jatevenne* 'itevene', *ommo* 'uomo, raggone 'ragione'.

В северных диалектах, напротив, фонетический процесс упрощения консонантных групп и геминат и отсутствие ассимиляции согласных на границе между слогами отвечает потребностям аналитического, «расчлененного» грамматического строя: аффиксы здесь уже не играют приоритетную роль, грамматические значения выделяются из словоформ и систематически переносятся в личные местоимения-

проклитики, а отсутствие двойных согласных на морфемно-слоговом уровне создает взаимную обособленность границ между элементами. Так, слово *corrotto* приобретает вид *coroto, mappà – mappà, mettere – meter*, так что граница между слогами выражается контрастом гласного и согласного, и даже интонирование фразы становится «дробным», пословным, если вообще не послоговым, в отличие от синтагменного в центре и на юге Италии.

Уточнение данного наблюдения с учетом специфики каждого отдельного диалекта требует изучения объемного речевого материала. Существует традиция исследования итальянских диалектов не только полевыми методами, но и на материале диалектной литературы, аутентичность которой подкрепляется наличием, помимо устного фольклора, мощной традиции авторских театра, поэзии и прозы. Исследовательскую базу данной статьи составили десять театральных произведений, написанных на следующих диалектах: пьемонтском («Un sigilin ëd Lumasse», автор Доменико Винеис), лигурийском («Delitti all'aegua de reuza», авторы Марио Баньяра и Джанкарло Мильорини), ломбардском («Ol fantasma del poer Piero», автор Камилло Виттичи), венецком («Parenti serpenti», автор Арнальдо Босколо), эмильянском («L pariva tant un brav ragass...», автор Джорджо Този), тосканском (Firenze chiacchierona», автор Габриеле Верцуколи), центрально-южном (или срединном диалекте, область Лацио) («Lu fantasma de lu rogu Piero», автор Камилло Виттичи, перевод на реатинский диалект Лоренцо Элеутери), кампанском («Ch' s'adda fà pe' campà», авторы Доменико и Массимо Кандзано), апулийском («Lu fantasma ti lu rovu ru Piero», автор Камилло Виттичи, перевод на диалект г. Мезанье (Пулья) Раффаэле Ареста и Энцо Дипьетранджело) и сицилийском («I svinturi ri Vabbu Natali», автор Маурицио Никастро).

Тексты, написанные на ломбардском, венецианском и пьемонтском диалектах практически не содержат двойных согласных, за исключением графических колебаний (*cellulare/celulare*) или вкрапленных итальянских словоформ (*sarebbe*), чуждых грамматической системе диалекта. Некоторые случаи двойного написания согласных являются конвенциональными: так, двойным написанием /ss/ в интервокальном положении во многих северных диалектах принято обозначать краткий глухой /s/ [Rohlf's 1968: 284], а двойным /zz/ - глухую

краткую аффрикату [ts, tz] [Grafia veneta unitaria 1995]. В пьемонтском диалекте двойным /ss/ обозначают, кроме интервокального, также глухой сибилант в конце слова. Двойное написание /nn/ в ломбардском диалекте обозначает не долготу согласного, а отсутствие носового тембра у последующего гласного [Ortografia milanese classica 2011]. В тексте на венецианском диалекте двойное написание согласных отсутствует полностью: все итальянские долгие согласные сокращаются, например, *goma*, *telegrama*, *bicicleta*, *butar*, *quelo*, *pifaro*, *gato*, *metere*, а сочетания согласных упрощаются, например, *rispeto* < *RESPECTUS*, *fato* < *FACTUS*, *benedeta* < *BENEDICTUS*, *piutosto* < *PLUS + TOSTUS* и др.

Выбранные тексты на лигурском и эмильянском (г. Пьяченца) диалектах оказались фактически непригодными для анализа, поскольку в них было полностью сохранено литературное двойное написание согласных: *allora*, *appena*, *attimo*, *coll*, *ditt*, *dritt*, *fabbrica*, *fatt*, *ferr*, *giacca*, *innans*, *parbacco*, *ragazz*, *sottana*, *spilla* и мн. др., несмотря на то, что прочие фонетические процессы были авторами учтены. В Эмилии и Лигурии, как и в остальной северной Италии, произошла дегеминация двойных согласных [Rohlf 1968: 322], «упрощение удвоенных согласных» является одной из характерных черт консонантизма галло-итальянских диалектов [Языки мира 2001: 101], однако в диалектных сообществах указанных областей отсутствует единая кодифицированная система письма: так, при составлении большого пьяченцско-итальянского словаря было решено писать двойные согласные, хотя они произносятся как простые, по аналогии с итальянским языком, а также исходя из традиции письма двух важнейших диалектных поэтов Пьяченцы [Ortografia e norme di pronuncia: Dialetto piacentino 2011].

Правила письма на лигурском диалекте насчитывают одновременно несколько параллельно существующих систем, в том числе написание всех двойных согласных по этимологическому принципу и использование двойного написания согласных только как показателя краткости/ударности предшествующего гласного: *òmmo* (*uomo*), *òmetto* (*ometto*), *òmetin* (*omettino*) [Vocabolario delle parlate liguri 2011]. В анализируемом нами тексте принцип написания двойных можно определить как комбинированный, а еще лучше как

максимальный: во-первых, сохраняются все этимологические (читай итальянские) двойные, как в словах *apparecchio*, *attimo*, *cattiveia*, *ecco*, *letto*, *mattin*, *quello*, *sciarbelle*, *succede*, *tocco*, *tutti*, во-вторых, используется двойное написание /nn/ как показатель назализации предшествующего гласного (т.е. иначе, чем в ломбардском диалекте) [Rohlf's 1968: 312]: *appenna*, *assascinna*, *bonna*, *camminna*, *cûxinna*, *fortûnna*, *mëxinna*, *proponno*, *raxonni*, *schenna*, *scignorinna*, *ûnna* и др.; в-третьих, имеются также примеры иного удвоения согласных: *doppo*, *figgia*, *graddo*, *insemme*, *primmo*, *profûmmo*, *scemma*, *quaddri*, *vedde*, *veuggio*. Все это затрудняет фонологическую интерпретацию долготы согласных.

Тосканский диалект близок к литературной письменной традиции: на письме в пределах слова отражаются те долгие согласные, которые являются таковыми в произношении, за исключением удвоения согласных между словами (так называемого синтаксического усиления начального согласного последующего слова), появление которого регулируется теми же правилами, что и в пределах слова. Главным условием его возникновения является наличие у предыдущего слова этимологического конечного согласного, который ассимилируется с начальным согласным последующего слова: *piuttosto* < *plus* + *tostus*, значит, *piu' grande* – это [*piu' ggrande* < *plus grande*], *accanto* < *a(d)* + *canto*, значит, *a casa* – это [*a ccasa* < *a(d) casa*]. Синтаксическое усиление в тосканских текстах фиксируется только в лексикализовавшихся сочетаниях, перечень которых несколько шире, чем в литературном языке.

В тексте Г. Верцуколи, отражающем флорентийский говор, передаются все итальянские ассимиляции латинских согласных (*fatto* < *factum*, *rispetto* < *respetus*, *bello* < *ben(e)lus*, *detto* < *dictus* и др.), а также отражена ассимиляция согласных на суффиксальном стыке ининитивов (общая черта с центрально-южным ареалом): *arrivedello* < *-rlo*, *fermassi* < *-rsi*, *piglianne* < *-rne*, *pigliattelo* < *-rtelo*, *riposammi* < *-rmi* и т.д. Если в латыни имелись долгие согласные, то они сохраняются в тосканском и южных диалектах: *carro* < *carrus*, *brutto* < *bruttus*, *cella* < *cella*, *collo* < *collum*, *mille* < *mille* и т.д. Случаи неэтимологических геминат на префиксальном или суффиксальном стыке, таких как *innamorato* < *in* + *amore*, *unn ho* < *(n)un* + *h(abe)o*, *nemmeno*

< *ne + meno*, или геминат в корнях слов, как в *bottega* < греч. *apotheke*, *quattro* < *quatuor*, то они трактуются нами как исправление слоговой границы, а именно устранение контраста гласного и согласного путем удлинения согласного и его экспансии в соседний слог. Однако если на префиксальном или суффиксальном стыке геминаты часты, то в корне многих слов они отсутствуют: *roba*, *poco*, *moglie* (ср. *robba*, *ppocch*, *muggheri* в южных диалектах), что может свидетельствовать о избирательности тенденции и потребности языковой системы в фузии прежде всего на морфемных стыках.

Обращение к текстам, написанным на срединном и южных диалектах, дает материал, свидетельствующий об очень развитой геминации и ассимиляции (хотя и не без различий в зависимости от конкретной диалектной системы): ср. тосканское *uoto* и неаполитанское *otmo*, тосканское *magico* и лацийское *maggico*, тосканское *dopo* и сицилийское (*doppi*). Авторы, пишущие на южно-итальянских диалектах, охотно фиксируют на письме усиление начальных согласных после этимологического согласного, на который оканчивается предыдущее слово: *a ccasa* < \**ad casa*, *a lloro* < \**ad loro*, *a ccattari* < \**ad cattari*, *e cche* < \**et che*; в тексте на кампанском диалекте систематически передается усиление согласного в сочетании *lo* < *illu(m)* или *illu(d)* с финитным глаголом: *o ccapisc* 'lo capisci', *ossaje* 'lo sai', *o ttene* 'lo tiene' и др. Здесь же встречаются нерасчлененные графические комплексы, за которыми скрывается вся глагольная синтагма: *mannitt* < *m(i) han(no) ditto*.

В части анализа конкретных случаев следует обратить внимание на факты, за которыми могут скрываться принципиальные различия диалектных систем: например, синтагма *questa mattina* в тосканском диалекте дала обстоятельственное слово *stamattina*, с сохранением этимологической геминаты и без усиления стыка слов, а в кампанском диалекте привела к утрате этой геминаты, но усилению межсловесного стыка: *stammattina*. Такие расхождения могут свидетельствовать о действии в диалектах различных тенденций в оформлении слова, и как минимум – о разных потребностях в фузии в зависимости от характера и позиции аффикса (в тосканском больше выражена фузия в суффиксальной зоне, в кампанском – в префиксальной).

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Широкова А.В. От латыни к романским языкам. – М.: «Добросвет», 2005. – 222 с.

Языки мира: Романские языки (Под ред. Чельшевой И.И., Нарумова Б.П., Романовой О.И.). – М.: Academia, 2001. – 720 с.

Grafia Veneta Unitaria. Manuale // a cura della Giunta regionale del Veneto. – Venezia: Editrice La Galiverna, 1995. – 49 p.

Ortografia e norme di pronuncia: Dialetto piacentino. [Электронный ресурс]. – URL: [http://it.wikipedia.org/wiki/Dialetto\\_piacentino#Ortografia\\_e\\_norme\\_di\\_pronuncia](http://it.wikipedia.org/wiki/Dialetto_piacentino#Ortografia_e_norme_di_pronuncia).

Ortografia milanese classica. – [Электронный ресурс]. – URL: [http://it.wikipedia.org/wiki/Ortografia\\_milanese](http://it.wikipedia.org/wiki/Ortografia_milanese).

Rohlf G. Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti. Fonetica. – Torino: Giulio Einaudi Editore s.p.a., 1968. – 402 с.

Vocabolario delle parlate liguri, Lessici speciali, 2 – II, *Mare, pesca e marineria*, Genova 1997. – [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.francobampi.it/zena/lengoa/confronto/consonanti\\_doppie.htm](http://www.francobampi.it/zena/lengoa/confronto/consonanti_doppie.htm).

*Чукреева Е.И.*

Екатеринбург, Россия

**УРОВНЕВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ  
ОРУДИЙНОЙ КАТЕГОРИИ В  
ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ  
СТАЦИОНАРНЫХ  
СТОМАТОЛОГИЧЕСКИХ  
АРТЕФАКТОВ)**

*Chukreyeva E.I.*

Ekaterinburg, Russia

**LEVEL STRUCTURE OF  
LINGUISTIC CATEGORY OF  
TOOLS (BASED ON DENTAL  
STATIONARY ARTEFACTS)**

Аннотация. В статье предлагается иерархическая организация орудийной категории в языке техники на основе теории уровней категоризации.

Ключевые слова: языковые категории, артефакты, уровни категоризации, орудие.

Abstract. The article suggests view on the category of tools hierarchy according to the theory of categorization levels.

Keywords: language categories, artefacts, levels of categorization, tools. .

Сведения об авторе: Чукреева Елена Игоревна, ассистент кафедры английского языка.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет, Институт иностранных языков.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 379. e-mail: silver-23@yandex.ru

About the Author: Elena Chukreyeva, Assistant Lecturer of the English Chair.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Вопрос о количестве языковых категорий до сих пор остаётся открытым. В начале XX в. Д.С. Лотте отмечал, что «терминируются следующие основные категории понятий: процессы (явления), предметы, свойства, единицы измерения», то есть в основном имена существительные [Лотте 1961: 28]. Э. Рош и Р. Мервис выделили шесть семантических категорий, описывающих предметную лексику: наименования *транспортных средств, оружия, одежды, мебели, фруктов, овощей* [Rosch 1975]. Практически одновременно Т.Л. Канделаки усовершенствовала данные классификации и выделила семь семантических категорий, влияющих на организацию содержания профессиональной лексики: категории *процессов, предметов, свойств, величин, единиц измерения, наук (отраслей) и профессий*. Нами выделена категория орудия труда (орудийная) как основополагающая в языке современной техники.

Орудийная категория является одним из инструментов познания мира и человека, поскольку вся история человека выглядит как «история его орудия» [Мерцалов 2008: 39]. В языке данная категория представлена многотысячным корпусом наименований различных артефактов (искусственно созданных объектов), которые с одной стороны являются частью общеупотребительного языка, а с другой – принадлежат языку для специальных целей. Совокупность наименований орудий труда лежит на пересечении обыденного и специального знания. Для выявления механизмов взаимодействия двух контактирующих зон языка проводится уронева организация данной категории.

Традиционно выделяется три иерархических уровня категоризации: *суперординатный* (вышестоящий), *базовый* и *субординатный* (нижестоящий). Однако некоторые исследователи выделяют пять уровней: *высший*, *тематический*, *суперординатный*, *базовый*, *субкатегориальный* [Манерко 2000] или даже семь уровней: *высший*, *метакатегориальный*, *категориальный*, *суперординатный*, *базовый*, *тематический*, *субтематический* [Голованова 2004]. Дополнительные уровни детализируют вышестоящие или нижестоящие уровни. Для описания орудийной категории в языке мы считаем целесообразным выделить пять уровней, применяя терминологию Е.И. Головановой:

1. высший: *орудие труда*;
2. метакатегориальный: *артефакты (стоматологические)*;
3. категориальный: *стоматологическое оборудование*;
4. суперординатный: *оборудование зуботехническое и литейное; мебель стоматологическая*;
5. **базовый**: *станок; печь; стол*;
6. тематический: *разрезной станок, сверлильный станок*;
7. субтематический: *сверлильный станок для изготовления разборных моделей*.

Высший уровень категоризации показывает место категории в составе концептуальной картины мира (предметность). На следующем уровне демонстрируется признак, на основе которого производится отбор орудий труда: искусственно созданные объекты в сфере стоматологии. На третьем уровне число всех искусственно созданных объектов ограничивается только оборудованием, без учёта материалов. Четвёртый уровень категоризации

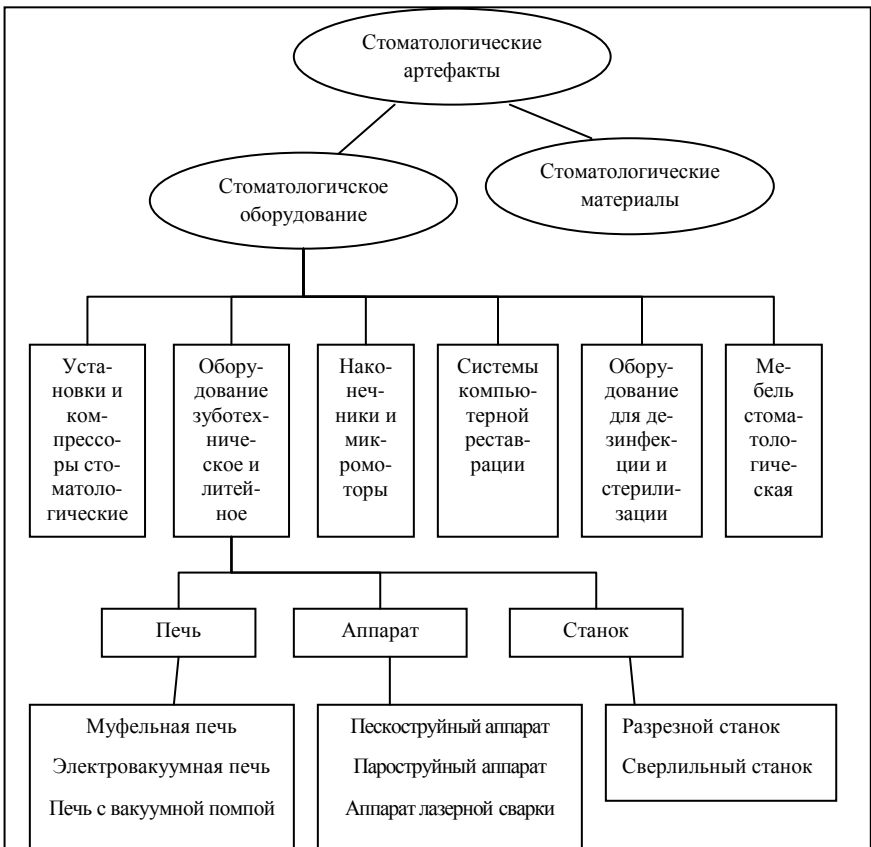


помогает разграничить различные виды стоматологического оборудования в зависимости от выполняемых функций.

Пятый уровень (базовый) представляет собой собственно наименование различных орудий труда, применяющихся в сфере стоматологии. Тематический и субтематический уровни представлены узкоспециальными названиями орудий. Чем уже специализация, тем больше дифференцирующих признаков содержит наименование.

Ниже представлен срез иерархической организации орудийной категории в соответствии с вышеперечисленными уровнями.

Схема 1



Необходимо отметить, что мы не проводим жёстких границ между базовым, вышестоящими и нижестоящими уровнями, поскольку конкретное содержание и перечень базовых категорий постоянно меняются в связи с бурным развитием техники, появлением огромного количества новых видов оборудования, и в целом – регулярностью и необратимым характером познавательного процесса, распространяющегося на главные характеристики категорий базового уровня. Таким образом, между категориями, расположенными в базовом, вышестоящих и нижестоящих уровнях существует плавный переход (межкатегориальное и межуровневое пространства), что в свою очередь обуславливает необходимость выделения «категорий переходных зон» [Болдырев 2006: 8]. Например, в нашем случае *установки и компрессоры стоматологические, оборудование зуботехническое и литейное* представляют собой переходную зону между третьим категориальным и базовым уровнями. Кроме этого, число уровней категоризации может варьировать в зависимости от того, какая именно категория исследуется. В различных тематических срезах число уровней может увеличиваться – даже в рамках одной категории.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Болдырев Н.Н. Языковые категории как формат знания. – 2006. – № 2 (008). – С. 5–22.
- Голованова Е.И. Категория профессионального деятеля: Формирование. Развитие. Статус в языке. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2004. – 330 с.
- Канделаки Т.Л. Семантика и мотивированность терминов. – М.: «Наука», 1977. – 167 с.
- Лотте Д.С. Основы построения научно-технической терминологии. – М.: АН СССР, 1961. – 169 с.
- Мерцалов В. Логика антропогенеза: Происхождение человека. – СПб.: Алтейя, 2008. – 296 с.
- Манерко Л.А. Язык современной техники: ядро и периферия: Монография. – Рязань: РГПУ им. С.А. Есенина, 2000. – 140 с.
- Rosch E. Cognitive Representations of Semantic Categories // Journal of Experimental Psychology. – 1975. – № 104. – P. 192–233.

# Сопоставительная лингвистика, фразеология и переводоведение

---

УДК 81'21:811.112.2(09)

*Алексеева М. Л.*

Екатеринбург, Россия

## ПОЯСНЕНИЯ В ЕВРОПЕЙСКОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ ОТ АНТИЧНОСТИ ДО НАШИХ ДНЕЙ

Аннотация. В статье предлагается краткий диахронический анализ использования пояснений на примере европейской переводческой традиции от Античности до наших дней.

Ключевые слова: перевод, диахронический анализ, приемы перевода, переводческие пояснения.

*Alekseyeva M.L.*

Ekaterinburg, Russia

## TRANSLATOR'S EXPLANATIONS IN THE EUROPEAN TRADITION FROM ANTIQUITY TO THE PRESENT

Abstract. This article presents a brief diachronic analysis of translator's explanations on the example of the European tradition from antiquity to the present day.

Keywords: translation, diachronic analysis, techniques of translation, translator's explanations.

---

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

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

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

---

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

Place of employment: Ural State Pedagogic University.

Проблема пояснения непонятных, «темных» мест в переводе всегда волновала умы исследователей и переводчиков-практиков. Ее корни уходят в античный период. В то время пояснения вводились при написании букв, отдельных слов, целых текстов и представляли собой одну из форм философствования [Евсеева 2007: 15]. Выделяют несколько разновидностей: краткие схолии (толкования рядом со столбцом текста или на полях) и более развернутые гипомнемы (внетекстовые пояснения с указанием или без комментируемой единицы), не различающиеся существенно в содержательном плане [Ксенофонов 2005: 368-375].

В Средние века пояснения приобретают иные, более четкие формы. В стремлении полнее и бережнее передать исходный текст средневековые переводчики поясняют непонятные слова над или под строкой, либо выносят пояснения на поля. Этот переводческий прием получил название глоссирование, а сами пояснения – глоссы. Глоссирование было распространено во всех переводах этого периода с латинского на родные языки [Sonderegger 1974: 100], что позволяет отнести его к переводческим универсалиям [ср. Н. Хенкель назвал его “kulturtechnische Universale” Henkel 1994: 50]. В период позднего средневековья появились отдельные перечни глосс к различным произведениям, расположенные вне текста – глоссарии, положившие начало двуязычной лексикографии.

В эпоху Возрождения продолжается средневековая традиция пояснения непонятных слов путем введения различных типов глосс. Причем в этот период они уже не были приурочены к конкретному тексту. Появляются первые двуязычные специальные словники, например, словарь лексики права с немецкими эквивалентами «Truthonista» (1477 г.), включающий иноязычные пояснения реалий другой социальной системы, позже «Vocabularius teutonico-latinus» (1482 г.). Однако, по мнению специалистов, лексикографические разработки этого периода имеют ограниченное научное и практическое значение, поскольку вследствие значительных расхождений в правовой и языковой системах для раскрытия значения входного слова использовались замены частичными латинскими синонимами и приблизительными эквивалентами языка перевода [Speer 1989: 17].

XVII-XVIII вв. характеризуются достаточно свободным обращением с подлинником, что обуславливалось нормами классицистической эстетики. Переводчики стремились приспособить, адаптировать чуждые тексты, используя ресурсы собственного языка [Guthmüller 1997: 162]. В практике перевода пояснения встречались редко, хотя высказывалось мнение об их необходимости для иноязычных читателей. В частности, французский филолог и переводчик Баше де Мезириаке в трактате "De la traduction" (О переводе) подчеркнул полезность переводческих пояснений и сделал ценные замечания относительно их формы: «Недопустимо их включение в текст перевода. Место комментариев – на полях или же в каком-либо другом, специально отве-

денном для примечаний месте. В случае же крайней необходимости примечания могут помещаться в текст перевода, но должны быть напечатаны другим шрифтом, чтобы отличаться от слов автора» [Костикова 2009: 156].

К концу XVIII – началу XIX вв. переводческая ситуация меняется. В этот период развиваются новые европейские языки и практика перевода достигает огромного размаха. Происходит постепенный отход от свободного переложения к стремлению максимально сохранить содержания исходного текста, при этом осознается невозможность абсолютно полной передачи содержания, что обуславливает увеличение частотности пояснений в переводных текстах.

В европейской переводческой традиции конца XIX в. вследствие смещения акцента от формальной стороны процесса перевода к содержательной, представления о непереводе приводят к чрезмерному вниманию технической точности и в результате даже к педантизму в переводах [Bassnett 2005: 72]. Историки перевода отмечают общее снижение качества переводов при увеличении их количества, приостановлении развития переводческой мысли, чрезвычайном снижении уровня переводческой культуры [Холмская 1959, Левин 1963, Копанев 1972, Appel 1983, Федоров 1983, Hohn 1999, Топер 2000, Нелюбин 2006]. В этот период используются краткие пояснения внутри текста или в сносках.

Во второй половине XX в. произошли существенные изменения в области перевода. Возникло и начало бурно развиваться переводоведение как самостоятельная дисциплина. Первый шаг в теоретическом осмыслении переводческих приемов был сделан Я.И. Рецкером [Рецкер 1974]. Они выявлялись на основе семантического и структурного сходства языков путем сопоставительного анализа текстов оригинала и перевода. Переводческие приемы были представлены двумя классами: подстановками и трансформациями. Подстановки предполагают перевод отрезка текста «слово в слово», а при трансформациях происходит отступление от оригинала. Отдельно рассматривались приемы передачи безэквивалентной лексики<sup>1</sup>, в состав которых вхо-

---

<sup>1</sup> Мы согласны с мнением Л. К. Латышева и А. Л. Семенова, приемы передачи безэквивалентной лексики нельзя относить ни к подстановкам, ни к трансформациям, поскольку им присущи черты и того, и другого, и своя собственная специфика [Латышев, Семенов 2003: 133]. Поэтому с

дят и переводческие пояснения, поэтому данная проблема получила многоаспектную системную проработку.

Начиная с 50-х гг. XX в. большинство крупных отечественных и зарубежных ученых в своих работах в той или иной степени уделяли внимание проблеме передачи безэквивалентной лексики, предлагая перечень наиболее вероятных возможностей их передачи [Комиссаров, Рецкер, Тархов 1960, Reiß 1971, Виноградов 1978, Влахов, Флорин 1986, Markstein 1999].

В конце XX в. – начале XXI в. усиливается интерес к передаче национальной специфики в переводе и вновь оживляются исследования, посвященные трансляции безэквивалентной лексики и, в особенности, одному из ее видов – реалий. Переводческие пояснения входят во все классификации приемов передачи этого слоя лексики (у некоторых авторов способов перевода), формулируется сущность данной переводческой операции, осмысливается их целесообразность, преимущества и недостатки применения в разных типах текста и языках, рассматриваются возможные виды и формы. Н. Картагена выделяет пояснения с помощью сносок, примечаний, глоссария [Cartagena 1994: 96], П.Р. Штольце: сноски, примечания, комментарии и пояснения внутри текста [Steuer 2004: 61-87], Н.А. Фененко: комментарии, сноски внизу страницы, примечания, добавления (т.е. внутритекстовые пояснения) [Фененко 2006: 17].

Изучая приемы передачи реалий, мы попытались их систематизировать, выявить стержень и основание классификации с целью уточнения места каждой операции в общей системе [см. Алексеева 2010]. В основе систематизации приемов лежит принцип, предложенный Х. Шмидт: языковые отношения, типизирующие возможные языковые отношения между элементами текста оригинала и перевода и коммуникативно-эквивалентные в рамках данного текста и контекста [Schmidt 1991: 24]. В зависимости от способа передачи и степени сохранения основных составляющих реалии: содержания, формы, национального и исторического колорита различают четыре основных

---

момента выделения переводоведения в самостоятельную научную дисциплину они рассматриваются как отдельный, специфический тип переводческих операций.

типа: приемы механической передачи, приемы создания нового слова, разъясняющие и уподобляющие.

Рассматриваемая в данной статье переводческая операция относится к разъясняющим приемам. Она представляет собой развитие содержания реалии путем ее детализации. Если описание ограничивается только толкованием слова, то при пояснении используются дополнительные сведения (имена, даты и др.), характер и полнота которых зависят от того, насколько существенна реалия для понимания данного текста. Переводчик идентифицирует действительность, эпоху создания произведения, его автора и устанавливает границы, в пределах которых эти сведения, дополняя лингвистические, ведут к пониманию текста.

Далее, учитывая различные виды и формы пояснений, можно систематизировать их на основе следующих параметрических критериев: расположения (внутритекстовые и внетекстовые: постраничные сноски, затекстовые примечания или комментарии), формы (вербальные и графические: цифры, рисунки, схемы, фотографии), объема (краткие и развернутые), содержания с учетом структуры и функции [типология Т.А. Казаковой 2006: 136].

Выбор формы, расположения, объема пояснений осуществляется на вкус переводчика, четкие принципы их составления пока не разработаны. Так, например, Ю. Левый считает, что пояснения внутри текста являются лучшей альтернативой сноске [Левый 1969: 98]. Такой же точки зрения придерживаются К. Райс и П. Ньюмарк [Reiß 1971: 79; Newmark 1981: 148]. Г. Д. Томахин, называет пояснения внутри текста приемом расширения информации, позволяющим сохранить национальный колорит [Томахин 1980: 33]. Н.А. Фененко отмечает стремление французских переводчиков эксплицировать информацию, что проявляется в использовании внетекстовых комментариев и сносок различного объема и содержания, например, к первой главе перевода М. Булгакова «Мастер и Маргарита» сделано 22 сноски [Фененко 2006: 23-24].

В немецких переводах романов Ф.М. Достоевского используются различные виды пояснений русских реалий, например:

1) Внутритекстовые пояснения.

- Эти **ваньки** в нашем городе до сих пор разъезжают (Бесы).

- **Diese leichten Droschken, die sogenannten Wanjkas**, gibt es auch heute noch in unserer Stadt (E.K. Rahsin 1906).

\*leichten Droschken, die sogenannten Wanjkas (легкие дрожки, так называемые Ваньки).

2) Постраничные сноски.

- Над дверью в следующую комнату висела одна картина, довольно странная по своей форме, около двух с половиной **аршин** в длину и никак не более шести **вершков** в высоту (Идиот).

- Über der Tür nach dem nächsten Zimmer hing ein Bild von recht auffälligem Format: Zweieinhalb **Arschin\*** lang und nicht mehr als sechs **Werschok** hoch (H. Röhl 1923).

\* 1 Arschin = 71,1 cm. (1 Аршин = 71,1 см.)

3) Затековские пояснения.

- Мы в палки играли (Идиот 250).

- Wir spielten **Palki\*** (H. Herboth 1986).

\**Palki* — Kartenspiel (*Палки* — игра в карты).

4) Затековские комментарии.

- Слышал он, как и все, что существуют, особенно в Петербурге, какие-то **прогрессисты, нигилисты**, обличители и проч., и проч., но, подобно многим, преувеличивал и искажал смысл и значение этих названий до нелепого (Преступление и наказание).

- Er hatte, wie alle Leute, gehört, es gebe namentlich in Petersburg so genannte **Reformer, Nihilisten\***, Entlarver usw., aber gleich vielen andern Leuten hatte er mit diesen Bezeichnungen ganz übertriebene und ins Absurde entstellte Vorstellungen verbunden (H. Röhl 1909).

\**Nihilisten*: von lateinisch *nihil*, nichts. Der Nihilismus: eine materialistische Richtung in der europäischen, hier speziell in der russischen Geistesgeschichte, die alle bisherigen Autoritäten und Traditionen, insbesondere die humanistische Bildung und alle damit verbundenen Ideale, leugnete und sich nur auf die Ratio und die naturwissenschaftlichen Erkenntnisse stützte. In der Umgangssprache bedeutet »Nihilist« einfach einen Menschen, der an nichts glaubt, alles verneint und wenig Skrupel kennt (*Нигилист*: от латинского *nihil*, ничего. Нигилизм: материалистическое направление в европейской, особенно в российской духовной истории, которое отрицало все предшествующие авторитеты и традиции, особенно гуманитарное образование и все связанные с ними



идеалы. Опиралось исключительно на рациональное и естественнонаучное познание. В разговорной речи «нигилистом» называют человека, который ни во что не верит, все отрицает и не мучается угрызениями совести).

Краткий обзор истории переводческих пояснений на примере европейской переводческой традиции показал некоторые изменения в подходах переводчиков к данной проблеме и выявил вопросы, требующие дальнейшего изучения. Прежде всего, следует констатировать сохраняющуюся актуальность применения этого переводческого приема в текстах, относящихся к различным временным периодам и культурам. Касательно новейшего этапа развития переводческой мысли в данной статье мы подробно остановились на одном объекте перевода – безэквивалентной лексике, точнее на одном из ее видов – реалиях. Несмотря на более чем полувековой опыт теоретического осмысления техники перевода, принципы пояснения реалий пока находятся в стадии разработки.

Самостоятельный интерес представляет изучение особенностей переводческих пояснений к ассоциативным лакунам, именам собственным, историзмам, прецедентным феноменам, игре слов, литературным цитатам, иноязычным вкраплениям. Кроме того, перспективным представляется изучение специфики пояснений с учетом национальной традиции перевода, когнитивной и прагматической компетенции переводчика, типа текста, временного среза и конкретной языковой пары.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

- Алексеева М.Л. Перевод реалий и реалии перевода. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2010. – 225 с.
- Евсеева Т.В. Переводной художественный текст с комментарием: автореф. дис. канд. филол. наук. – Ростов-на-Дону, 2007. – 24 с.
- Костикова О.И. Становление переводческой критики во Франции // Исследования в области французского языка и французской культуры. – Пятигорск: ПГЛУ, 2004. – С. 149–157.
- Ксенофонтов А. Комментарий о комментарии // Новое литературное обозрение. – 2005. – № 6. – С. 368–375.

- Латышев Л.К., Семенов А.Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
- Томахин Г.Д. Понятие лингвострановедения // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 3. – С. 77–81.
- Фененко Н.А. Французские реалии в контексте теории языка : автореф. дис. д-ра филол. наук; Воронеж: Воронежский гос. ун-т., 2006. – 36 с.
- Bassnett S. Translation Studies. London, N.Y.: Routledge, 2005. – P. 72.
- Cartagena N. EDV – gestützte Realiendatenbanken als Hilfsmittel für sprach und kulturvergleichende Disziplinen // VIII Congreso Latinoamericano de Estudios Germanísticos. – Mexico: Universidad Autónoma de México. – 1994. – S. 96.
- Guthmüller B. Die italienische Übersetzung der Renaissance im Bezugsfeld des Eigenen und des Fremden // Studien zu Sprache und Fremdheit. – 1997. – S. 151–162.
- Henkel N. Übersetzung im Mittelalter // Cambridger Kolloquim. – Berlin, 1994. – S. 50.
- Levy I. Die literarische Übersetzung. Geschichte, Theorie einer Kunstgattung. – Frankfurt, Bonn : Athenäum, 1969. – 308 s.
- Newmark P. Approaches to Traslating. – Oxford: Pergamon Institute of English, 1981. – 213 p.
- Reiß K. Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. – München : Hueber, 1971. – 124 s.
- Schmidt H. Приемы перевода как средство развития переводческой компетентности // Fremdsprachen. – 1990. – № 1. – S. 23–28.
- Sonderegger S. Althochdeutsche Sprache und Literatur. Eine Einführung in das älteste Deutsch. Berlin, N. Y., 1974. – S. 100.
- Speer H. Das Deutsche Rechtswörterbuch. Historische Lexikographie einer Fachsprache // Lexicographica. – 1989. – № 5. – S. 17.
- Steuer P.R. ...ein zu weites Feld? Zur Übersetzungstheorie und Übersetzungspraxis anhand der Kulturspezifika in fünf Übersetzungen des Romans «Ein weites Feld von Günter Grass». – Stockholm: Univ. Stockholm, 2004. – 414 s.

*Божко Е.М.*

Екатеринбург, Россия

**ТИПЫ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ  
ОШИБОК В ПЕРЕВОДАХ НА  
РУССКИЙ ЯЗЫК РОМАНА  
ДЖ. Р.Р. ТОЛКИНА  
«ВЛАСТЕЛИН КОЛЕЦ»**

Аннотация. В статье анализируются основные типы переводческих ошибок и, в частности, ошибки, обнаруженные в некоторых переводах на русский язык романа Дж. Р. Р. Толкина «Властелин Колец».

Ключевые слова: переводы художественной литературы, переводческие ошибки, Толкин, «Властелин Колец».

Сведения об авторе: Божко Екатерина Михайловна, ассистент кафедры перевода и переводоведения.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 459. e-mail: [ekaterina.bozhko@gmail.com](mailto:ekaterina.bozhko@gmail.com).

*Bozhko E.M.*

Ekaterinburg, Russia

**TYPES OF TRANSLATION  
MISTAKES IN THE RUSSIAN  
TRANSLATIONS OF THE NOVEL  
“THE LORD OF THE RINGS” BY  
J. R. R. TOLKIEN**

Abstract. The article analyzes the main types of translation mistakes and, in particular, the mistakes found in some Russian translations of the novel “The Lord of the Rings” by J. R. R. Tolkien.

Keywords: belles-lettres translations, translation mistakes, Tolkien, “The Lord of the Rings”.

About the Author: Bozhko Ekaterina Mikhailovna, Assistant Lecturer of the Chair of Translation and Translatology.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Успешное взаимодействие между культурами происходит во многом благодаря знаниям и пониманию их составляющих. Переводы художественной литературы помогают получить более полное представление о культуре изучаемого языка, о жизни других народов. Следовательно, одной из основных задач переводчика является как можно более целостная и точная передача содержания подлинника средствами другого языка при сохранении его национального своеобразия.

Исследование вопроса, связанного с передачей своеобразия оригинала в переводе, сводится к раскрытию путей передачи слов, обозначающих реалии национальной и культурной жизни. Основных трудностей передачи реалий при переводе две: отсутствие в переводе языке соответствия из-за отсутствия у носителей этого языка обозначаемого объекта (референта) и необходимость наряду с пред-

метным значением реалии передать «ее национальную и историческую окраску» [Влахов, Флорин, 2009: 77]. Даже если у реалии есть словарный эквивалент в языке, переводчик не всегда может быть уверен в том, что он «входит в рецептивный словарь конечного получателя» [Швейцер, 1988: 153]. Расхождение значений реалий зависит также от степени расхождения культур.

Текст как законченное речевое произведение несёт определённую информацию, в которой могут отражаться особенности данной национальной культуры (исторические явления, особенности политического и социального строя, материального производства, искусства конкретной страны и т. п.). «В национально-культурном аспекте текста... могут быть выделены универсальные (общечеловеческие), региональные (ограниченные в рамках национальных культур) и национально-специфические элементы» [Райхштейн, 1986: 10-14]. Неумение переводчика увидеть такие элементы оригинала ведёт к потере в тексте перевода национально-культурного содержания подлинника и в конечном итоге – к неэквивалентному или неадекватному переводу.

Сохранение национального своеобразия предполагает функционально верное восприятие и передачу целого сочетания элементов подлинника, и прежде всего, реалий, выраженных как нарицательной, так и ономастической лексикой. В художественном произведении, изображающем фантастический мир, целесообразно вести речь не о реалиях, а о квазиреалиях, отличающихся от реалий по признаку «настоящий/мнимый». Таким образом, справедливо рассуждение о том, что, встретив квазиреалию в тексте, описывающем воображаемый мир, переводчик будет использовать те же переводческие приёмы, которые он применял бы, работая с реалистическим текстом и встретив в нем реалию действительности.

Говоря о проблеме передачи реалий и квазиреалий в художественной литературе, нельзя обойти проблему переводческих ошибок при передаче данного слоя лексики.

Проблемами ошибок перевода занимается в переводоведении теория переводческих несоответствий, эрратология (термин А. Б. Шевнина). В ее рамках могут рассматриваться процессы как устного, так и письменного перевода.

Текст на исходном языке является своеобразной «матрицей пе-

реводческих проблем» [Бреус, 1984: 4], среди которых: нахождение адекватного варианта значения слова, органичное и гармоничное его впление в ткань перевода, грамотное синтаксическое построение предложений, наконец, образно верная передача безэквивалентных слов, в том числе и квазиреалий. На каждом из этапов перевода текста переводчик может допустить ошибку, сбиться с пути, и причины этому могут быть совершенно разные.

Перевод – это искусство, основная задача которого – «создать образ» [Мирам, 1999: 68]. Но при создании образа важно представление о смысловом содержании текста и сохранении национального колорита. При переводе излишняя «русификация» нежелательна, равно как нежелательна и перенасыщенность текста национальным колоритом исходного языка, поскольку в результате читатель перевода может за чужеродными или слишком «своими» реалиями не увидеть самой картины произведения.

По мнению В. В. Набокова, переводчик художественного текста может допустить «три вида грехов». Первый связан с незнанием или непониманием исходного текста. Второй – сознательный пропуск переводчиком слов и абзацев, в смысл которых он не потрудился вникнуть или которые, по его мнению, могут показаться непонятными или неприличными смутно воображаемому читателю. Последний, третий вид ошибок – приукрашивание перевода в зависимости от вкусов читателей [Набоков, 2001: 389].

Сам термин «переводческие ошибки» понимается по-разному: как отступление от нормативного требования эквивалентности, т. е. содержательного соответствия перевода оригиналу [Швейцер, 1988: 95]; как степень несоответствия перевода оригиналу [Миньяр-Белоручев, 1999: 149]; как мера дезинформирующего воздействия на читателя [Комиссаров, 2001: 152-153].

В узком смысле ошибка может быть смысловой – буквализмом или вольностью. Буквализм есть «неудачное воспроизведение формы подлинника, сохранение одного из признаков языкового знака в ущерб другим» [Миньяр-Белоручев, 1999: 35], а вольность – «перевод ключевой информации без учета формальных и семантических компонентов исходного текста» [Миньяр-Белоручев, 1999: 166].

В.Н. Комиссаров подразделяет переводческие ошибки на две

группы: 1) в зависимости *от степени отклонения от содержания текста оригинала*: а) полностью искажающие смысл оригинала; б) неточности перевода, не передающие или неправильно передающие какую-то часть смысла оригинала, но не искажающие полностью его содержание; в) ошибки-шероховатости перевода стилистического характера, связанные с неудачным выбором переводческого соответствия; 2) нарушения *нормы и узуса языка перевода*: нормы сочетаемости слов, грамматические нормы, правила орфографии, пунктуации и т. д. [Комиссаров, 1990: 244]. Почти та же классификация ошибок и у Л.К. Латышева. Он подразделяет ошибки на *собственно переводческие* (в трансляции содержания) и *языковые* (в адаптации). В первую группу включены *искажения* (субъективно обусловленные отклонения содержания перевода от оригинала, вызывающие у получателя неадекватные представления относительно предмета сообщения), *неточности* (опущение или добавление информации, не искажающее полностью содержание оригинала, но требующее уточнения) и *неясности* (затемняют смысл высказывания; могут быть обусловлены неадекватным использованием переводческого приёма). *Языковые ошибки* – ошибки в оформлении текста на переводящем языке: лексические, грамматические, стилистические, орфографические и пунктуационные [Латышев, 2000]. Считаем необходимым отметить, что в число ошибок при оформлении текста перевода может входить и такой тип как *фонематическая ошибка*, т. е. неверная передача звучания или написания слова на языке перевода.

А.Б. Шевнин связывает ошибки с понятием переводческой компетенции, необходимой переводчику для успешного осуществления профессиональной деятельности [Шевнин, 2003: 74]. Процессы восприятия, понимания и порождения текста в ходе перевода имеют фазовый характер: фаза планирования, фаза реализации и фаза контроля. Соответственно выделяются *рецептивная* (по восприятию и пониманию оригинала) и *экспрессивная* компетенции переводчика (по порождению текста перевода). «Сбой» на уровне компетенций ведет к образованию *собственно переводческих ошибок*: *агномимов* (в процессе восприятия и понимания оригинала) и *паранормативов* (в процессе порождения перевода) [Шевнин, 2003: 89-90].

В современном переводоведении предлагается новая классифи-

кация переводческих ошибок. Д.М. Бузаджи делит переводческие ошибки на ошибки *предметной* и *понятийной логичности*. Причина первых – нежелание или неумение переводчика сопоставить смысл своего текста с описываемой в оригинале действительностью. Эти ошибки далее подразделяется на: *общие* (погрешности против фоновых знаний читателя о мире вообще); *специальные* (погрешности против логики предметной области, описываемой в данном тексте); и *частные логические нарушения* (нарушения логики в рамках какого-либо отрезка текста). Ошибки предметной логичности связаны не непосредственно с текстом, а с действительностью или миром, отраженными в нем. Второй тип ошибок, ошибки понятийной логичности, характеризует логически противоречивый в языковом плане перевод из-за искажения структуры актуального членения под влиянием порядка слов исходного текста; неправильного или неудачного словоупотребления; неумения учитывать расхождения в синтаксических структурах двух языков [Бузаджи, 2006: Электронный ресурс].

В ходе анализа квазиреалий в оригинале и четырёх текстах переводов романа «Властелин Колец» (переводы А. Грузберга; В. Муравьева и А. Кистяковского; Н. Григорьевой и В. Грушецкого; М. Каменкович и В. Каррика) были выявлены следующие типы переводческих ошибок:

1. *Замена (ошибка предметной логичности)*. Предметная логичность состоит в соответствии смысловых связей и отношений единиц языка в речи связям и отношениям предметов и явлений в реальной действительности [Головин, 1980: 145]. При переводе текста переводчик должен исходить из того, что автор описывает определённый мир, выстроенный по законам, не меняющимся на протяжении повествования (вне зависимости от того, реален он или нет), а также из того, что автор в достаточной мере владеет языком оригинала и принципами логического мышления, чтобы текст выражал его мысли с той мерой ясности и непротиворечивости, которую он сочтет нужной [Бузаджи, 2006]. При нарушении этих требований во время передачи квазиреалий на язык перевода при замене, сопровождающейся ошибкой предметной логичности, происходит подмена тех или иных компонентов или сем реалий. Понятийную логичность как «отражение структуры логичной мысли и логичного ее развития в семантических

связях элементов языка в речи» [Головин, 1980: 145] мы не рассматривали, поскольку логичность мысли в анализируемых переводах как таковая не нарушается. Таким образом, под заменой с ошибкой предметной логичности мы понимаем замену в тексте перевода квазиреалии оригинала на квазиреалию, не несущую той смысловой нагрузки, которой она наделена в оригинале, или на квазиреалию, обладающую избыточными компонентами смысла, отсутствующими у квазиреалии оригинала. Заменой с ошибкой предметной логичности мы также считаем несоблюдение переводчиками при передаче тех или иных квазиреалий рекомендаций самого Дж. Толкина.

2. *Ошибка предметной логичности.* Под собственно ошибкой предметной логичности мы понимаем использование в тексте перевода квазиреалии, на первый взгляд, способной быть контекстуальным аналогом для квазиреалии оригинала, но при этом вызывающей сдвиг событийной или пространственной ткани повествования, что приводит к искажению авторского замысла.

Примерами замен, сопровождающихся ошибкой предметной логичности, в исследуемых переводах романа «Властелин Колец» может служить частое употребление в одном из них (у В. Муравьева и А. Кистяковского) корней *квол-* и *зайк-* в именах и топонимике хоббитов. Упоминаний о схожести хоббитов с зайцами нет ни у одного из отечественных и зарубежных исследователей творчества Дж. Толкина, этот сдвиг – плод фантазии переводчиков. Примеры собственно ошибок предметной логичности: *the Far Downs* – *Лисьи Ложки* (Н. Григорьева и В. Грушецкий; полное искажение названия); *Sarn Ford* – *брод Сарн Форд* (М. Каменкович и В. Каррик; слово *ford* и означает «брод», частью названия оно не является); *Minas Tirith, the Tower of Guard* – *Минас-Тирит, Крепость Последней Надежды* (В. Муравьев и А. Кистяковский; полное искажение второго названия).

3. *Изменённая транскрипция и изменённая транслитерация.* Оба этих несоответствия относятся к фонематическим ошибкам [Шевнин, 2003]. Под изменённой транскрипцией понимается искажение передачи звучания квазиреалии на языке перевода по сравнению с языком оригинала (например, *Samwise* – *Сэмюс* (В. Муравьев, А. Кистяковский), *Elrohir* – *Элрохил* (Н. Григорьева и В. Грушецкий), *Rowlie* – *Ролли* (М. Каменкович и В. Каррик) и др.). Под изменённой



транслитерацией понимается нарушение написания квазиреалии символами передающего языка: *Balrog – Барлог, Silmaril – Сильмарилл* (В. Муравьев, А. Кистяковский), *the Stools – сторы, Felaróf – Феларуф* (А. Грузберг) и т. п.

Таким образом, в переводах квазиреалий романа Дж. Р. Р. Толкина «Властелин Колец» обнаружены ошибки, продиктованные как формой, так и содержанием данных лексических единиц.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Бреус Е.В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский: Учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 208 с.

Бузаджи Д.М. Белые нитки. Логические аспекты перевода [Электронный ресурс] // Мосты № 3(11). – М.: Р. Валент, 2006. – URL: <http://www.thinkaloud.ru/featureak.html>.

Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. Изд. 4-е. – М.: «Р.Валент», 2009. – 360 с.

Головин Б.Н. Основы культуры речи. – М.: Высшая школа, 1980. – С. 145.

Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. – М.: ЭТС., 2001. – 424 с.

Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.

Латышев Л.К. Технология перевода. Уч. пос. по подготовке переводчиков (с нем. яз.). – М.: НВИ-Тезаурус, 2000. – 280 с.

Миньяр-Белоручев Р.К. Как стать переводчиком. – М.: Готика, 1999. – 176 с.

Мирам Г.Э. Профессия: переводчик. – Киев: Ника-Центр, 1999. – 160с.

Набоков В.В. Искусство перевода. // Лекции по русской литературе. – М.: Независимая Газета, 2001. – С. 389–397.

Райхштейн А.Д. Национально-культурный аспект интеркоммуникации // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 5. – С. 10–14.

Толкиен Дж.Р.Р. Хранители: Повесть. Две твердыни: Повесть. Возвращение Государя: Повесть. / Пер. с англ. В. Муравьева и А. Кистяковского. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, Изд-во ЯУЗА, 2000. – 544 с., 512 с., 480 с.

Толкин Дж.Р.Р. Властелин Колец / Пер. с англ. Н. Григорьевой, В. Грушецкого. – СПб.: Азбука-классика, 2000. – 896 с.

Толкин Дж.Р.Р. Властелин Колец: Роман / Пер. с англ. А. Грузберга.

Стихи в пер. А. Застырца. – Екатеринбург: У-Фактория, 2002. Ч. 1. Товарищество Кольца: В 2 кн. – 544 с. Ч. 2. Две крепости: В 2 кн. – 448 с. Ч. 3. Возвращение Короля: В 2 кн.; приложения. – 544 с.

Толкин Дж.Р.Р. Властелин Колец: Трилогия / Пер. с англ. М. Каменкович, В. Каррика. Стихи в пер. С. Степанова, М. Каменкович. – СПб.: Амфора, 2002. – 1279 с.

Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. – М.: Наука, 1988. – 215 с.

Шевнин А.Б. Эратология: Монография. – Екатеринбург: Уральский гуманитарный институт, 2003. – 216 с.

Tolkien J.R.R. The Lord of the Rings (in 3 volumes). – New York: Ballantine Books, 1965. [Электронный ресурс] URL: <http://kniga2001.narod.ru/bibl/index.htm>, свободный.

*Овешкова А.Н.*

Екатеринбург, Россия

**ФРАЗЕОЛОГИЗМ**

**«СВЕТ В КОНЦЕ ТОННЕЛЯ» /  
«LIGHT AT THE END OF THE  
TUNNEL» В ВЕРБАЛИЗАЦИИ  
КОНЦЕПТА ЖИЗНЬ/LIFE  
(НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И  
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)**

Аннотация. В статье обсуждаются вопросы вербализации концепта ЖИЗНЬ/LIFE как одного из ключевых концептов любого языка. Подробно рассматривается роль фразеологического единства «свет в конце тоннеля»/«light at the end of the tunnel» в его репрезентации на материале русского и английского языков.

Ключевые слова: концепт, фразеологизм, метафора, метафорическая модель.

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

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

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

*Oveshkova A.N.*

Ekaterinburg, Russia

**THE PHRASEOLOGICAL UNITY**

**«СВЕТ В КОНЦЕ  
ТОННЕЛЯ»/«LIGHT AT THE END  
OF THE TUNNEL» IN THE  
VERBALIZATION OF THE  
CONCEPT ЖИЗНЬ/LIFE  
(IN RUSSIAN AND ENGLISH)**

Abstract. The article focuses on the reflection of the concept “life” as one of the key concepts in any language. The author of the article discusses the role of the phraseological unity «свет в конце тоннеля»/«light at the end of the tunnel» in the verbalization of this concept in the Russian and English languages.

Keywords: concept, phraseological unity, metaphor, metaphorical model.

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

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Концепт, безусловно, относится к тем терминам, которые до сих пор не имеют единого, признанного всеми определения. Однако все исследователи сходятся в том, что на вербальном уровне концепт получает выражение, или, как сказал Ю.Е. Прохоров, «овеществляется» с помощью слов, словосочетаний, фразеологизмов и пр. Приведем цитату из работы А.В. Костина в подтверждение сказанному: «Сформированные в сознании концепты репрезентируются в культурной и языковой семиотических системах с помощью разных средств, боль-

шая часть его содержания находит воплощение в языке, реализуясь в лексемах, устойчивых сочетаниях, фразеологизмах, паремиях, свободных словосочетаниях, предложениях, и в речи – в разнотипных текстах» [Костин 2007: 269].

Таким образом, концепт, «сформированный в сознании», – не лингвистический феномен; концепт (или совокупность концептов, складывающаяся в картину мира) относится к когнитивному уровню языковой/речевой личности (см., например, [Прохоров 2009: 104 – 112]). Если говорить точнее, описание взаимосвязи значений слов, фразеологизмов и др. языковых единиц с одной стороны и когнитивных структур (как некой формы кодирования и хранения информации) с другой осуществляется с помощью концепта [Алефиренко 2009: 103 – 108].

Концепт ЖИЗНЬ / LIFE – базовый (т.е. приобретенный на основе непосредственного опыта) концепт языковой картины мира любой нации и, следовательно, имеет собственное название, или ключевое слово. З.Д. Попова и И.А. Стернин говорят о трех базовых компонентах концепта: образе, информационном содержании и интерпретационном поле [Попова, Стернин 2007: 75 – 76]. Фразеологизм «*свет в конце тоннеля*»/«*light at the end of the tunnel*», представляя один (или несколько) из многочисленных аспектов концепта как многомерного феномена, вербализует его чувственный образ. Важно отметить, что образ этот является метафорическим (или когнитивным), т.к. перенос языкового значения происходит по модели, заданной когнитивной метафорой «жизнь = дорога». В данном случае ассоциативно-образное мышление нашло точки соприкосновения (так, и жизнь, и дорога имеют свое начало и конец и т.п.) для логически совместимых объектов – метафорика жизни в этом фразеологизме предстает в пространственном образе, вербализованном единицей «*тоннель/tunnel*». По определению толкового словаря С.И. Ожегова [2008], тоннель – это «*подземное сооружение в виде коридора, по которому проложены пути*». Тоннель – своего рода дорога, и именно эта единица является наиболее частотной в вербализации данного пространственного образа. Английская дефиниция дополняет это значение: «*a passage that has been dug under the ground for cars, trains etc to go through*». Глагол *go* с предлогом *through* указывает на то, что тоннель – всего лишь отрезок пути. Метафора эта (сравнение периода в жизни с темным тоннелем,

в котором отсутствует дневной свет) довольно традиционна, она выступает как средство мировосприятия и миропонимания.

Мы находим фразеологическое единство «*the light at the end of the tunnel*» в «Англо-русском фразеологическом словаре» А.В. Кунина, а также в любом толковом словаре английского языка, например, в Longman Dictionary of Contemporary English [1995]: «*light at the end of the tunnel – something that gives you hope for the future after a long and difficult period*». Дальнейший анализ структуры фразеологизма позволяет заключить, что в нем переплелись две метафорические модели: образ жизни получает развитие посредством еще одной метафоры, реализующей модель «свет = надежда». Жизнь (или ее период как отрезок жизненного пути) ассоциируется с долгой и темной дорогой, однако путь этот не бесконечен, и надежда выбраться на свет (т.е. преодолеть полосу неудач и проблем, найти выход из какой-либо затруднительной ситуации) ведет идущего, дарит ему веру в собственные силы. Таким образом, мы можем говорить о том, что в анализируемом фразеологизме ощущается влияние смежного концепта «надежда» на концепт «жизнь». Вообще, в основе образного содержания фразеологизмов лежит не какой-то один элемент окружающей действительности, а фрагмент мира, что и подтверждает взаимодействие двух метафорических моделей в рамках фразеологизма «*свет в конце тоннеля*»/«*light at the end of the tunnel*».

Однако возникает вопрос – существует ли национальная специфика в использовании данного фразеологизма или же различий нет? Ответ может дать сравнительный подход, – именно сравнение выявляет общие и специфические черты. Методом сплошной выборки мы отобрали все контексты, содержащие этот фразеологизм, из национальных корпусов русского ([www.ruscorgora.ru](http://www.ruscorgora.ru), объем – более 300 млн. слов) и английского ([www.natcorp.ox.ac.uk](http://www.natcorp.ox.ac.uk), объем – 100 млн. слов) языков. Общий объем выборки составил 171 контекст (32 английских, 139 русских). Необходимо также отметить, что мы исключили из исследовательского материала все контексты со свободным словосочетанием такого же состава, используемым не в метафорическом значении, например:

(1) Но вот — свет в конце тоннеля, камни расступаются и являют взглядам огромный дворец.

Сравнение контекстов позволило прийти к следующим выводам. В подавляющем большинстве случаев – 30 (93,7%) на английском языке и 132 (95%) на русском языке – метафорические модели «жизнь = дорога» и «свет = надежда» не подвергаются трансформациям. Приведем ряд примеров из вышеуказанных корпусов:

(2) *I would have liked to have done better in the League this season, but I can see light at the end of the tunnel now.*

(3) *Эта поляризация была бы еще оправдана, если бы люди разбогатевшие вкладывали деньги в развитие экономики страны: тогда у людей бедных появился бы свет в конце туннеля.*

Таким образом, из любой затруднительной жизненной ситуации всегда найдется выход, т.е. путь в тоннеле (= темноте) не бесконечен, пусть это и неприятный, довольно долгий его отрезок:

(4) ***It will be a while** before there is any light at the end of the tunnel Marx built.*

(5) *Одно отрадно: **не бывает бесконечных депрессий**, рано или поздно забрезжит свет в конце туннеля.*

Однако человек стремится к тому, чтобы цель была ясной и достижимой, стремится получить желаемое быстро и лучше бы без особых усилий, поэтому и выхода из туннеля ему хочется достичь поскорее:

(6) *Indeed, one representative of a finance house pointed out that there was a benefit in allowing the short-term debts to be cleared first; it gave the debtor a light at the end of the tunnel, an achievable goal to aim at.*

(7) *Увы, нам нужна перспектива; приманка, награда, цель, свет в конце туннеля, **и по возможности поскорей**. В этом, и ни в чем ином, наша жизнь.*

Несмотря на то, что свет в конце туннеля часто едва теплится, пусть надежда слабая, но она все же есть:

(8) *I think I see a faint light at the end of the tunnel.*

(9) *Тем не менее некоторые специалисты видят все-таки **некоторый** “свет в конце туннеля”.*

Интересно, что часто надежда – единственное, что заставляет человека бороться, не сдаваться и искать выход, заставляет продолжать действовать, жить:

(10) *The therapist is offering ‘light at the end of the tunnel’, **something to aim for**.*

(11) ...это та идея, к которой **надо стремиться**. Это как свет в конце тоннеля (Беседа с социологом на общественно-политические темы).

В ряде контекстов (6,3% на английском языке, 12% – на русском языке) компоненты значения лексем «но»/«нет», отрицательной частицы «не» и пр. придают узуальную негативную коннотацию фразеологизму, традиционно несущему положительный заряд. Жизнь в таких контекстах ассоциируется с бесконечной тьмой, выхода из которой нет и не предвидится, – можно заключить, что в них на передний план выходит метафорическая модель «жизнь = дорога» (в отличие от большинства контекстов, где эта роль отводилась модели «свет = надежда»). Например:

(12) *We were a quagmire. There was **no light at the end of the tunnel** over here, and on and on* (Kurt Vonnegut. *Hocus Pocus*, 1990).

(13) *Оттого и **выхода в ваших пьесах нет, света в конце тоннеля***

(14) *Недавно Михаил Жванецкий заметил: "Свет в конце тоннеля, конечно, есть, но только **тоннель никогда не кончится**".*

В целом же, несмотря на наличие подобных контекстов, и в русской, и в английской лингвокультурах человеку свойственно надеяться на лучшее, на свет.

Особый интерес вызывают примеры, которые демонстрируют трансформацию метафорической модели «свет = надежда». Мы рассматривали подобную трансформацию в нашей работе, посвященной авторской модели осмысления окружающей действительности [Овешкова 2011]. В контекстах (14), (15) и (16) свет в конце тоннеля не дарит надежду на успешное разрешение сложной ситуации; свет этот не предвещает ничего хорошего – человека ждет либо вереница новых проблем, либо даже смерть:

(14) *Just as the end of the tunnel comes into view, giving promise of freedom and happiness, of radiance long awaited — **the darkness and That-which-dwells-in-darkness bear down**, overtaking those quickening footsteps...*

(15) *Но на фоне этих заявлений у образовательных реформаторов рождался хитрый словесный кульбит — "реструктуризация сельской школы". И мерещившийся сельским учителям свет в конце тоннеля оказался **фарамы встречного поезда**.*

(16) *Толпа никогда куда сознательно не может прийти. Есть несколько вариантов создания колонны. Можно поставить по пери-*

метру автоматчиков и заставить толпу двигаться в заданном направлении, например, в "светлое будущее". Однако свет в конце тоннеля может оказаться "тем светом".

Всего контексты с трансформацией модели «свет = надежда» составили 5% от русской части выборки и 6,3% – от английской. Такие незначительные цифры можно объяснить тем, что фразеологизмы хранятся в памяти целиком, таким же образом и воспроизводятся в речи. Трансформация же метафорической модели, характерной для русской и английской лингвокультур и картин мира, является манифестацией индивидуальной авторской специфики осмысления окружающего мира. Безусловно, в неразложимых сочетаниях нередко допускается частичная замена слов или их перестановка, но переосмысление метафорической модели – это уже несколько иной уровень, это уровень творчества, на который выходит далеко не каждый автор.

Итак, в обоих языках фразеологизм «свет в конце тоннеля»/«*light at the end of the tunnel*» соотносится с существительным, т.е. является субстантивной фразеологической единицей, характеризуется наличием положительного оценочного значения (кроме вышеупомянутых случаев), схоже и его синтаксическое функционирование, и ограничение на формообразование компонентов (множественное число), а также возможные синтаксические трансформации (например, введение отрицания или определения). Что касается ограничения на образование вариантов, то в обоих языках замене подлежит только компонент «свет»/«*light*», количество заменяющих слов примерно равное – «огонек», «луч», «про-свет» в русском и «*picture*», «*radiance*» в английском:

(17) *When I didn't have any way out, I felt like songs were a tunnel and if there was any mess I could just funnel it out and it would become a beautiful picture at the end of the tunnel.*

(18) Называл это по-своему, тяжеловерсно: «Не дать погаснуть огоньку в конце тоннеля».

В то же время существуют и некоторые различия. Если говорить о такой синтаксической трансформации, как введение определений, в русских контекстах наблюдается большее их своеобразие (в выборке встречаются такие лексемы, как «реальный», «мутный», «единственный», «слабый», «некоторый», «персональный», «ясный», «какой-то», «вожделенный»), нежели в английском («*proverbial*», «*some*», «*small*», «*faint*»,



«*dim*», «*any*»). В 47% контекстов английской части выборки фразеологизм вводится с помощью бытийных предложений (в понимании Н.Д. Арутюновой [1976]), в русской части выборки – только в 14%. Большим разнообразием характеризуются и глаголы, сочетающиеся с фразеологизмом: в русском языке их более 10 (например, «(у)видеть» и «(за)брезжить» – по 26 контекстов или 19% каждый, «появиться» – 9 контекстов или 7%, «померкнуть», «(за)маячить», «казаться», «мерещиться», «блеснуть», «показаться», «загореться», «обозначиться» и пр. – по 1 контексту каждый). В английской части выборки встречается 6 глаголов: «*be*» (в бытийных предложениях, 15 контекстов или 47%), «*see*» (7 контекстов или 22%), «*become*» (2 контекста или 6,3%), «*give*», «*provide*», «*offer*» – по 1 контексту.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Алефиренко Н.Ф. «Живое» слово: Проблемы функциональной лексикологии: монография. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 344 с.
- Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. – М.: Наука, 1976. – 383 с.
- Костин А.В. Вода // Антология концептов / под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. – М.: Гнозис, 2007. – С. 268–277.
- Овешкова А.Н. О трансформации одной метафорической модели в дискурсе Дж. Хэтфилда // Языковое образование сегодня – векторы развития: материалы II международной научно-практической конференции-форума (Екатеринбург, 24 – 25 апреля 2011 г.) / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: УрГПУ, 2011. – Ч. II. – С. 191–198.
- Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка. – 2-е изд., допол. и перераб. – Воронеж: Изд-во «Истоки», 2007. – 250 с.
- Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс: учеб. пособие. – 3-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 224 с.
- Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 53 000 слов / под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и образование», 2008. – 1200 с.
- Longman dictionary of contemporary English / ed. by A. Gadsby. – 3<sup>rd</sup> edition. – London: Longman Group Ltd, 1995. – 1668, [27] p.

УДК 32:81'276.6

**Шустрова Е.В.**

Екатеринбург, Россия

## **ВЛИЯНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ НА КАРИКАТУРНЫЙ ОБРАЗ Б. ОБАМЫ<sup>1</sup>**

**Shustrova E.V.**

Ekaterinburg, Russia

## **MYTH AND STEREOTYPE IN MODERN AMERICAN CARICATURE OF BARACK OBAMA**

Аннотация. В статье описаны основные стереотипы при восприятии афроамериканцев в американском обществе. Эти стереотипы сопоставлены с теми образами, которыми действующий президент США наделяется в современной американской карикатуре.

Ключевые слова: стереотип, политический дискурс, политическая карикатура, метафора, образ, афроамериканская диаспора.

Abstract. The paper investigates basic stereotypical images of African American Diaspora that were introduced in American graphic works, literature and movies from the early XIX century up to this day. These models are compared with graphic metaphors found in modern American caricature of Barack Obama.

Keywords: stereotype, political discourse, political caricature, metaphor, image, African American Diaspora.

Сведения об авторе: Шустрова Елизавета Владимировна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры кафедры перевода и переводоведения.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

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

About the Author: Shustrova Elizaveta Vladimirovna, Doctor of Philology, Professor of the Chair of Translation Theory.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

В этом обзоре мы проследим, как рождались стереотипные образы афроамериканцев, по сей день определяющие многое в культуре США, и как эти стереотипы преломляются и работают снова в политической карикатуре. Если посмотреть на утрированные образы афроамериканца в американской карикатуре конца XVIII–начала XX столетий, и сопоставить с тем, что обычно присутствовало в анекдо-

---

<sup>1</sup> Публикация подготовлена в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ (проект 6.2985.2011 «Политическая метафорология»).

тах, шуточных рассказах и рекламной продукции того времени, то можно легко выявить следующие основные стереотипы: Rufus, Sambo, Buckwheat, Jim, Leroy (LeRoy), Mammy, Aunt Jemima, Sapphire, Mandy, Kerchiefhead. Помимо этих стереотипных образов мужчина-афроамериканец предстает как дядя Том (Uncle Tom), неуклюжий тип (обычно слуга), музыкант или танцор, ловелас, вор, добыча крокодила (т.н. Crocodile Bait).

В американской культуре, в том числе и смеховой, любовь афроамериканца к музыке и танцу – притча во языцех. Такая любовь граничит с патологией. Этот природенный дар афроамериканцев начиная с середины XIX в. начали использовать в коммерческих целях. Так появились «Шоу менестрелей», в которых выступали не только и не столько афроамериканцы. Очень часто там появлялись загримированные под негров белые актеры. Основных персонажей было два: Джим Кроу (Jim Crow) и Зип Кун (Zip Coon). Они должны были высмеивать особенности культуры, речи и поведения афроамериканцев. Со временем эти персонажи превратились в стереотипы и принесли с собой целый ряд мифов. Другая стереотипная черта афроамериканца – это его почти патологическая любовь к женщинам. В соответствии с американским мифом афроамериканец постоянно вожделеет белую женщину, и благородная миссия белого мужчины защитить белых дам. Карикатурный афроамериканец очень охоч и до темных женщин. Тут он в своем праве и пользуется им совершенно беззастенчиво.

В качестве карикатурного стереотипа афроамериканки чаще всего встречаются Мамушка, тетя Джемима (Джемайма), Сэпфайя. Собирательный образ Мамушки (Mammy) – это женщина средних лет или пожилая, темная, очень крупная, полная, физически сильная, необразованная, суеверная и очень набожная. Ее голова покрыта ярким платком или тюрбаном, скрывающим ее курчавую шевелюру. Близко к ней стоит персонаж Мамушки из «Унесенных ветром» и тети Хлои, жены дяди Тома. В «белой» культуре она выступает как типаж, очень привязанный к своей госпоже. Образ мамушки лишен черт сексуальной привлекательности, несмотря на то, что у нее могут быть дети. Такой персонаж был просто необходим, чтобы показать, что супружеским узам белых хозяев ничего не угрожает. Ряд историков [см., например, Clinton 1982; Genovese 1974; Nash, Shelton 1987; Pilgrim 2000]

считает, что мамушка в ее утрированном виде никогда не была частью жизни плантации юга. В американской рекламе мамушка превратилась в тетю Джемиму. Начало ей было положено в 1889 г., когда издатель Чарльз Ратт и владелец мукомольной фабрики Чарльз Андервуд объединенными усилиями создали рецепт муки для блинчиков, которая не требовала дрожжей, и назвали его «рецепт тети Джемимы». Само имя было заимствовано из популярной песенки «Шоу менестрелей». Мамушку ждали изменения и в карикатуре. Она обретает сексуальные черты, причем весьма своеобразные. Тягу к ней испытывают только неразборчивые, уродливые мужчины, которые не имеют ничего против ее запаха. Сэпфайя – это крайне агрессивная афроамериканка, обычно достаточно молодая, но уродливая. Мэнди служит продолжением образа т.н. *Wench* или *Jezebel*, которые сначала обозначали просто молодых мулаток, а потом приобрели значение «шлюха». «Белой» Америке нужно было показать, что афроамериканка никогда не сможет соперничать с белой. Миф таков: афроамериканка всегда плохо или безвкусно одета и обута, ее позы смешны, вкусы низменны, от нее дурно пахнет, она уродлива из-за своих негроидных черт, она глупа, надо быть слепым и лишенным обоняния, чтобы вступить с ней в связь. Есть и ряд безымянных карикатурных женских образов. Обычно подчеркиваются негроидные черты, плотное телосложение, неумеренность в еде, неумение правильно одеться. Стереотипный образ *Kerchiefhead* относится и к мужчинам, и к женщинам. Само название идет от наголовной повязки, яркого платка, банданы, а переводить лучше как «простофиля, деревенщина».

Интересно, что в культуре самой афроамериканской диаспоры тоже есть стереотипные образы тети Джемимы, дяди Тома, Повязки, Дездемели и Сэпфайи, но их трактовка отличается от «белой». Так, первые три выступают синонимами предательства, прислуживания белым, Сэпфайя сохраняет свои агрессивные черты и становится именем нарицательным для афроамериканки, намеренно идущей на конфликт со всеми, кто попадает на ее пути. Ссора и ругань – это смысл ее жизни. Дездемели переводится как «молодая, привлекательная мулатка или кварталонка, предполагаемая успешная соперница белой женщины» [Major 1994: 257].

Собирательный образ маленького афроамериканца в «белой» смешовой культуре тоже дает только отрицательные ассоциации. Это глу-

пость, лень, неухоженность, неловкость, прожорливость, склонность к воровству. Это безобразный, с точки зрения белого, вид: глаза навывкате, куча маленьких грязных спутанных косичек, торчащих во все стороны, или лысая круглая голова с оттопыренными ушами, огромный красный рот, часто широко открытый для того, чтобы запихнуть туда ломоть арбуза, выпирающий вздутый живот, оттопыренный большой зад. Негритята редко бывают мулатами, обычно они темнокожие. Дети чаще, чем взрослые афроамериканцы, изображаются рядом с животными, что служит для дегуманизации образа и должно вызвать презрение.

Итак, в соответствии с традицией американской карикатуры и анекдота афроамериканец ленив, любит развлечения, драку, склонен к обжорству и криминалу, распущен в половом плане. Говоря о политкорректности, следует отметить, что в конце 1990-х в отношении афроамериканцев эта тенденция опять снизилась, что приводит к появлению в прессе, Интернете, на телевидении шуток явно расистского содержания. Основные стереотипные и мифические черты, которыми афроамериканец наделяется в американской смеховой культуре, переносятся и на действующего президента США Барака Обаму.

В основу второй части материала исследования были положены около 800 карикатур на Барака Обаму, из которых было отобрано 150 наиболее удачных. Один из интересных моментов состоит в том, что сейчас карикатуру может создать любой человек. С помощью специальных программ на американских сайтах предлагается создать свою собственную карикатуру, в том числе и на Б. Обаму. Это дает дополнительные возможности в плане исследования когнитивных моделей, присущих членам того или иного социума. Если профессиональный художник-карикатурист нередко отражает интересы определенного издания, то при возможности создании рисунка любым человеком научная сфера получает дополнительный материал. Конечно, нужно обращать внимание на сам сайт и по возможности на авторство. Тем не менее на такие американские сайты заходят в первую очередь граждане США.

В карикатуре на Б. Обаму авторы часто подчеркивают негроидные черты, которые у Б. Обамы на самом деле не выражены так ярко. Например, губы. Если посмотреть на фотографии Б. Обамы, вы увидите, что губы у него некрупные, плоские. Когда он не улыбается во весь рот, сам овал его лица – точная копия его белого деда. Так часто

случается при смешении с белых с неграми. Это отмечалось и в описаниях детей южных плантаций США. Тем не менее карикатуристы упорно рисуют Б. Обаму более курчавым, губастым, широконосым, темнокожим и скуластым, чем это есть на самом деле.

Такие карикатуры часто вводят тему дикаря, неоправданно претендующего на американское гражданство и американские культурные ценности. 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. Дегуманизирующий образ чужого, врага, монстра, не несущего для США ничего хорошего, продолжается в ряде карикатур, где Б. Обама предстает в образе огромной гориллы-монстра.

Стереотипная патологическая любовь афроамериканцев к музыке ложится в основу карикатуры, где политические шаги президента подаются уже как игра на традиционном африканском барабане. Сразу возникает вопрос: а приемлемо ли это для политической традиции Америки.

Нередко Б. Обама предстает в образе мошенника, игрока (в азартные игры) в том числе и неудачливого, неудачника (алкоголика, калеки, дурака, обманутого, бедняка), циркача, вампира, плохого мужа, пустого мечтателя, черноработного, мот, повара. Из природных образов выбираются животное (обезьяна, конь, мышь), растение (дуб, жалкий полевой цветок), птица (утка, голубь), пресмыкающаяся (змея).

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

- Clinton C. The Plantation Mistress: Woman's World in the Old South. – N.Y.: Pantheon Books, 1982.
- Genovese E.D. Roll, Jordan, Roll: the world the slaves made. – Random House, Inc., 1974.
- Gutman H. The Black Family in Slavery and Freedom 1750–1925. – N.Y.: Pantheon Books, 1976.
- Major C. Juba to Jive. A Dictionary of African American Slang. – N.Y.: Penguin Books, 1994.
- Nash G.B., Shelton C.J. The Private Side of American History. Reading in Everyday Life: 2 v. – N.Y.: Harcourt Brace Jovanovich Publishers, 1987.
- Pilgrim D. The Mammy Caricature [site of Ferris State University]. – (2010). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.authentichistory.com>.

Rickford J.R., Rickford R. J. Spoken Soul. The Story of Black English. – U.S.A: John Wiley & Sons, Inc., 2000.

Funny caricature: Politic caricature, Obama Caricature, Celebrity caricature (2011) [Электронный ресурс]: URL: <http://www.allfunnycaricatur.blogspot.com>.

The Authentic History Center (1999–2012) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.authentichistory.com>.

The Bad Cartoonist (2008) [Электронный ресурс]: URL: <http://www.badcartoonist.worldpress.com>.

Black Face: Resources and Information (2011) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.black-face.com>.

Black Face! The History of racist Blackface stereotypes (2011) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.black-face.com>.

Blackmissouri.com (2008) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.blackmissouri.com>.

The caricatureMan.com Blog!!! – Typepad (2008) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.caricatureman.typepad.com>.

Black Face: Resources and Information (2011) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.black-face.com>.

Court Jones – Caricature and Illustration (2004) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.courtjones.com>.

Erudite logo | Flickr – Photo Sharing! (2010) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.flickr.com/photos/40233248@N03/4385442351>.

Kaltoons: the official site of Kevin Kallaughter (2008) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kaltoons.com>.

Baltimore Caricatures Maryland Portraits by Jerry Breen [Электронный ресурс]. URL: <http://www.newbreen.com>.

Political Cartoon Blog by Jerry Breen (2011) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.jerrybreen.blogspot.com>.

Political Graffiti | Independent Political cartoons (2011) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.politicalgraffiti.worldpress.com>.

Son of the South (2003–2008) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.sonofthesouth.net>.

Shutterstock images (2003–2012) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.shutterstock.com>.

# Литературоведение, перевод и интерпретация текста

---

УДК 81'42:22.06

*Велижанина Е.М.*

Екатеринбург, Россия

**ПРЕТАТИВНО-ЦЕННОСТНЫЕ И  
ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ  
ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ  
ВЕРХОВНЫХ САКРАЛЬНО-  
РЕЛИГИОЗНЫХ  
МЕТАСИМВОЛОВ В  
ЕВАНГЕЛЬСКИХ ПРИТЧАХ (НА  
МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО И  
РУССКОГО ЯЗЫКОВ)**

Аннотация. В статье рассматриваются претативно-ценностные и лингвостилистические особенности выражения сакрально-религиозных метасимволов в евангельских притчах.

Ключевые слова: претатив, сакрально-религиозный метасимвол.

Сведения об авторе: Велижанина Елена Михайловна, ассистент кафедры иностранных языков.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 481.  
e-mail: [welizhanina@mail.ru](mailto:welizhanina@mail.ru).

---

*Velizhanina J.M.*

Ekatereburg, Russia

**PRETATIV-VALUE AND  
LINGVOSTYLISTIC FEATURES  
OF THE EXPRESSION'S FORM  
FOR SACRAL-RELIGIOUS  
METASYMBOLS IN THE NEW  
TESTAMENT PARABLES  
(GERMAN AND RUSSIAN  
LANGUAGES)**

Abstract. The article is devoted to the consideration of the pretativ-value and lingvostylistic tendencies of the expression's form for sacral-religious metasyMBOLS in the New Testament parables.

Keywords: pretativ, sacral-religious metasyMBOL.

About the Author: Velizhanina Jelena Mihailovna, Chair assistant of Foreign Languages.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

В нашем исследовании мы опираемся на концепцию интерпретации Н.Д. Маровой. Согласно ее концепции, процедура интерпретации позволяет «усмотреть» в тексте его *ценностные признаки*, обозначенные как *претативные* (лат. *pretium* – цена, стоимость, плата). Ценность – это все то, что поддерживает и сохраняет полнокровное бытие человека и объекта. Претативная ценность исходит из того, что она квалифицирует, утверждает, подтверждает, поддерживает и усиливает статусные черты своеобразия объекта, т.е. те, которые со-



ставляют его бытийную качественность как достоинство. Особенность подобных претативных признаков заключается в том, что в процессе их установления в тексте происходит перевод этих признаков из одной перспективы видения их значимости в другую, т. е. устанавливается новый взгляд на текстовый мир, позволяющий увидеть его с некоторой иной точки зрения, с тем чтобы обнаружить его самоценностные статусные черты [Марова 2006: 101-113].

В этой связи для нас важным становится понятие метаксативного символа, или метасимвола, введенное Н. Д. Маровой: «метаксативный символ – это сведение воедино конкретных, тематических и идеологических систем текста и возведение их в такую степень смыслового достоинства, которая предъявляет текст как предельный знак своей самоценности» [...]. Основной постулат о метаксативном символе гласит, что создание символа невозможно без участия интерпретации, поскольку конечным итогом интерпретационного процесса является создание метасимвола как картины видения самоценности текста» [Марова 2006: 168-172].

В текстах новозаветной притчи особую значимость приобретает интерпретационный процесс создания метаксативного символа, когда требуется концентрация неких верховных символических семантик, которые могут вырастать только из общего массива притчевого дискурса, несущего в себе сакрально-религиозную перспективу Высшего Интерпретатора – Иисуса Христа. Поэтому с учетом специфики исследуемого материала символические семантики нами обозначены *верховными сакрально-религиозными метасимволами*.

Под *верховным сакрально-религиозным метасимволом* мы разумеем обобщенное представление сакрально-религиозной идеи, заложенной в притчевом тексте Нового Завета. В евангельской притче мы выделяем следующие верховные сакрально-религиозные метасимволы: «*Сердце, Душа, Дух – das Herz, die Seele, der Geist*», «*Слово о Царствии/Слово Божие – das Wort von dem Reich/ das Wort Gottes*»), «*Царствие Небесное / Царство Божие – das Himmelreich / das Reich Gottes*»), «*Бог, Иисус – Gott, Jesus*»), «*Путь к вере – der Weg zum Glauben*», «*семя есть Слово Божие – der Same ist das Wort Gottes*». Далее рассмотрим особенности их выражения в евангельских притчах.

Претативно-ценностное содержание метасимвола «*Сердце, Душа, Дух (das Herz, die Seele, der Geist)*» составляют следующие семантические качества: «*быть добрым, праведным, чистым сердцем*», «*духовное послушание*», «*быть милосердным*», «*умение прощать*», «*обладать высокими нравственными качествами*», «*покаяние*», «*отказ от духовного осуждения*». Лингвостилистический статус в немецко- и русскоязычных переводах отмечен тенденциями к противопоставлению, риторическим вопросам, хиазму, стилистически окрашенным словам, к выделению «сильной позиции» текста (начальной, конечной). Приведем пример из притчи «О сыновьях» («*Von den ungleichen Söhnen*») (Мф 21:28-32): «*Es hatte ein Mann zwei Söhne und ging zu dem ersten und sprach: Mein Sohn, geh hin und arbeite heute im Weinberg. Er antwortete aber und sprach: Nein, ich will nicht. Danach reute es ihn, und er ging hin*» («*У одного человека было два сына; и он, подойдя к первому, сказал: «сын! пойдй сегодня работай в винограднике моем». Но он сказал в ответ: «не хочу»; а после, раскаявшись, пошел*») (Мф 21:29). Аспектуализация верховной символики производится посредством глагола с семантикой признания «*reuen*» («*раскаться*»). Употребление наречия «*danach*» («*после*») указывает на изменившееся состояние души человека. В этой же притче данной семе противопоставлена сема «*неспособность покаяться*», которая выражена имплицитно: «*Und der Vater ging zum zweiten Sohn und sagte dasselbe. Der aber antwortete und sprach: Ja, Herr! und ging nicht hin*» («*И подойдя к другому, он сказал то же. Этот сказал в ответ: «иду, государь», и не пошел*»). Итак, показатель времени («*danach*») выступает средством описания изменения духовного состояния человеческой души. Говоря об особенностях протекания времени в притче, Л. Г. Тумина отмечает, что наличие в действии некоей критической точки связано с переходом, переломом, прозрением [Тумина 2008: 49].

Претативно-ценностное содержание верховного сакрально-религиозного метасимвола «*Слово о Царствии / Слово Божие (das Wort von dem Reich / das Wort Gottes)*» составляют такие семантические черты, как: «*духовное воздействие*», «*призыв к Богу*», «*духовная вечность*», «*оценивание духовно-нравственного состояния человеческой души*». Лингвостилистический статус отмечен тенденциями к лексико-синтаксическому параллелизму и выделению «сильной позиции» текста, обнаруживая при этом общие черты выражения в немецко- и рус-

скоязычных переводах. Приведем пример из притчи «О смоковнице» («Vom Feigenbaum») (Мф 24:32-35; Мк 13:28-31; Лк 21:29-33): «*Himmel und Erde werden vergehen; aber meine Worte werden nicht vergehen*» («небо и земля прейдут, но слова Мои не прейдут») (Мф 24:35). В процессе фокализации претатив «*nicht vergehen*» («не преѣти») («*aber meine Worte werden nicht vergehen*») становится определяющим фактором для выделения значимости сакрально-религиозного метасимвола «Слово о Царствии / Слово Божие (*das Wort von dem Reich / das Wort Gottes*)» в аспекте вечности. При этом необходимо отметить, что акцентуализация верховного метасимвола в этом аспекте производится в «сильной позиции» текста (конечной) в виде вывода-умозаключения. Кроме того, лексико-синтаксический параллелизм на уровне нескольких Евангелий усиливает значимость сакрально-религиозной символики «Слово о Царствии/Слово Божие (*das Wort von dem Reich/ das Wort Gottes*)» (Ср.: «*Himmel und Erde werden vergehen; meine Worte aber werden nicht vergehen*» («Небо и земля прейдут, но слова Мои не прейдут») (Мк 13:31); «*Himmel und Erde werden vergehen; aber meine Worte vergehen nicht*» («небо и земля прейдут, но слова Мои не прейдут») (Лк 21:33)).

Претативно-ценностное содержание верховного метасимвола «Царство Небесное / Царствие Божие (*das Himmelreich / das Reich Gottes*)» составляют семантические качества «духовное вознаграждение», «духовное воздействие», «невидимость», «предназначенность для всех». Лингвостилистический статус отмечен тенденциями к сравнительным оборотам, лексико-синтаксическому параллелизму, к выделению «сильной позиции» текста. Приведем пример из притчи «О злых виноградарях» («Von den bösen Weingärtnern») (Мф 21:33-44, Мк 12:1-12; Лк 20:9-19): «*Das Reich Gottes wird von euch genommen und einem Volk gegeben werden, das seine Früchte bringt*» («отнимется от вас Царствие Божие - дано будет народу, приносящему плоды его») (Мф 21:44). В процессе фокализации претатив «*geben*» («дать») становится определяющим фактором для акцентуализации сакрально-религиозного символа «Царство Небесное / Царствие Божие (*das Himmelreich / das Reich Gottes*)» в аспекте духовного вознаграждения человека («*und einem Volk gegeben werden, das seine Früchte bringt*» («отнимется от вас Царствие Божие - дано будет народу, принося-

щему плоды его»). Необходимо отметить, что фокализационное выдвигание семы духовного вознаграждения осуществляется в «сильной позиции» (конечной) текста, что способствует усилению значимости сакрально-религиозного символа «Царствие Небесное / Царство Божие (*das Himmelreich / das Reich Gottes*)». Кроме того, такому усилению способствует прием синтаксического параллелизма (ср.: «*Was wird nun der Herr des Weinbergs tun? Er wird kommen und die Weingärtner umbringen und den Weinberg andern geben*» («Что же делает хозяин виноградника? – Придет и предаст смерти виноградарей, и отдаст виноградник другим»)) (Мк 12:9); «*Er wird kommen und diese Weingärtner umbringen und seinen Weinberg andern geben*» («Что же сделает с ними господин виноградника? Придет и погубит виноградарей тех, и отдаст виноградник другим»)) (Лк 20:16)).

Претативно-ценностное содержание верховного сакрально-религиозного метасимвола «Бог, Иисус (*Gott, Jesus*)» составляют семантические характеристики «духовное спасение», «духовная забота», «духовное творение», «призыв к Вере», «духовная любовь», «духовное прощение». Лингвостилистический статус процесса определяется тенденциями к лексико-синтаксическому параллелизму, риторическим вопросам, к выделению «сильной позиции» текста. Приведем пример из притчи «О лозе виноградной» («*Von den wahren Weinstock*») (Ин 15:1-13): «*Wie mich mein Vater liebt, so liebe ich euch auch. Bleibt in meiner Liebe! Wenn ihr meine Gebote haltet, so bleibt ihr in meiner Liebe, wie ich meines Vaters Gebote halte und bleibe in seiner Liebe*» («Как возлюбил Меня Отец, и Я возлюбил вас; пребудете в любви Моей. Если заповеди Мои соблюдете, пребудете в любви Моей, как и Я соблюдаю заповеди Отца Моего и пребываю в Его любви»). В процессе фокализации претативы «*lieben*» («возлюбить»), «*Liebe*» («любовь») становятся определяющими факторами для выделения значимости сакрально-религиозного метасимвола «Бог, Иисус (*Gott, Jesus*)» в аспекте духовной любви. При этом акцентуализация в обоих переводах производится посредством сравнения «*Wie mich mein Vater liebt*» («Как возлюбил Меня Отец»), императива «*Bleibt in meiner Liebe!*» («пребудете в любви Моей»), лексико-синтаксического параллелизма «*Wenn ihr meine Gebote haltet, so bleibt ihr in meiner Liebe, wie ich meines Vaters Gebote halte und bleibe in seiner Liebe*» («Если заповеди Мои

соблюдете, пребудете в любви Моей, как и Я соблюл заповеди Отца Моего и пребываю в Его любви»), выделения «сильной позиции» (конечной) текста: «*Das ist mein Gebot, daß ihr euch untereinander liebt, wie ich euch liebe*» («Сие есть заповедь Моя, да любите друг друга, как Я возлюбил вас»).

Претативно-ценностное содержание сакрально-религиозного метасимвола «Путь к Вере (*der Weg zum Glauben*)» составляют семантические черты «*быть праведным*», «*духовно совершенствоваться*», «*духовно следовать Слову Божию*», «*духовное искание*», «*постоянная молитва*». Лингвостилистический статус определяется тенденциями к выделению «сильной позиции» текста, к модальной окрашенности. Приведем пример из притчи «О просящих» («*Von der Gebetserhöhung*») (Мф 7:7-12): «*Wenn nun ihr, die ihr doch böse seid, dennoch euren Kindern gute Gaben geben könnt, wieviel mehr wird euer Vater im Himmel Gutes geben denen, die ihn bitten! Alles nun, was ihr wollt, daß euch die Leute tun sollen, das tut ihnen auch!*» («Итак, если вы, будучи злы, умеете даяния благие давать детям вашим, тем более Отец ваш Небесный даст блага просящим у Него. Итак, во всем, как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы ними») (Мф 7:11-12). В процессе фокализации претатив «*gut*» («*добрый*») («*gute Gaben*») становится определяющим фактором для возможности заслужить человеком вознаграждения («*wieviel mehr wird euer Vater im Himmel Gutes geben denen*») в результате добрых поступков в духовно-нравственном, сакрально-религиозном аспекте. Кроме того, акцентуализация данной семы усиливается тем, что ее выражение представлено в «сильной позиции» текста (конечной) в виде вывода-призыва, начинающегося с обращения, которому предшествует в немецком переводе выражение «*alles nun*», а в русском переводе – обобщающая лексема «*итак*»: «*Alles nun, was ihr wollt, daß euch die Leute tun sollen, das tut ihnen auch!*» («Итак, во всем, как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы ними»). Эта формулировка, с одной стороны, является «золотым правилом», нравственным императивом, вытекающим из дуализма телесного и духовного в человеке, который содержит требование «ухода» от низшего бытия к высшему, от видимого к невидимому, от плотского к духовному; с другой – отражением индивидуальных черт духовного со-

стояния человека. Таким образом, идея «*быть праведным*» преподносится как единственно правильное положение, призывая человека тем самым следовать установленным духовным нормам как путь к Вере.

Проведенный анализ лингвостилистических средств выражения позволил вывести в качестве ведущей тенденции *аллегоризацию*. В контексте евангельских притч аллегория становится интерпретационной основой для выхода на уровень сакрально-символического смысла, который приобретает трансцендентные категории. И мы эту сакральную идею условно выразили в предикативной формуле «*семя есть слово Божие – der Same ist das Wort Gottes*». Эта условность проявляется в том, что все семы, характерные для понятия «Семя» на обыденном житейском уровне переосмысливаются в символ Слова Божия, т.е. переходят на уровень сакрально-религиозного символа. Обнаруженные нами семы этих основополагающих понятий приобретают характер универсалий, применимых к каждой конкретной притче. В понятии «Семя» могут быть выделены следующие универсальные семы: *начало, зарождение, рождение, причина, источник жизни, размножение* и т.п. Для понятия «Слово Божие» – семы «*духовное воздействие, преобразование, оценивание*». Эти семы в той или иной форме могут быть найдены в евангельских притчах.

Покажем это на примере притчи «О дворе овечьем» («*Vom Schafstall*») (Ин 10:1-18), где речь идет о пастыре добром, который созывает своих овец в одно стадо, а овцы, слушаясь его, идут за ним, потому что знают его голос, мы не находим эксплицитного выражения понятий Семя и Слово Божие. Но в этой притче присутствуют понятия и слова, в которых обнаруживаются семы, указывающие на семантику понятия Семя. Таковыми семами являются, на наш взгляд, семы «начало, источник, давать кому-либо жизнь», реализованные в следующих выражениях: «*Я пришел для того, чтобы имели жизнь и имели с избытком*»; «*пастырь добрый полагает жизнь свою за овец*»; «*как Отец знает Меня, так и Я знаю Отца, и жизнь Мою полагаю за овец*». Отсюда мы делаем вывод о том, что эти семы соотносятся с семами, заложенными в семантике понятия Семя. Далее обратимся к поискам сем, указывающие на семантику понятия Слово Божие. Такими семами являются, по нашему мнению, семы «призыв», «относящийся к Богу», выраженные в семантике лексем «звать», «го-

лос», «Отец», «пастырь» и представленные в следующих выражениях: «и овцы слушаются голоса его, и он зовет своих овец по имени и выводит их», «пастырь добрый полагает жизнь свою за овец», «как Отец знает Меня, так и Я знаю Отца». Из всего сказанного, можно сделать вывод о том, что обнаруженный нами в данной притче комплекс сем становится выражением сакрально-религиозного метасимвола «*семья есть Слово Божие – der Same ist das Wort Gottes*», и текстовой основой для выделения этого символа служит механизм *аллегории*.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Марова Н. Д. Парадигмы интерпретации текста: монография: в 2 ч.; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2006. – Ч. 1. – 209 с.
- Новый завет. Псалтырь. Притчи. – М.: Рос. Библейс. общ-во, 2005. – 425 с.
- Тумина Л.Г. Притча как школа красноречия: учеб. пособие для вузов. – М.: Издательство ЛКН, 2008. – 368 с.
- Die Luther-Bibel von 1984 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.die-bibel.de/online-bibeln/luther-bibel-1984/ueber-die-lutherbibel>.

*Истратова Ю. А.*  
Екатеринбург, Россия

*Istratova Yu. A.*  
Ekaterinburg, Russia

**ФРАНЦУЗСКАЯ ПОЭТИЧЕСКАЯ  
ОНОМАСТИКА XX ВЕКА  
(БРАССЕНС, БРЕЛЬ, ГЕНСБУР)**

**PROPER NAMES IN FRENCH  
POETRY OF THE XX<sup>th</sup> CENTURY  
(BRASSENS, BREL, GAINSBURG)**

Аннотация. Французская поэтическая ономастика рассматривается в сопоставительном аспекте на материале поэтических текстов авторов-исполнителей собственных текстов (Брассенс, Брель, Генсбур).

Abstract. The article is devoted to the proper names in French poetry of the XX<sup>th</sup> century. French poetic proper names are revealed in a comparative light, based on the poems of performing musicians in their own write (Brassens, Brel, Gainsbourg).

Ключевые слова: французская поэзия, оним, ономастика, аллюзия.

Keywords: French poetry, proper name, onomastics, allusion.

Сведения об авторе: Истратова Юлия Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры романских языков.

About the Author: Istratova Yulia Alexandrovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of Roman Languages.

Место работы: Уральский государственный педагогический ун-т.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

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

Наша статья посвящена ономастике во французской поэзии XX в. Французская поэтическая ономастика рассматривается в сопоставительном аспекте на материале поэтических текстов авторов-исполнителей собственных текстов (Брассенс, Брель, Генсбур).

Цель исследования – показать общую перспективу функционирования ономастики во французских поэтических текстах и направления ее исследования: а) место имен собственных в поэзии французских авторов-шансонье XX в.; б) типы используемых онимов; в) поэтические функции ономастики.

Под онимом в этой работе мы понимаем слово или словосочетание, которое служит для выделения именуемого им объекта среди других объектов, его индивидуализации и идентификации. Среди онимов различают антропонимы, топонимы, зоонимы, фитонимы,



анемонимы, хромонимы, астронимы, космонимы, теонимы, идеонимы, хрематонимы, которые составляют различные разряды онимов [Подольская 1978]. В поэтическом тексте оним приобретает собственную семантику, получает аллюзивные, или прецедентные, смыслы.

**Под аллюзивными** онимами мы имеем в виду имена, которые, в отличие от обычных имен собственных, обладают уникальной референциальной отнесенностью. За аллюзивными именами закрепляется собственное значение, которое позволяет читателю или слушателю выделять качественные характеристики тех предметов мысли, с которыми соотнесено данное языковое выражение. На основе этих характеристик выстраивается имплицитное значение аллюзивного онима. Его семантика претерпевает изменения — оно может употребляться в разных контекстах по-разному, а потому бывает однозначно или многозначно.

Во многих случаях аллюзивные онимы рассматриваются в рамках теории **прецедентности**. В соответствии с рассматриваемой теорией использование имени собственного для обозначения иного человека должно квалифицироваться как использование прецедентного имени. Прецедентное имя часто выступает своего рода эталоном, в соответствии с которым дается оценка поступка, и одновременно каноном, образцом для подражания [Нахимова 2011: 15].

Рассмотрим общую картину употребления аллюзивной ономастики у французских поэтов-шансонье XX в. Жоржа Брассенса, Жака Бреля и Сержа Генсбура. Применительно к французской поэзии вообще и к поэтическим текстам этих авторов в частности типологическая классификация имен собственных приобретает следующую конфигурацию (подробнее см. [Истратова 2011: 54]).

#### **А) Наименование живых существ и существ и их аналогов:**

**1) Антропонимы**, среди которых мы различаем: а) личные имена, не принадлежащие определенным людям; среди них выделяются женские имена (их большинство) и мужские; б) фамилии, не принадлежащие определенным людям; в) имена деятелей культуры; среди них: писатели, поэты, ученые и философы, музыканты, художники и др.; г) имена политиков; д) имена литературных, сказочных и др. персонажей; е) наименования людей по месту жительства, происхождению и групповые названия людей (включая этнонимы).

См., напр., употребление типичной французской фамилии Дюпон: **Dupont (les ~)**. — 1. *J'ai surpris les Dupont // Ce couple de marauds // En train de recommencer // Leur hymen à zéro* [Brassens 2004: 120]. Где найти мне слова, чтоб супругам Дюпон // По заслугам воздать, отомстить за урон [Аванесов 2002: 75]. 2. *J' croyais tenir l'amour // Au bout de mon harpon // Mon petit drapeau flottait // Au cœur d' madame Dupont* [Brassens 2004: 119]. Думал я: мой Амур к ее сердцу трону // Застолбил, что навек в ней застрял мой гарпун [Аванесов 2002: 75]. 3. *A l'ombre des maris mais cela va sans dire, pas n'importe lesquels, je les trie, les choisis, // Si madame Dupont, d'aventure m'attire, il faut que par surcroît, Dupont me plaise aussi // Ne jetez pas la pierre à la femme adultère, je suis derrière* [Brassens 2004: 250]. 4. *Dupont, Durand, Dubois, Duval, Dupuis, Duchêne, // A nos fusils la fleur poussait, // Toujours prêts à nous fair' descendre à la prochaine, // Dans mon rêve où le roi des cons était français* [Brassens 2004: 363]. — Возможно, что все приведенные выше фамилии никому не принадлежат, но можно предполагать, что среди них есть фамилии знакомых или друзей Ж. Брассенса. Так, некоторые интерпретаторы считают, что фамилия Дюпон употребляется неслучайно, поскольку она фигурирует в трех его песнях («A l'ombre des maris», «La traîtresse», «Le cauchemar»), в двух из которых речь идет об адюльтере, причем для написания фамилии Брассенс во всех трех случаях выбирает вариант *Dupont* (не Dupon или Dupond); возможно, речь идет о реальном человеке.

2) **Мифонимы**, которые представлены в нашем материале несколькими группами: а) античные мифонимы; б) библейские мифонимы; в) бытовые мифонимы; г) топонимические мифонимы, мифологические топонимы. Ср., например, у Брассенса:

**Crésus**. — 1. *Mais c'était trop beau, au pont Mirabeau la belle volage // Un jour se perchait sur un ricochet et gagnait le large. // Elle me fit faux-bond pour un vieux barbon, la petite ingrate // Un Crésus vivant, détail aggravant, sur la rive droite, sur la rive droite* [Brassens 2004: 259]. 2. *Un dur balafré courait sus // Au vieux qu'il prenait pour Crésus, // Tortillant de la croupe et claquetant de la semelle, // Et derrière le dur balafré // Marchait un flic à pas feutrés, // Tortillant de la croupe et redoublant le pas* [Brassens 2004: 355]. — В этом тексте поэт использует, по нашей классификации, античный мифоним. Крез, последний

царь Лидии в 560—546 до н. э., по легенде, благодаря золотоносной реке Пактол, был сказочно богат. Его имя используют и сегодня, когда речь идет об очень состоятельном человеке. Жорж Брассенс рассказывает историю девушки, которая предпочла лирическому герою мужчину почтенного возраста, богача, обитателя Правого берега (la Rive droite) Сены, привычно-консервативного берега буржуа, в отличие от Левого, заселенного в основном персонажами богемы.

### **Б) Наименования неодушевленных предметов:**

**1) Топонимы.** Эта подгруппа чрезвычайно разнообразна. Среди них мы выделяем 14 классов: а) названия континентов; б) названия государств; в) названия регионов; г) названия городов и населенных пунктов Франции; д) названия коммун; е) названия других (нефранцузских) городов и населенных пунктов; ж) названия рек, озер и др.; з) названия островов; и) названия гор; к) названия улиц; л) названия мостов; м) названия кварталов; н) названия парков; о) названия городских ворот; п) названия площадей; р) названия станций метро.

**Zanzibar.** — *Maudits soient ces enfants de leur mère patrie // Empalés une fois pour toutes sur leur clocher, // Qui vous montrent leurs tours, leurs musées, leur mairie, // Vous font voir du pays natal jusqu'à loucher. // Qu'ils sortent de Paris, ou de Rome, ou de Sète, // Ou du diable Vauvert ou bien de Zanzibar, // Ou même de Montcuq, ils s'en flattent, mazette, // Les imbéciles heureux qui sont nés quelque part. // Les imbéciles heureux qui sont nés quelque part* [Brassens 2004: 236]. Занзибар — архипелаг в Индийском океане. Брассенс использует этот топоним, чтобы дать понять слушателю, что он имеет в виду далекие земли, «у черта на рогах» (ср. diable Vauvert).

Вот целая вереница самых разных топонимов в песне Жака Бреля «Les prénoms de Paris» (1961):

*A l'Île Saint-Louis // C'est Paris qui commence // Et le premier baiser // Volé aux Tuileries // Et c'est Paris la chance // Et le premier baiser // Reçu sous un portail // Et c'est Paris romance // Et deux têtes qui tournent // En regardant Versailles // Et c'est Paris la France.* — Здесь идут в ряд и сам Париж (у Бреля традиционно романтический), и остров Сен-Луи (также остров Св. Людовика — меньший из двух сохранившихся островов Сены в Париже), и сад Тюильри, и Версаль.

У Сержа Генсбура, другого прославленного француза-песенника русского происхождения, в одной из песен раннего творчества встречаются названия сразу нескольких станций парижского метро: «*Je suis le poinçonneur des Lilas, // Pour Invalides changer à l'Opéra*» и далее в следующем куплете анафорическое продолжение: «*Je suis le poinçonneur des Lilas, // Arts et Métiers direct par Levallois*»<sup>1</sup>.

**2) Космонимы, астрономы, фитонимы.** Ср. у Brassens аллюзивное употребление фитонима:

**Judée.** — *J'ai maintenant des frênes, // des arbres de Judée, // Tous de bonne graine, // de haute futaie* [Brassens 2004: 65]. *У меня деревья // нынче, скажут вам // Просто загляденье, // Не чета дубам* [Аванесов 2002: 28]. Багряник, или Иудино дерево (*Cercis siliquastrum* L.) — деревце (или кустарник) растущее в Палестине и на побережье Средиземного моря; охотно разводится на юге России как декоративное растение. Название «Иудино дерево» — перевод с французского *arbre de Judée*, дерево Иудеи. Brassens имеет в виду, что с годами он обзавелся влиятельными друзьями, но к старым добрым приятелям по-прежнему привязан всем сердцем и никогда их не забудет. Тема дружбы, наряду с темой любви, одна из центральных у Ж. Brassens.

**3) Наименования отдельных предметов, средств передвижения, наград и символов:** а) наименования отдельных неодушевленных предметов; б) наименования средств передвижения; в) названия наград и символов.

**В) Наименования комплексных объектов:**

**1) Наименования предприятий, учреждений, общественных объединений, СМИ:** а) наименования предприятий, учреждений, общественных объединений; б) названия СМИ.

**2) Названия произведений различных жанров:** а) священных текстов, молитв; б) популярных песен; в) произведений различных авторов; д) картин.

**Méduse.** — *Non, ce n'était pas le radeau de la Méduse, // Ce bateau qu'on se le dise au fond des ports // Dise au fond des ports* [Brassens 2004: 163]. *Нет, наш корабль был не сродни // Плоту Медузы, пусть над ним // Смеялись люди почем зря // Люди почем зря* [Аванесов 2002:

---

<sup>1</sup> «Le poinçonneur des Lilas» («Контролер на станции метро Ли́ла»), 1958 г.

53]. – «Плот „Медузы“» (фр. Le Radeau de la Méduse) – картина французского художника Теодора Жерико, одно из самых знаменитых полотен эпохи романтизма. Очередная, полная аллегорий, песня Ж. Брассенса, всецело посвященная тематике дружбы, в которой он поет о закадычных друзьях (мы полагаем, что, по сути, о собственных и о самом себе), плывущих по беспокойному морю (жизни) на нехитром плоту сквозь сплетни, пересуды, шум и гам вокруг, вопреки косым взглядам недоброжелателей. Хотя судно верных друзей, как очевидно из текста песни, не столь монументально, как «Плот Медузы» с одноименной грандиозной картины, зато название «Главное – друзья» себя оправдывает.

**3) Названия памятников:** а) мемориальных комплексов; б) церквей, аббатств; в) госпиталей; г) известных тюрем; д) прочих памятников.

**Panthéon.** – 1. *C'est une erreur // Mais les joueurs // D'accordéon // On ne les met au grand jamais // Au Panthéon* [Brassens 2004: 100]. *Это абсурд, но не несут // Тех в Пантеон // Кто был влюблен // Как ты, Леон, // В аккордеон* [Аванесов, 2002, с. 10]. 2. *Et dans nos cœurs // Pauvre joueur d'accordéon // Il fait ma foi beaucoup moins froid // Qu'au Panthéon* [Brassens 2004: 100]. *Не прогадал, что не попал // Ты в Пантеон // В сердцах у нас // Теплей в сто раз, // Старый Леон* [Аванесов, 2002, с. 10]. 3. *Pauvres rois, pharaons! Pauvre Napoléon! Pauvres grands disparus gisant au Panthéon! // Pauvres cendres de conséquence! Vous envierez un peu l'éternel estivant, // Qui fait du pédalo sur la vague en rêvant, qui passe sa mort en vacances* [Brassens 2004: 187]. – Пантеон (фр. Panthéon) – архитектурно-исторический памятник, образец французского классицизма в Латинском квартале 5-го округа Парижа, Франция. Первоначально церковь св. Женевиевы, позже – усыпальница выдающихся людей Франции. В первом и втором случаях Брассенс включает в свой текст оним «Пантеон» для придания значительности, для того, чтобы показать читателю, что попасть в Пантеон нужно заслужить. В третьем случае употребления Пантеон вводится Брассенсом в стихотворение, возможно, для придания пафоса завершающему куплету песни-завещания «Supplique pour être enterré à la plage de Sète» («Прошу, похороните меня на пляже Сета» – пер. наш).

**4) Названия отрезков времени, праздников, юбилеев, кампаний, войн:** а) названия отрезков времени; б) названия праздников, юбилеев; в) названия кампаний, войн.

**5) Прочие названия:** а) названия должностей; б) названия мифологических объектов; в) названия абстрактных понятий.

**Marianne.** – *Que ça c'est vu dans le passé, que ça c'est vu dans le passé, // Marianne soit renversée, Marianne soit renversée, // Mais il y a peu de chances qu'on détrône le roi des cons* [Brassens 2004: 249–250]. – Марианна (фр. Marianne) – национальный символ, а также прозвище Франции с 1792 года (времен Великой Французской революции). В последнем, кульминационном куплете песни Брассенс поет о том, что скорее «свергнут» Марианну, символ республики, а «король дураков» останется у власти. Актуальная политика – одна из самых популярных тем творчества Ж. Брассенса, который в юности был ярый анархист. Многие его песни прозвучали откровенным вызовом обществу, чья коллективная мораль, по убеждению поэта, превращает личность в ходячий набор условностей и привычек.

**Итоги.** 1) Собственные имена входят в систему языковых средств французских поэтов-шансонье XX в. Выбирая ономастический материал для построения своих текстов, поэт воплощает особую ономастическую картину мира. Каждый оним занимает свое место, создавая целостное восприятие поэтического пространства. Описание особенностей использования онимов позволяет определить историко-культурный компонент индивидуальной системы поэтов, а через него – культурный фон французской поэзии второй половины XX в.

2) Анализ показывает, что ономастикон поэтов-шансонье XX в. многопланов. Он представлен несколькими классами онимов: а) наименования живых существ и их аналогов; б) наименования неодушевленных предметов; в) наименования комплексных объектов.

3) Собственные имена: а) обозначают и характеризуют лирического героя; б) отражают события; в) выражают мировоззрение, жизненную позицию поэта; в) становятся средством временной и пространственной ориентации; г) характеризуют особенности индивидуального авторского письма.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Аванесов А. Г. Брассенс в русском переводе. – М.: Стратегия, 2002. – 128 с.
- Истратова Ю.А. Аллюзивная ономастика в поэзии Брассенса. – Екатеринбург, изд-во УрГПУ, 2011. – 168 с.
- Нахимова Е.А. Теория и методика когнитивно-дискурсивного исследования прецедентных онимов в современной российской массовой коммуникации : автореф. дисс. ... докт. филол. наук : (10.02.19). – Екатеринбург, 2011. – 44 с.
- Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. – М., 1978. – 198 с.
- Brassens G. Poèmes et chansons. – Paris: Éditions du Seuil, 2004. – 216 p.
- Brel J. Tout Brel. – Paris: Éditions Flammarion, 2001. – 410 p.
- Gainsbourg S. Mon propre rôle. – Paris: Folio, 2009. – 650 p.

*Кузина Ю.В.*

Екатеринбург, Россия

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ  
ИЗУЧЕНИЯ СИСТЕМЫ  
ОБРАЗОВ В  
ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ И  
ЕГО ПЕРЕВОДЕ**

Аннотация. Рассматривается возможность использования когнитивного подхода при исследовании художественного текста, а также применение когнитивной теории метафоры для проведения сравнения между изначальной системой образов и системой образов, с которой мы сталкиваемся в переводе художественного текста.

Ключевые слова: образ, метафора, сравнительная теория, теория взаимодействия, когнитивная теория.

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

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 379. e-mail: kuzina85@mail.ru.

*Kuzina Y.V.*

Ekaterinburg, Russia

**THEORETICAL BASIS FOR  
INVESTIGATION OF IMAGES IN  
FICTION AND ITS  
TRANSLATION**

Abstract. We discuss some possible ways how the cognitive approach works as far as the research of fiction is concerned. Another point is the appliance of cognitive metaphor theory to draw a comparison between the initial system of images and the system we run across in a translation of fiction.

Keywords: image, metaphor, the comparative theory, the interaction theory, the cognitive theory.

About the Author: Kuzina Yulia Viktorovna, assistant of the Chair of the English Language.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Слово «образ» очень многозначно и используется в самых различных областях знания. Согласно теории познания, образ – это любое отражение окружающей действительности как результат освоения её человеческим сознанием [Введение в литературоведение 2004: 22].

Одним из способов постижения окружающего мира является искусство. Искусство – это особый вид духовной и духовно-практической деятельности, специально предназначенный для эстетического освоения действительности [Лейдерман 2004: 7]. В связи с предназначением осваивать мир эстетически, формой, в которой осуществляется освоение и его результатом также является образ, но образ художественный. Худо-



жественный образ – всеобщая категория художественного творчества: присущая искусству форма воспроизведения, истолкования и освоения жизни путём создания эстетически воздействующих объектов [Там же 2004: 62]. Необходимо отметить, что художественный образ сохраняет в себе конкретно-чувственный индивидуальный характер объекта, в то время как в других формах общественного сознания обобщение достигается путём абстрагирования от конкретных свойств и признаков обобщаемых явлений [Там же 2004: 8].

Каждый вид искусства для создания художественных образов использует свой материал. Литература в качестве строительного материала для художественных образов использует слова. «Слово, выполняя свою эстетическую роль, является важнейшим средством создания художественного образа... Иначе говоря, слово, будучи средством создания художественного образа, обнаруживает свою стилистическую способность – образность» [Пустовойт 1965: 114].

Феномен образности может быть рассмотрен как с литературоведческих, так и с лингвистических позиций (в рамках лингвостилистики и лексикологии). В связи с тем, что наше исследование посвящено изучению художественного образа в лингвистическом ключе, остановимся на образности слова как единицы языка и речи, или лексической образности.

В лингвистическом смысле носителями образных значений являются, прежде всего, тропы [Купина 1983: 54]. Троп – использование переносного смысла слова, в котором устанавливается ассоциативная связь между этим переносным значением и неназванным прямым значением, которое должно быть известно читателю [Лейдерман 2004: 64]. Одним из главных тропов можно считать метафору. По мнению В.П. Григорьева, метафора может служить моделью связей между словом и образом [Григорьев 1979: 21], а М. Шапиро даёт определение метафоры как «всеобъемлющего тропа» [Шапиро 1976: 5].

Лингвистическая теория метафоры берёт своё начало в поэтике Аристотеля и рассматривает метафору как «троп или механизм речи, состоящий в употреблении слова, обозначающего некоторый класс предметов, явлений и т. п., служащий для характеристики или наименования объекта, входящего в другой класс, либо наименования другого класса объектов, аналогичных данному в каком-либо отноше-

нии» [Арутюнова 1988: 296]. В традиционном учении о тропах и фигурах метафора – главный троп, наиболее ярко демонстрирующий выразительные возможности поэтической и ораторской речи. У Аристотеля метафора, в соответствии с этимологией (греч. «перенос»), есть «перенесение необычного имени или с рода на вид, или с вида на род, или с вида на вид, или по аналогии» [Аристотель 1957: 109]. Подробно Аристотель останавливается именно на переносах по аналогии, потому что такие метафоры «наиболее заслуживают внимания» [Там же 1957: 143]. Вообще, из различных способов выражения, по Аристотелю, «всего важнее – быть искусным в метафорах, по его мнению, «...это – признак таланта, потому что слагать хорошие метафоры – значит подмечать сходство» [Там же 1957: 147]. Суждения Аристотеля о метафоре (в современном значении термина) легли в основу последующих «риторик» и «поэтик».

Античная традиция, где метафора – это средство украшения речи, послужила основой для традиционной теории метафоры, в которой метафора рассматривается как средство художественной выразительности. Так, сравнительная теория рассматривает метафору как эллиптическую конструкцию, сокращённую форму простого или художественного сравнения, в котором опускаются элементы типа «подобно» и «как».

Теоретической базой нашего исследования послужит когнитивная теория метафоры, которая возникла как логичное продолжением исследований многих учёных, в частности А. Ричардса, М. Блэка.

В теории взаимодействия А. Ричардса метафора трактуется как взаимодействие двух идей – «содержания» и «оболочки», где содержание – это метафоризируемое понятие, «исходная идея», а оболочка – «заимствованная идея», «воображаемый объект» [Ричардс 1990: 48]. М. Блэк развивает идею А. Ричардса. Согласно его модели, «содержанию» соответствует главный субъект (*principal subject*), а «оболочке» – вспомогательный субъект (*subsidiary subject*) метафоры. «Основанием» метафоры, или признаком, позволяющим объединить оба компонента метафоры, по М. Блэку является система общепринятых ассоциаций (*the system of associated commonplaces*). Система общепринятых ассоциаций является общей для представителей одной и той же культуры [Блэк 1990: 156]. К трехкомпонентной модели

М. Блэк добавляет четвертый компонент – рамку (frame), или контекст, служащий смысловым контейнером, в котором слово, употребленное в переносном значении, становится фокусом метафоры.

В.Н. Телия выдвигал аналогичные идеи с применением другой терминологии. Компонент, который А. Ричардс определяет как «содержание», в концепции В.Н. Телия соответствует основанию – представлению или гносеологическому образу некоторого внеязыкового объекта, формирующемуся во внутренней речи по ходу организации сообщения. С понятием же «оболочка» соотносимо то, что В.Н. Телия называет вспомогательной сущностью, образное представление о которой задает соизмеримый признак, создающий возможность уподобления на основе допускаемого сходства. Каждому из этих компонентов сопутствует ассоциативный комплекс – энциклопедическое, национально-культурное знание или собственно личностное представление, а также «языковое чутье», то есть осознание ассоциативного ореола значения [Телия 1988: 38]. Третьему компоненту модели, «основанию», соответствует значение. Оно играет роль посредника между двумя первыми комплексами: с одной стороны, оно вводит в метафору само образное представление, соотносимое с референтом данного значения, с другой – действует как фильтр для организации нового понятия [Там же 1988: 39]. «Рамка», рассматриваемая М. Блэком в качестве четвертого компонента метафоры, в модели В.Н. Телия обозначается как смысловой контейнер – контекст с его эпистемическими и психологическими установками, производным от которого и является метафора [Там же 1988: 41].

Исследования, рассмотренные выше, и многие, подобные им, наряду с интересом к законам человеческого мышления, возникшим в последние десятилетия, способствовали возникновению когнитивной лингвистики и когнитивного подхода к изучению метафоры. Когнитивный подход к изучению метафоры оформился в книге Дж. Лакоффа и М. Джонсона «Метафоры, которыми мы живём» (1980), где изложены основные положения данной теории и выделено три типа концептуальных метафор: ориентационные, структурные и онтологические. Классические теории метафоры рассматривали её как средство художественной выразительности, в когнитивистике же метафора – важнейшая когнитивная операция над понятиями, способ

структурирования понятийной системы: «наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, является метафоричной по своей сути» [Джонсон, Лакофф 1990: 387]

Способность создавать метафоры – фундаментальное свойство человеческого сознания, поскольку человек познает мир, сопоставляя новое с уже известным, открывая в них общее и объединяя общим именем.

Следует отметить, что неоспоримым плюсом когнитивной теории метафоры является создание ею фундамента для объединения в метафоре языкового и культурного аспектов. Эта концепция отражает специфику человеческой деятельности, невозможной вне языка, познания и культуры. По словам Дж. Лакоффа, понятийная система человека упорядочивается и определяется метафорически [Джонсон, Лакофф 1990: 387]. В жизни мы действуем в соответствии с нашими понятиями об окружающих явлениях, что является частью культуры.

Таким образом, исследование художественного текста с позиций теории когнитивной метафоры позволяет сделать более широкие обобщения о тексте как продукте культуры, к которой принадлежит автор, а также особенностях его художественного мышления.

Материалом для нашего исследования служит система художественных образов в сказочной повести Л.Ф. Баума «Удивительный волшебник страны Оз», её переводе на русский язык С. Белова и литературной обработке А.М. Волкова.

Поскольку текст художественного произведения является продуктом культуры, к которой принадлежит автор, в созданных им словесных образах находят отражение ценности, присущие данной культуре. Эти ценности способны формировать т.н. лингвокультурные концепты. Последние часто находят языковое воплощение в ряде конкретных концептуальных метафор. В нашем исследовании через выделение и сопоставительный анализ индивидуально-авторских концептов устанавливается, каким образом в тексте художественного произведения отражены культурные ценности непосредственно самого Л.Ф. Баума, переводчика С. Белова и А.М. Волкова, который не только перевёл текст сказочной повести, но и привнёс в него авторские элементы; каким смыслом наполнен каждый конкретный образ в авторском дискурсе, какой отпеча-

ток на произведение в целом накладывает творческая индивидуальность и художественное мышление автора.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

- Аристотель. Поэтика. О поэтическом искусстве. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1957. – 132 с.
- Арутюнова Н.Д. Метафора // Лингвистический Энциклопедический Словарь. – М.: Наука, 1998. – 296 с.
- Блэк М. Метафора // Теория метафоры : под общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – С. 153–173.
- Введение в литературоведение: учеб. пособие / Л.В. Чернец, В.Е. Хализев, А. Я. Эсалнек и др.; под ред. Л.В. Чернец. – М.: Высш. шк., 2004. – 680 с.
- Джонсон М., Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живём // Теория метафоры: под общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – С. 387–415.
- Григорьев В.П. Поэтика слова. – М.: Высш. шк., 1979. – 178 с.
- Купина Н.А. Смысл художественного текста и аспекты лингво-смыслового анализа. – Красноярск: Изд-во Красноярского ун-та, 1983. – 160 с.
- Лейдерман Н.Л., Барковская Н.В. Теория литературы (вводный курс): учебно-методическое пособие для студентов факультета русского языка и литературы. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2004. – 74 с.
- Пустовойт П.Г. Слово, стиль, образ. – М.: Высш. шк., 1965. – 203 с.
- Ричардс А. Философия риторики // Теория метафоры / общ. ред. Н.Д. Арутюновой, М.А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – С. 44–68.
- Телия В.Н. Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция // Метафора в языке и тексте. – М.: Наука, 1988. – С. 26–52.
- Шапиро М. Иерархия и структура тропов. – М.: Высш. шк., 1976. – 172 с.

*Мальцева И.Г.*

Екатеринбург, Россия

**ЭКЗОТИЗМ И РОМАН  
Р. МЮЛЛЕРА «TROPEN»**

*Maltseva I.G.*

Ekaterinburg, Russia

**THE EXOTISM AND THE ROMAN  
“THE TROPICS” BY ROBERT  
MULLER**

Аннотация. Роман Венского экспрессиониста и активиста Роберта Мюллера «Тропен» со своей сложной структурой повествования представляет собой социально-утопическую критику современного ему направления экзотизма.

Ключевые слова: экзотизм, экспрессионизм, Роберт Мюллер, роман «Тропен».

Abstract. The novel “the tropics” by Vienna expressionist and activist Robert Muller with its complex structure of narration is a social-and-utopian criticism at the contemporary tendency of the exotism.

Keywords: exotism, expressionism, Robert Muller, novel “the tropics”.

---

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

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 464. e-mail: inmalzeva@mail.ru.

---

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

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

---

Понятие экзотизма как совокупности различного рода феноменов и направлений, основой которых является воздействие на европейское искусство элементов чужеземного, неевропейского происхождения, используется очень разнообразно в самых различных сферах науки, искусства и повседневной жизни.

Наиболее отчетливо экзотизм как определенная форма европоцентристского взгляда на чуждые, неведомые страны, рассматривающая исключительно лишь «экзотические» аспекты жизни или стилизующая местных жителей этих стран в «благородных дикарей» проявляется в литературе. В эпоху экспрессионизма экзотизм становится одним из экспрессионистских «профилей чуждого» [Пестова 1999: 232].

«Дикое» как вариант многочисленных европейских концепций чуждого, которые в своей неопределенности в большинстве случаев уподоблялись лишь на недостаток иного бытия, пользовалось большой попу-

лярностью в Европе конца 19-го и начала 20-го веков. Литература эпохи колониализма, а также первые немые фильмы пользовались приключенческо-экзотическими кулисами «дикого», будь то «нецивилизованные» ландшафты, звери или люди и культуры [Jakobs 2004: 89].

Популярное на рубеже столетий потребление экзотики в цирковых выступлениях, зоопарках, фильмах и народных зрелищах появилось, вероятно, вследствие своего сенсационного характера сначала как контраст к элитарному выражению отграничения, которое было характерно эстетическому экзотизму представителей утонченного «искусства нервов» и эксклюзивной богемной культуры.

Однако и то и другое было по своей основной тенденции артистично, в соответствии с многозначность данного слова, в использовании своего мастерство для создания на родных просторах защищенной иллюзии настоящего контакта с «диким» в его «подлинной» непохожести [Jakobs 2004: 93].

До недавнего времени забытый, но привлекавший в свое время много внимания журналист, публицист и литератор Роберт Мюллер (1887-1924) разоблачает модные в то время идеализации, превращающие колониальный цирковой спектакль и народные зрелища в почти символический контакт культур, объединяющий племена и народы. В своем романе «Тореп (Тропики)» (1915) он превращает такое экзотическое место как дикие джунгли в их противоположность, позволяя обернуться заявленному в подзаголовке «мифу путешествия» («Mythos der Reise») саморазрушительным путешествием в миф.

Первые ретроспективные рамки устанавливаются документальной фикцией манускрипта, лично переданного автором и отредактированного в 1915 Робертом Мюллером как «издателем». Предисловие издателя, редактора журнала, при этом вызывает к жизни не только все существующие клише приключенческого путешествия в экзотические страны, но и сообщает о мистическом преступлении, которое коренится, как позволяют судить скудные намеки, в отношениях сексуального влечения и ревности участников экспедиции.

Исходя из вторых, проспективных рамок поиска сокровищ в джунглях в сообщении Брандльбергера, в романе развивается следующий повествовательный континуум: вероятно в первом десятилетии 20 века с нидерландского острова Кюрасао (Карибское море) трое

«белых» отправляются в девственные леса на поиски сокровищ. Группа путешественников состоит из трех человек – немецкого инженера Ханса Брандльбергера (двадцатидвухлетнего автора и рассказчика рукописи), бывшего голландского колониального офицера и торговца Ван ден Дюзена и известного американского преобразователя мира и искателя приключений по имени Джек Слим. Группа собирается и знакомится лишь непосредственно на месте. На двух лодках, с индейцами на веслах, они отправляются по реке Рио Такуадо в глубь страны, в направлении Бразилии. Там по рассказам живет племя индейцев, хранящих тайну местонахождения давно разыскиваемых, немереных сокровищ, найти которые хотят искатели приключений под предводительством Джека Слива.

Примерно после трех недель путешествия по реке и марша через девственный лес на равнине Лимо «белые» встречают племя индейцев Думара, с которым они проводят длительное, неопределенное время. До тех пор пока конфликты с туземцами и соперничество за их женщин не вынуждает путешественников покинуть деревню и продолжить свои поиски сокровищ.

Заметно ослабевшая от тропического бешенства группа при поддержке некоторых членов племени отправляется в путь, чтобы найти сокровище, однако, в упомянутом месте они наталкиваются лишь на железный хлам из истлевшего оружия и вещей – следы предыдущих искателей сокровищ и солдат. Ослабевшие от лихорадки и голода, при обстоятельствах, указывающих на убийство, умирают сначала Джек Слим, затем смертельно больной Ван ден Дюзен. Спасается только Брандльбергер, в своих воспоминаниях с помощью до сих пор тщетно желанной индейской жрицы Цаны. Он приходит в себя после недельного лихорадочного бреда вновь на реке Рио.

Со слов издателя можно предположить, что ему удалось вернуться в Европу. Кроме того, прежде всего на основании схожести имен инсинуируется связь между экспедицией искателей сокровищ из рукописи и сообщениями из газет об успешном выступлении индейцев против планов по колонизации официальной экспедиции европейцев в составе десяти человек в 1907 году. Однако данная историческая привязка по причине очевидной противоречивости сообщений так и остается в сфере спекуляций.



Подобный повествовательный континуум не существует как таковой в тексте Р. Мюллера, он возникает лишь после многократного прочтения в голове читателя как тщательно реконструируемая история. Экзотико-приключенческий ход повествования автор часто и упорно прерывает пространными рефлексивными пассажами, воображаемые сценарии которых редко связаны с пространственно-временными координатами текущего хода действия или пересекают его как протоки тропической реки. В связи с этим здесь мы можем говорить о последовательном демонтаже хронологии.

Роман Р. Мюллера разыгрывается не только в девственном лесу, джунгли в тексте функционируют как метафора самого процесса повествования [Müller 1993: 57, 74]. Фактически-хронологический слой переживаний путешествия, о которых сообщает рассказчик от первого лица, и рефлексивный, освобожденный от повествовательного континуума, слой его бесконечных размышлений, которые часто заканчиваются скачкообразным «потокосознанием», слетаются друг с другом так размыто, что слова я-рассказчика становятся ненадежными и ищущий связи читатель все больше ощущает себя дезориентированным.

Несмотря на то, что роман в своей основе представляет собой культурно-критическое эссе, переплетение хронологического и рефлексивного повествования, реального действия и «действия в мыслях» в итоге придает тексту фантастическое измерение. Своего рода развивающийся по своим законам, «отчужденный» мир в «серой зоне» между реальностью и воображением [Kummer 1998: 151]. Эта фантастика может быть направлена в рамках сюжета на «Я» рассказчика, которое из-за свирепствующего тропического бешенства, состояний транса и горячки находится в нестабильном ментальном и эмоциональном состоянии. Однако помимо этого она функционирует как средство решительной критики экзотизма, современного писателю, эстетические стереотипы которого он систематически опровергает в своем тексте [Müller 1993: 116, 194].

Изображенный в романе «Троп» («Тропики») контакт культур не предполагает никаких позитивных перспектив развития. Основной интерес «белых» относится преимущественно к физической привлекательности и сексуальности индейцев. Р. Мюллер демонстрирует здесь в очень ироничной манере неспособность западных, рациональных культур к

контакту с другими формами цивилизации, что особенно ярко иллюстрируется беспомощным поведением я-рассказчика. Эта неспособность также определяет отношение «белых» друг к другу: Брандльбергер находится во все более обостряющейся конкуренции со своим «альтер эго» Джеком Слимом. Слим кажется ему высокомерным представителем стабильного, вышестоящего, имеющего иммунитет к экзотике и тропическому бешенству цивилизационного сознания, способного преодолеть границы между культурами [Müller 1993: 94].

Однако в конце в «тропическом» темпе протекающего развития, после неудачных поисков сокровищ, выживает представитель «старой экзотики», в то время как воплощение надежды на новое будущее человечества, также олицетворявший в себе современный идеал жаждущего власти гениального человека эпохи Ренессанса [Müller 1993: 48, 48, 115], нелепо тонет в реке.

Пророческое учение о «Phantoplasmen» («Фантоплазмах») из романа «Tropen» («Тропики») концептуально фиксирует то, что середина романа показывает «в действии», а именно смену взглядов от отрицаемого представления о возможном универсальном понимании культур (как основной фикции экзотизма) к несоизмеримости культур [Müller 1993: 206]. Мысль о необходимости смещения рас появляется как перспективный компонент, в то время как прежняя прогрессивно-либеральная позиция экзотизма деградирует до устаревшей ступени сознания.

Текст романа экспрессиониста активиста Р. Мюллера свидетельствует о трудности изображения контакта с другими культурами без колониально отмеченной риторики «дикого» и «цивилизованного». На основе осознанно-субъективного культурного релятивизма Р. Мюллер создает социально-утопический контрпроект. Однако, как далеко его видение от пределов досягаемости, показывает заканчивающийся неприкрытым желанием выжить, а также фундаментальной неуверенностью относительно реальности происходящих кошмарных событий, и переходящий в сферу фантастического роман «Tropen» («Тропики») из времен начала первой мировой войны.

Тем не менее, у Роберта Мюллера мы можем наблюдать решительную смену позиции. Идиллический взгляд на чужую культуру здесь разрушен и критически обращен на состояние «цивилизации». Внешняя проекция на западные культуры в романе «Tropen» («Тро-

пики») в первую очередь демонстрирует, как опасно может быть мнимо «свое».

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Пестова Н. В. Лирика немецкого экспрессионизма: профили чужести – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1999. – 463 с.

Jakobs A. „Wildnis“ als Wunsdraum westlicher „Zivilisation“ // Mythos und Krise in der deutschsprachigen Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts. – Thelem: Eckhard Richter, 2004. – S. 89–115.

Kummer W. Robert Müllers Tropen // Mythos im Text: zur Literatur des 20. Jahrhunderts. – Bielefeld: Aisthesis-Verl., 1998. – S. 149–159.

Müller R. Tropen. Der Mythos der Reise. Urkunden eines deutschen Ingenieurs. – Stuttgart: Reclam, 1993. – 438 s.

Марова Н.Д.

Екатеринбург, Россия

**«ВИТРИННЫЕ» ФОРМЫ  
ТЕКСТОМЕНТАЛИИ**

Аннотация. Статья посвящена так называемым «витринным» формам текстоменталии: интра-, ультра-, экстра-формам.

Ключевые слова: *текстоменталия, витринные формы, интраформа, ультраформа, экстраформа.*

Сведения об авторе: Марова Нина Дмитриевна, кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры немецкого языка и методики его преподавания.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

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

Marova N.D.

Ekaterinburg, Russia

**“SHOW-CASE” FORMS OF THE  
TEXTMENTALITY**

Abstract. The article is devoted to the so called “show-case” forms of textmentality: intra-, ultra- and extra-forms.

Keywords: *textmentality, show-case-forms, intra-forms, ultra-forms, extra-forms.*

About the Author: Marova Nina Dmitrievna, Candidate of Philology, Associate Professor, Professor of the Chair of the German Language and Methods of Teaching.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

В данной статье представлен один из аспектов концепции, согласно которой текст определяется как совокупность имманентных ему субтекстов, служащих формой существования ментальных процессов. Понимаемый в этом смысле текст именуется нами, поэтому, *текстоменталией* (Марова 2003: 86-87). Исходным для категоризации текстоменталии является положение о том, что *текст есть про-форма ментального, а проявление ментального есть про-форма текстуального*. В категориальном плане текстоменталия предстает как система экзистенциальных парадигм, т. е. форм организации текстоментальных субтекстов. В нашей статье будут рассмотрены не все эти формы, а только те из них, которые мы называем *витринными* формами. Благодаря этим формам текстоменталия может рассматриваться как витрина самой себя.

В понятие «витринности» (лат. *vitrum* «стекло»; *витрина* – место для экспонирования чего-л.) текстоменталии входят следующие семы: *во-первых*, она позволяет увидеть саму себя «со стороны», как нечто, выставленное напоказ, экспонированное, доступное для обо-

зрения извне; *во-вторых*, увидеть, как бы сквозь некое стекло, опосредующие обстоятельства, которые, неявно сопутствуя существованию текстоменталии, способствуют усмотрению сакраментальных «тайн» ее «сотворенности» (вспомним в связи с этим выражение *in vitro* «в стеклянном сосуде, пробирке», т.е., в переносном значении, «лабораторным», причастным «алхимии», способом; противополож. *in vivo*); в-третьих, увидеть ее как нечто условно-игровое, «карнавальное», указывающее на «экземплярную» принадлежность данной текстоменталии к некоторой внешней по отношению к ней таксономии. Из этого семантического многообразия понятия «витринности» текстоменталии следует, что дефинитивным признаком ее витринных форм необходимо полагается их функция *экспонировать* текстоменталию, указывая на *своеобразие условий* ее существования. При этом смысловое экспонирование этих условий существования текстоменталии может быть достигнуто только путем *интерпретативного опосредования* ее данных.

Таким образом, в отличие от других форм существования текстоменталии, «витринные» формы не имеют своим целевым предназначением создание текстоменталии, но выполняют при этом определенную служебную роль, позволяя «заглянуть», как сквозь «витринное» стекло, в «общий категориальный дом» текстоменталии и, хотя и опосредованно, сквозь призму категорий, не связанных прямо с представленной в ней картиной (напр., психологических, социальных, культурологических и пр.), осознать в некотором новом качестве специфическую каузальность ее бытия. Другими словами, «витринные» формы не располагают суверенным существованием, т.е. бытуют не ради себя самих, а лишь проявляются в текстоменталии определенным образом: они либо принимают участие в ее образовании в качестве внутреннего *импульса* к ее возникновению, либо *индексируют*, в качестве следствия из ее наличия, *конденсированность* неких внутренних сил как регулятивного фактора ее своеобразия, либо связаны с ней перекрещиванием отношений причины и следствия, *экспонируя* продукт ее существования в контексте иных текстоменталий. Исходя из этого, мы выделим парадигму трех основных «витринных» форм текстоменталии: интраформу, ультраформу и экстраформу.

*Интраформа* выступает внутренним причинным фактором, вызывающим факт появления текстоменталии (лат. *intra*. «внутри, вглубь»). Трудность пояснения данного тезиса в том, что при этом приходится обращаться к потаенной сфере бессознательного, на базе которого образуются детерминирующие механизмы, *приводящие к* той или иной текстоменталии, но закрытые для внешнего восприятия. Необходимо добавить, что эта форма связана не только с неосознаваемыми установками субъекта, но и с появлением на этой основе некоторого *импульса*, побуждающего к определенному актуальному внутреннему состоянию его сознания. Таковую внутреннюю направленность сознания на предмет принято называть в феноменологии (Э. Гуссерль) *интенциональностью* (от лат. *intentio* – намерение, стремление, тенденция). С учетом сказанного, субтекст, проявляемый в текстоменталии как *комплекс внутренних способов* направленности сознания на предмет мысли и свидетельствующий о специфике «погружения» индивида в субментальные «глубины» предмета, мы именуем *интентивом*. Однако при этом необходимо отметить специфическую черту интентива, которая кроется в его *трансцендентной* отвлеченности от того, что обычно понимается как совокупность параметров, связанных с предметно-тематическим и идейным осмыслением текста. Интентив, в отличие от этого понимания, информирует о ментальной ориентированности текста *на себя* как на предмет высказывания и предполагает в этом отношении указание на существование неких иррациональных стимулов, которые приводят текстоменталию в особое соотношение с создающим ее сознанием. Эта трансцендирующая суть интентива становится таким способом духовной обработки многообразия мира, который исходит из идеи его всеединства. В этом процессе обнаруживаются характерные семантические устремленности *интентивного*: мирозерцание, или контемпляция эмпирического, интуитивизация каузальных оснований мира, медитативизация сокровенной сущности бытия, рефлексивизация уже ментализованного аспекта мировосприятия и др. Именно этого рода направленности на текстоментально воспринимаемую и выражаемую реальность определяют, в качестве внутреннего импульса, исходный уровень субъектного *переживания* текстоменталии, обеспечивая синтез ее дискурсивного начала с бессознательно-инстинктивным. Таким

образом, интензив, во-первых, связан с текстоменталией отношениями причинения; во-вторых, он вызывает процесс «наряжения» ее экзистенции в трансцендентные «одежды» путем осмысления текстоментальным сознанием самого себя и стимулирует его; в-третьих, как интраформа текстоменталии интензив «открывает» систематику субтекстов «витринной» парадигмы, способствуя исходной направленности и смысловой заданности текста.

*Ультраформа* также имманентна тексту, но, в отличие от интраформы, характеризуется такой привязанностью к текстовому сознанию, которая *концентрирует* (лат. *ultra* «сверх») в себе индивидуальную качественность *личности*, носителя этого сознания. Поэтому весь комплекс, соотносимый с перспективой проявления личностного начала в тексте, мы квалифицируем как его субтекст, именуемый *просопонтивом* (от греч. *πρόσωπον* «лицо, личность»). Однако парадокс состоит в том, что в ультраформе трудно, с первого взгляда, уловить связь с конкретной явленностью текстоменталии, поскольку эта связь носит весьма опосредованный и рафинированный, изощренный характер. Тем не менее, именно она является «детектором» просопонтивного содержания текстоменталии. Не утрачивая сокровенного характера интраформы, ультраформа конденсирует, т.е. сгущает, накапливая, индивидуальные черты субъекта текстоменталии, принимая на себя отпечаток существенности и своеобразия таких экзистенциальных свойств «сверх-сознания» личности, как, напр., креативность, софиативность, нормативность оценочных установок, стилистичность, чувство веры. Эти черты предопределяются, с одной стороны, способностями, талантами, задатками, которыми наделен человек от рождения; с другой стороны, в эту семантику текстоменталии необходимо примешиваются также условия сознательной обработки, «отшлифовки» того, что дано личности от природы. Другими словами, ультраформа образуется на стыке бессознательного и сознательного. Однако просопонтивное следует понимать не как *личное*, а именно как *личностное*, т.е., как, по К. Юнгу, «психологию индивидуации», в качестве «прогрессирующей интеграции» коллективного бессознательного в отдельной личности, когда произведение «говорит от имени духа человечества, сердца человечества и обращается к ним» (Юнг 1992: 140, 145-146). В этом отношении автор-

субъект *nolens volens* проявляет внеличное, объективно узнаваемое другими. Поэтому субтекст, в основе которого находятся эти явления, допускает внутри себя этот особый диапазон своего осуществления. Именно на уровне текстоментальной ультраформы возникают «витринные» ценности, идущие от личностного достоинства человека (интеллектуальность, толерантность, благонравность, вероисповедальность, самоидентифицированность, эстетизм и др.). Усмотрение в тексте этой *духовно-личностной, просопонтивной перспективы* возможно только в процессе его интерпретации. Таким образом, просопонтив, рассматриваемый в качестве системообразующей категории «витринной» парадигмы текстоменталии, «закрывает» ее содержательную данность и вступает в «запределье» опосредованных *духовно-личностных таксономий*, требующих осознания упорядоченностей иного свойства, чем изображаемая в тексте действительность.

*Экстраформа* стоит особняком в экзистенциальной парадигме данных «витринных» форм, поскольку она преодолевает своеобразный «порог» текстоменталии (лат. *extra* «вне, снаружи»), *выводя* ее смысловую перспективу на «внешний» уровень, коррелирующий с «внутренним», т.е. на уровень социо-культурной «памяти» текстовых явлений с тем, чтобы экспонировать их в качестве дискурсивной части и единицы выражения их таксономии в контексте других текстоменталий. Поэтому мы именуем такую экстраформу текстоменталии как *социатив* (лат. *socius* «общий, совместный»), который, реализуя этот свой потенциал, указывает на сферы, типы и способы текстоментальной социализации индивида в обществе и решает в конечном итоге характер и степень успешности его социально-коммуникативной деятельности. С такой заданностью существуют, напр., текстоменталии, соотносимые со следующими социально маркированными *сферами* знания, поведения и коммуникативного действия: обыденно-эмпирическая и теоретико-научная; сфера философии и эзотерики; общественных нормативно-правовых, идеолого-мировоззренческих и морально-нравственных установок человека и их текстоментальной экспликации; сфера культурной, художественной, религиозной, обрядово-ритуальной, сакральной и других форм общественно-значимой коммуникативной деятельности. Следует, при этом, подчеркнуть, что социально-коммуникативная маркирован-



ность, которую экспонирует экстраформа, несет в себе, явно или неявно, черты своеобразного дуализма ее бытия, находясь между про-сопонтивным и социативным началами, чем вызывается подчас усмотрение «квазиприродности», «деиндивидуализированности» социатива, но, вместе с тем, обеспечивается некоторая равновесность и себестождественность текстоменталии как социатива, т.е. субтекста, который обретается на фоне гетерологичности текстовой ситуации как формы текстоментальной самореализации субъекта в обществе.

Таким образом, выявленные нами «витринные» формы существования данной текстоменталии, во-первых, системны, т.е. образуют определенную парадигму; во-вторых, они дифференцированы, организуя, образно говоря, своего рода «витражи», сквозь которые, *in vitro*, становятся интерпретативно видимыми субтекстные ментальные связи в тексте; в-третьих, эти связи оказывают то или иное каузальное влияние на единую сущность субтекстов текстоменталии.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

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

Юнг К.Г. Психология и поэтическое творчество / Феномен духа в искусстве и науке. – М.: Ренессанс, 1992. – С. 121 – 152.

# *Теория и методика обучения языку и межкультурная коммуникация*

---

УДК 81'271

*Ваганова Т. П.*  
Екатеринбург, Россия

## **РОЛЬ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ В ПАРАДИГМЕ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ**

Аннотация: настоящая статья, посвящена исследованию о роли лингвокультурологии, науки о взаимосвязи и взаимообусловленности языка и культуры в системе гуманитарного знания.

Ключевые слова: антропологическая парадигма, лингвокультурология, лингвокультурный концепт, язык и культура

Сведения об авторе: Ваганова Татьяна Павловна, ассистент кафедры английской филологии и СЯ, аспирант.

Место работы: ФБГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет».

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 386. e-mail: [vaganova.85@mail.ru](mailto:vaganova.85@mail.ru).

Лингвистика XXI века активно разрабатывает направление, в котором язык рассматривается как культурный код нации, а не просто орудие коммуникации и познания. Связано это было с целым рядом качественных изменений, характеризующихся в научной литературе как научная революция. На смену структурно-системной парадигме в лингвистике пришла антропоцентрическая, переключившая ориентиры исследователей с объекта познания на субъект.

© Ваганова Т.П., 2012

*Vaganova T.P.*  
Ekaterinburg, Russia

## **THE ROLE OF LINGVOCULTUROLOGY IN THE PARADIGM OF THE HUMANITIES**

Abstract: The present article is devoted to research on the role of linguistics, the science of the interrelationship and interdependence of language and culture in the humanities.

Keywords: anthropological paradigm, linguistics, lingvocultural concept, language and culture.

About the Author: Vaganova Tatiana Pavlovna, Assistant of the Chair of English Philology and Comparative Linguistics.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

В рамках вышеназванной парадигмы научные объекты изучаются в первую очередь по их роли для человека, по их назначению в его жизнедеятельности, по их функциям для развития человеческой личности, что, в конечном счете, сводится к концепции «язык и культура».

Следовательно, формирование антропоцентрической парадигмы привело к развороту лингвистической проблематики в сторону человека и его место в культуре, ибо в центре внимания культуры и культурной традиции стоит языковая личность во всем ее многообразии.

Попытка решения проблемы взаимосвязи языка и культуры обусловила появление нового направления в современной лингвистике, сформировавшемся в рамках данной парадигмы – лингвокультурологии, направление, в котором лингвистика переходит из науки описательной в науку объяснительную, что существенно расширяет горизонты ее исследовательского поля. В данном случае, следует отметить, что «фокус исследовательского внимания смещается с изученного центра на проблемную периферию и закрепляется на стыке областей научного знания, внутри которых продолжается процесс междисциплинарного синтеза» [Воркачев 2004]. Именно такой способ исследования предопределяет стремление и в некоторых случаях требует объяснить любое анализируемое явление.

В рамках лингвокультурологического исследования центральными оказались вопросы, связанные с выявлением механизмов взаимодействия и взаимовлияния двух феноменов – языка и культуры, обуславливающих феномен человека. В. фон Гумбольдт (1985), ставший основоположником «культурологического» подхода к языку, с позиции которого адекватное изучение языка возможно только в тесной связи с сознанием и мышлением человека, его культурой и духовной жизнью.

Гумбольдтовские идеи находят поддержку и плодотворно развиваются в работах таких отечественных и зарубежных ученых, как Ф. Боас, Й. Л. Вайсгербер, Э. Кассирер, К. Леви-Стросс, Э. Сепир, Х. Штейнталь, Б. Уорф и др.; в отечественной лингвистике – А. Н. Афанасьев, Г. О. Винокур, В. В. Виноградов, Н. С. Трубецкой, А. А. Потебня, А. А. Шахматов, Л. В. Щерба, Б. А. Успенский и др.

Современные лингвокультурологи основываясь на классических теориях взаимоотношения и взаимодействия языка и культуры,

развивают по-новому, переосмысливают, дополняют, уточняют представление о языке как аккумуляторе культурных смыслов.

В результате диалога между языком и культурой, языковые единицы становятся единицами культуры, тем самым начинают служить средством передачи ее установок. По мнению таких исследователей, как Н. Ф. Алефиренко (2010), Н. Д. Арутюнова (1999), В. В. Воробьев (1997), В. В. Красных (2002), Н. А. Красавский (2001), В. А. Маслова (2001), В. Н. Телия (1996) и др., именно лингвокультурология призвана ответить на вопросы о транслировании культурной информации определенными языковыми явлениями, и каким образом, происходит кодировка культуры языком.

Лингвокультурология как новое направление в лингвистике получила несколько близких по содержанию, но отличающихся характерными деталями определений.

В частности, В. А. Маслова понимает лингвокультурологию как исследование взаимодействия языка, культуры и человека, создающего эту культуру посредством языка. Вместе с тем не следует акцентировать внимание на «стыковом» характере науки, ибо это не просто «сложение» возможностей двух контактирующих наук, а разработка нового научного направления, способного преодолеть ограниченность «узковедомственного» изучения фактов, тем самым обеспечивая их новое видение и объяснение [Маслова 2001: 28].

По словам В. Н. Телия лингвокультурология стремится к экспликации культурно-национальной значимости единиц, которая может быть достигнута на основе соотнесения их значений с концептами национальной или общечеловеческой культуры.

С точки зрения этих позиций значимыми являются не только языковые единицы, содержащие культурно маркированные реалии, но и те, в которых культурная информация содержится на более глубинном уровне семантики. В. Н. Телия считает, что культурная информация «рассеяна» в языке и осознанно или неосознанно воспроизводится носителями языка в определенные ситуации, с определенной интенцией и с эмотивной модальностью [Телия 2002: 90]. Главная задача исследователя заключается в изучении способов, посредством которых язык воплощает в своих единицах, хранит и передает культуру.

С позиции лингвокультурологической концепции В. И. Поставаловой (1999), язык принимает активное участие во всех важнейших моментах культурного творчества – выработке представлений о мире, их фиксации и дальнейшем осмыслении. Язык есть форма выражения содержания мысли, само это обретенное и сохраняемое духовное содержание, и инструмент его осмысления, т.е. орган самосознания.

В.И. Карасик рассматривает лингвокультурологию как «комплексную область научного знания о взаимосвязи и взаимовлиянии языка и культуры» [Карасик 2002: 167] и обращает внимание на ее сопоставительный характер. Центральной единицей лингвокультурологии, по его мнению, является культурный концепт, а в качестве единиц исследования он выдвигает реалии и фоновые значения, т.е. содержательные характеристики конкретных и абстрактных наименований, требующие для адекватного понимания дополнительной информации о культуре данного народа.

Некоторые исследователи, в частности Т. Н. Снитко делает акцент на равном интересе лингвокультурологии как к рассматриваемым языкам, так и к рассматриваемым культурам. Следовательно, культура и язык выводятся на равнозначный уровень, и основной задачей лингвокультурологии является рассмотрение языка и культуры во взаимодействии.

В результате обобщения точек зрения на лингвокультурологию стоит отметить, что всех их объединяет взгляд на лингвокультурологию как на исследование языка и культуры в их диалоге и взаимодействии. При условии, что «культура, охватывающая общие установки, взгляды на жизнь и специфические проявления цивилизации, позволяющие определенному народу определить свое место в мире» [Сепир 1993: 469]; является набором способов социальной практики, хранимым в памяти коллектива, выработанные людьми для социально-значимых практических и интеллектуальных действий, становится источником познания, в то время как, язык служит его средством и одновременно является ключом к пониманию культуры.

На современном этапе лингвокультурология находится в русле актуальнейшей тенденции филологических и лингводидактических наук, в границах которой исследуются различные аспекты национально-культурной специфики языка как в общетеоретическом плане

(Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюнова, С.А. Аскольдов, А.П. Бабушкин, Г.А. Брутян, А. Вежбицкая, В.И. Карасик, Ю.Н. Караулов, В.В. Колесов, О.А. Корнилов, Е.С. Кубрякова, Д.С. Лихачев, В.А. Маслова, З.Д. Попова, В. И. Постовалова, Б.А. Серебренников, Ю.С. Степанов, И.А. Стернин, Р.М. Фрумкина и др.), так и в конкретных исследованиях, посвященных национально-культурным особенностям в области лексики и идиоматики, а также изучению ключевых концептов разных языков и культур (З.Х. Бижева, Е.А. Кузьмина, М.В. Пименова, Е.В. Урысон и др.). Исследовательский интерес к лингвокультурному концепту СМЕРТЬ как феномену человеческой жизни во многом обусловлен изучением концепта через его непосредственную связь с культурой, тем самым раскрывая особенности существования концепта.

Лингвокультурный концепт СМЕРТЬ как один из базовых смыслов человеческого бытия можно причислить к разряду универсальных, занимающих важнейшее место в языковой картине мира любого этноса. Осознание неизбежности конца стимулирует стремление к самосовершенствованию, самовыражению; таким образом, смерть оказывается фактором, побуждающим к внутреннему развитию, следовательно, к созиданию культурного и исторического мира. Изменения в ходе исторического развития социума выражаются и в сдвигах человеческого отношения к смерти.

Поэтому изучение этой установки может пролить свет на отношение людей к жизни и основным ее ценностям. Общеизвестно, что отношение к смерти можно считать индикатором характера цивилизации, и это касается и современности, и минувших дней. Проблема отношения к смерти является составной частью более общей проблемы социально-психологических установок, ментальности и способов восприятия мира.

Несмотря на то, что проблема изучения лингвокультурных концептов находится в центре научных поисков, начиная с конца XX века, они изучены еще недостаточно, о чем свидетельствует повышенный интерес к данной проблеме со стороны современных ученых-лингвистов.

Данный факт, обусловил появление целого ряда исследований, посвященных изучению оппозиции «жизнь – смерть» в рамках лингвокультурологической парадигмы. Научные изыскания в области

бинарной оппозиции «жизнь – смерть» и лингвокультурного концепта «смерть» изучаются исследователями с разных позиций. Перейдем к рассмотрению основных направлений:

1) богатый материал для исследования представляют проблемы, связанные со спецификой оппозиции «жизнь – смерть» в идиостиле различных писателей и поэтов с целью выявления индивидуально-авторского содержания концептов «жизнь», «смерть» с точки зрения их структуры и средств языковой экспликации в тексте произведения (Чумак О.С., Тукмангулова Е.В., Ермакова А.В., Дарьялова Л.Н., Осипова А.А., Журчева О.В., Латкина Т.В., Тарасова И.А., Бычкова Т.А. и др.);

2) исследования, связанные со спецификой концептов «жизнь», «смерть» с точки зрения их семантики, в парадигматическом и синтагматическом аспектах (Хо Сон Тэ, Ж.В. Салалыкина, Н.А. Новикова, Т.М. Гуревич и др.);

3) оппозиция «жизнь» и «смерть» рассматриваются как лингвокультурный феномен в качестве примера национально-культурной специфики, т.к. связаны с ментальными и мировоззренческими особенностями народа (П.Н. Яшин, В.В. Тарасенко, О.О. Близнюк, Ю.И. Микаэлян и др.).

Продолжается оставаться дискуссионным взгляд на синхроническое и диахроническое описание культурных и языковых явлений, выполненных в русле лингвокультурологических исследований. Мы вслед за В.А. Масловой, В.Н. Трубачевым, В.В. Колесовым, С.Г. Воркачевым и др., к предмету лингвокультурологического исследования относим как исторические, так и современные языковые факты. Анализ конкретного лингвистического материала в лингвокультурологическом ключе заставляет забыть о разграничении синхронии и диахронии в языке, т. к. языковые факты определенного хронологического уровня представляют собой отражение не синхронной этому уровню картины мира, а являются сложным соединением разновременных восприятий и толкований мира, которые лишь частично соответствуют актуальному осмыслению его носителями языка.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Карасик В.И. Культурные доминанты в языке // Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – С. 166–205.
- Маслова В.А. Лингвокультурология: уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
- Телия В.Н. Объект лингвокультурологии между Сциллой лингвокреативной техники языка и Харибдой культуры (к проблеме частной эпистемологии лингвокультурологии) // С любовью к языку. – Воронеж, 2002. – С. 89–97.
- Сепир Э. Язык. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: Прогресс, 1993. – 653 с.



*Гиниатуллин И.А.*

Екатеринбург, Россия

**О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ  
СИСТЕМНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ  
МЕЖКУЛЬТУРНОГО  
ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ**

Аннотация. В статье характеризуется общая ситуация в межкультурном обучении языкам как переход от фрагментарной к системной реализации межкультурного компонента и обсуждаются соответствующие проблемы: деятельностное содержание обучения, отбор и методическая организация материала, упражнения.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурное обучение иностранному и родному языку, межкультурная ситуация, методика межкультурного обучения.

Сведения об авторе: Гиниатуллин Игорь Ахмедович, кандидат педагогических наук, профессор кафедры немецкого языка и методики его преподавания.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

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

*Giniatullin I. A.*

Ekaterinburg, Russia

**SOME PROBLEMS WITH  
RESPECT TO SYSTEMATIC  
REALISATION OF  
INTERCULTURAL LANGUAGE  
TEACHING**

Abstract. The article describes general situation in intercultural language teaching as transfer to the systematic realization of the intercultural component and argues the corresponding problems: content, choice and methodological arrangement of the material, exercises.

Keywords: intercultural communication, intercultural teaching of a foreign and native language, an intercultural situation, methods of intercultural teaching.

About the Author: Giniatullin Igor Akhmedovich, Candidate of Pedagogy, Professor of the Chair of the German Language and Methods of the German Language Teaching.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Межкультурная направленность обучения языкам – прежде всего, иностранным – становится всё более выраженной. Из страноведчески ориентированного, фрагментарно межкультурного оно превращается в *системно межкультурное*. Причём это значимо не только для обучения иностранным языкам. В интеркультурном общении нередко одна из общающихся сторон пользуется своим родным языком. В таком положении наши соотечественники могут оказаться объективно чаще других уже потому, что процент российских гражд-

дан, владеющих хотя бы одним иностранным языком на порядок ниже, чем, напр., в Западной Европе. Межкультурное общение на родном языке с иноязычным партнёром не устраняет риски межкультурных барьеров. Эти риски будут определяться наличием/отсутствием опыта межкультурной коммуникации на собственном языке и уровнем владения языком и межкультурной компетенцией другим партнёром. Не исключена и опасность определённой «инфантилизации» образа иноязычного партнёра на подсознательном уровне, которая может осложнить психологический контакт коммуникантов. Представляется важным, чтобы в условиях расширения международных контактов (как на межгосударственном уровне, так и внутри страны) обучение родному языку было бы также межкультурным.

Под межкультурным обучением будем понимать обучение, направленное на формирование межкультурной компетенции. Эта компетенция трактуется в литературе как готовность и способность к успешному и эффективному общению / взаимодействию с представителями другой культуры. С психологической точки зрения данная компетенция – как и любая другая – включает помимо мотивационного компонента соответствующие знания, умения, опыт и необходимые личностные качества.

*Системное* межкультурное обучение языку предполагает «пронизывание» всех компонентов обучающей системы межкультурной составляющей и соответствующую модификацию всех разделов методики: не только изменения в интерпретации целеустановки и принципов (в том числе, понимание генерального принципа коммуникативности как принципа *межкультурной коммуникативности*), но и интеграцию межкультурного компонента во все части методической системы с появлением в методике, наряду с другими, таких подразделов как «Формирование *межкультурных* лексических/грамматических навыков», «Развитие *межкультурных* умений говорения/аудирования/ чтения/ письма/ поведения» и др., т.е. с выведением межкультурного содержания на уровень целостной практической методики. Частичная попытка такого рода (хотя и не лишённая дискуссионных моментов) была предпринята на материале русского языка как иностранного А.Л. Бердичевским, И.П.Лысаковой, Е.И. Пассовым с участием автора данной статьи [Бердичевский и др. 2011].

Приведённое выше представление о системном межкультурном обучении вполне согласуется с выражаемым в литературе мнением о

том, что содержание компонентов коммуникативной компетенции должно быть дополнено «межкультурным измерением» [Елизарова 2001; Евдокимова 2007].

Одна из основных проблем межкультурного обучения это, конечно, проблема общего определения *стержневого содержания обучения, его практического отбора в соответствии с конкретной целью обучения и его методической организации.*

Мы придерживаемся той точки зрения, что межкультурная коммуникация, обладая определённой спецификой по сравнению с речевой, базируется на **когнитивно-продуктивной деятельности**, предметом которой выступают релевантные для взаимодействия **межкультурные различия (МКР) на фоне сходства между культурами.** В эту деятельность входят:

- **когнитивные действия** восприятия, распознавания, интерпретации феноменов другой культуры и
- **продуктивные действия** применения результатов этой интерпретации для оптимизации последующей речевой и неречевой деятельности [подробнее Гиниатуллин 2010].

Названные действия, во-первых, сами по себе представляют «межкультурное измерение». А, во-вторых, возрастая в объёме, они во всё большей мере будут взаимодействовать с «обычными» учебно-речевыми действиями, постепенно придавая им – внутренне и внешне – определённые межкультурные свойства как в плане адаптации к концептам иноязычной культуры, так и в плане освоения и проявления обучающимся позиции «медиатора культур».

Мы полагаем, таким образом, что деятельностное содержание межкультурной составляющей выявляется на основе исходной формулы « межкультурные различия + основные действия с ними». Поэтому для отбора соответствующего учебного материала и его методической организации необходима *рабочая типология межкультурных различий*, представляющая набор ряда классификаций, между которыми возможно установление функциональных связей. К таким классификациям могут относиться, например, дифференциации по следующим признакам: по носителям (экспонентам) МКР; по сложностям выявления и понимания культурной специфики (прямо/косвенно выраженная, однозначно/неоднозначно интерпретируемая); по основно-

му внутреннему содержанию МКР (различия в информации, в поведенческом/деятельностном узусе, ментальные различия – в системе ценностей, в распространенных оценках, в типичном отношении к чему-либо и т.п.); по степени релевантности МКР для целей обучения; по влиянию на процесс и результаты межкультурного взаимодействия (МКР аттрактивности, дистанцирования, потенциальной конфликтности и т.п.) и др.

Обобщение отобранных МКР позволит выделить в рамках коммуникативно-речевых тематических разделов курса межкультурного обучения ИЯ *межкультурно-коммуникативные подтемы* (напр., «Межкультурные особенности + указание определённого тематического сегмента сферы общения»). Выделение таких подтем как единиц методической организации будет способствовать обеспечению содержательной целостности межкультурной составляющей обучения ИЯ (ср. с подтемами разделов учебников, связанными, напр., с фонетическим, грамматическим материалом и др.).

Продуктивным для названных методических процедур, а также для разработки упражнений может быть, по нашему мнению, и обращение к понятию *ситуация межкультурной коммуникации*. Мы полагаем, что категории «коммуникативно-речевая ситуация» и «межкультурно-коммуникативная ситуация» не тождественны.

Под коммуникативно-речевой ситуацией, как правило, понимается совокупность разнообразных факторов, вызывающих и регулирующих речевые действия в рамках определенной единицы общения. *Под межкультурно-коммуникативной ситуацией* мы имеем в виду *комплекс факторов, обуславливающих интеркультурное поведение (совокупность интеркультурно-ориентированных когнитивно-продуктивных действий) в рамках целостного отрезка межкультурного общения.*

Методическая правомочность данного понятия вытекает из двух общих позиций: из обеспечения функционально-содержательной целостности межкультурной составляющей с учётом её специфики, а также из общего коммуникативно-деятельностного подхода к обучению.

По отношению к коммуникативно-речевой ситуации межкультурно-коммуникативная может рассматриваться как *подситуация* первой. В этом качестве она способна влиять на мотивацию, содержание речи, языковой инструментарий, невербалистику. А с другой стороны, она репрезентирует и формирует *личностную межкультур-*

ную позицию участников общения, которая, выходя за пределы данной речевой ситуации, будет проявляться в других речевых ситуациях и в других видах социальной деятельности.

Существенной для определения и методической организации учебного материала является и проблема *отбора текстов для межкультурного обучения*. Для решения этой проблемы была бы полезна определённая рабочая типология текстов, учитывающая их межкультурную информативность. Вариант такой типологии предлагается в упоминавшейся работе под редакцией А.Л.Бердичевского [Бердичевский и др. 2011].

Формирование межкультурной компетенции по определению происходит в условиях дефицитности этой компетенции при одновременной необходимости накапливания личного опыта общения с представителями другой культуры. Следовательно, кроме перечисленного выше требуется развитие *межкультурных компенсационных действий (умений)*, которые также не идентичны речевым компенсационным действиям.

Межкультурные действия в своей перспективе нацелены на освоение огромного и многообразного когнитивного пространства культурных контактов, в котором доля самостоятельного познания и индивидуальность познавательных «траекторий» обучающихся будут выражены в очень сильной степени. По этой причине в межкультурном обучении большого внимания заслуживает самостоятельная учебная деятельность, а программно-целевые когнитивно-продуктивные действия должны быть дополнены развитием *«умений учиться» и ведущих для этих умений аутометодических действий* с общим вектором на *межкультурное самообразование*.

Хотя бы кратко коснёмся проблемы *разработки упражнений. Межкультурно-ориентированными* мы считаем *упражнения, служащие формированию интеркультурных когнитивно-продуктивных, компенсационных и аутометодических умений*.

Методическим инструментом разработки таких упражнений служат интегрируемые в задания упражнений общей системы и специальных упражнений *межкультурно-коммуникативные (когнитивно-продуктивные и компенсационные) и межкультурные аутометодические задачи*, которые ориентируются на соответствующие действия (умения).

Межкультурно-коммуникативные задачи определённым образом «профилируют» коммуникативно-речевые задачи упражнений

традиционной системы, дополняя их интеркультурным аспектом. Например, задание на наблюдение за какими-либо МКР в читаемом или аудируемом тексте синтезирует в себе как коммуникативно-речевую задачу на понимание текста, так и соответствующую межкультурную когнитивную задачу. В упражнении с заданием на совершенствование каких-либо высказываний с учётом уже известных МКР межкультурная задача становится внутренним способом решения речевой задачи, выполняя функцию коммуникативной стратегии.

В заключение упомянем хотя бы ещё о двух проблемах. Совершенно ясно, что межкультурная компетенция как интегративное личностное качество может быть по-настоящему сформирована только общими усилиями и родного языка, и иностранных языков, и других дисциплин гуманитарного цикла. Отсюда вытекает необходимость решения *проблемы межпредметных технологий* формирования обсуждаемой компетенции.

Весьма существенной представляется и разработка педагогически обоснованной компактной *диагностики* формируемой межкультурной компетенции для разных возрастных групп. Без такой диагностики трудно говорить о методике системного межкультурного обучения.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

- Бердичевский А.Л., Гиниатуллин И.А., Лысакова И.П., Пассов Е.И. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. Книга для преподавателя / Под ред. проф. А.Л.Бердичевского. – М.: Русский язык. Курсы, 2011. – 184 с.
- Гиниатуллин И.А. Межкультурное обучение иностранным языкам: элементы содержательной и категориальной интерпретации // Компетентностный подход в обучении иностранным языкам и проблемы самостоятельной учебной деятельности: сб. науч. тр. / ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2010. – 61с.
- Евдокимова М.Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (технический вуз, английский язык): Автореф. дис. д-ра пед. наук. – М., 2007. – 49 с.
- Елизарова Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: Автореф. дис. д-ра пед. наук. – СПб, 2001. – 38 с.

*Гладкова О.К.*

Екатеринбург, Россия

**ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ  
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме обучения иностранному языку детей с задержкой психического развития. Потенциальный учитель иностранного языка должен быть готов решить эту проблему во время его или ее профессиональной деятельности. Статья исследует методы, которые облегчают успех обучения иностранному языку детей в классах специального образования средней общеобразовательной школы.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, методы обучения иностранному языку, организация учебного процесса, использование визуальных пособий, коррекция.

---

Сведения об авторе: Гладкова Ольга Константиновна, доцент, доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 462.  
e-mail: lenka-gladkova@rambler.ru

---

Дети с задержками психического развития изучаются специалистами разных областей знания уже несколько десятилетий: это медики, психологи, педагоги, такие как Т.Н. Власова, М.С. Певзнер, Н. Л. Белопольская, И. И. Мамайчук и др. В результате клинико-психолого-педагогических исследований дана их полная психолого-педагогическая и физиологическая характеристика, на основе которой

*Gladkova O.K.*

Ekatereburg, Russia

**TRAINING RECEPTIONS TO THE  
FOREIGN LANGUAGE OF  
CHILDREN WITH THE DELAY  
OF MENTAL DEVELOPMENT**

Abstract. The given article is devoted to the problem of teaching foreign language to cognitively challenged children. The would-be teacher of foreign language should be ready to solve this problem during his or her professional activity. The article explores methodological techniques which facilitate success of teaching foreign language to the children in special education classes of a secondary general education school.

Keywords: cognitively challenged children, foreign language teaching techniques, organization of teaching process, problem-based learning, using of visual aids, game learning technology, correction.

---

About the Author: Gladkova Olga Konstantinovna, Associate Professor of the Chair of German Language and Its Teaching Foreign Languages.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

было разработано много коррекционно-обучающих программ по разным предметам и для детей разных ступеней обучения. Для обучения иностранному языку детей с задержкой психического развития существуют специальные программы, утвержденные Министерством образования и науки Российской Федерации, но методики преподавания иностранного языка в коррекционных классах и вспомогательных школах, включающие в себя конкретные приемы обучения предмету, находятся в стадии разработки.

Что же такое задержка психического развития ребенка? В самом общем виде сущность задержки психического развития состоит в следующем: созревание организма и развитие психических процессов (мышления, памяти, внимания, восприятия), речи, эмоционально-волевой сферы личности происходит неравномерно и в замедленном темпе, отставая от нормы на 1,5-2 года. Ограничения психических и познавательных возможностей не позволяет ребенку успешно справиться с задачами и требованиями, которые предъявляет ему общество. Как правило, эти ограничения впервые отчетливо проявляются и замечаются взрослыми, когда ребенок приходит в школу. У него гораздо дольше (часто на протяжении всех лет обучения в начальной школе) остается ведущей игровая мотивация, с трудом и в минимальной степени формируются учебные интересы и понятия должного, нужного. А значит, и позиция школьника. Слабо развитая произвольная сфера (умение сосредотачиваться, переключать внимание, умение удерживать задание в памяти, работать по образцу и т. д.) не позволяют школьнику полноценно осуществить напряженную учебную деятельность: он быстро устает. В связи со сниженными интеллектуальными процессами (умением сравнивать, обобщать, абстрагировать, классифицировать) учащийся не в состоянии самостоятельно, без специальной педагогической помощи усвоить содержательный минимум школьной программы и поэтому он быстро попадает в ряды хронически неуспевающих учеников. Очень часто трудности в учении усугубляются слабой способностью к звуковому и содержательному анализу речи, слов: ребенок плохо овладевает навыками чтения, с трудом осваивает письменную речь. Имея дело с данными детьми, учитель должен не только видеть указанные ограничения, но и правильно понимать их потенциальные возможности. Для ребенка с за-



держкой психического развития характерна минимальная, неглубокая степень умственной недостаточности, которая позволяет ему при индивидуальной помощи (например, в дополнительном объяснении) правильно понять учебную информацию, воспользоваться предлагаемой помощью. При условии систематической коррекционной поддержки, интеллектуальной стимуляции такой ребенок успешно преодолевает свой дефект, выравнивается и способен продолжить обучение в условиях массовой школы уже после обучения в начальной школе, т.е. задержка психического развития носит относительно временный характер.

Обучение и воспитание детей с задержкой психического развития должно протекать при наличии специальных общеобразовательных и коррекционно-развивающих программ, которые опираются на определенные принципы, именно: принцип педагогического оптимизма, ранней педагогической помощи, коррекционно-компенсирующей и социально-адаптирующей направленности образования, развития мышления, языка и коммуникации, деятельностного, дифференцированного, индивидуального подхода, необходимости специального педагогического руководства.

Эти принципы реализуются в соответствующих методах и приемах. Наиболее распространенная классификация методов обучения на основе целостного деятельностного подхода к процессу обучения детей с отклонениями в развитии представляет методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; ее стимулирования и мотивации; методы контроля и самоконтроля. Кроме этого, дидактика специального обучения пользуется и своими специфическими для каждой категории обучающихся с особыми образовательными потребностями методами и приемами коррекционно-педагогической работы, представляющими собой оригинальные образовательные технологии. Данные методы не используются изолированно, тот или иной метод, будучи ведущим, дополняется и подкрепляется одним или двумя дополнительными. Так, на начальных этапах обучения при объяснении нового материала ведущими могут быть наглядно-практические методы с элементами словесного объяснения или беседы. На более поздних годах обучения ведущее место могут занимать словесные методы с дополнением наглядных и практических методов.

Какие же методы и приемы позволяют наиболее эффективно обучать детей с задержкой психического развития иностранному языку, развивая при этом нарушенные познавательные процессы, а именно: мышление, память, внимание.

Одним из подходящих методов следует выделить программированное обучение, для которого характерны следующие приемы: расчленение строго отобранного материала на отдельные небольшие группы; система заданий по последовательному выполнению определенных действий, направленных на усвоение каждой части; предъявление заданий по проверке усвоения каждой части; соблюдение ответов, информирующих учащегося о степени правильности его ответа. Для реализации этих приемов учителем используются карточки с заданиями, разными по трудности и объему, что позволяет учителю осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся. Такие задания лучше использовать на этапе закрепления, что способствует повышению успешности обучения. Дети еще раз повторяют пройденный материал, самостоятельно делают выводы, формулируют ранее изученные правила и проверяют себя. Такой вид работы приучает детей к аналитической обработке информации, к логической последовательности и рациональности способов деятельности. Элементы этого приема рекомендуется использовать на каждом уроке. Из-за ослабленного внимания и памяти детям с задержкой психического развития трудно сразу охватить все задание и увидеть конечную цель. Они гораздо легче воспринимают материал, разделенный на «порции» (например, для закрепления темы *Perfekt* можно дать такие задания: найдите предложения с глаголом *sein* и выпишите их в отдельный столбик; найдите предложения с глаголом *haben* и выпишите их в отдельный столбик). При этом необходимо, чтобы дети еще раз повторяли задание и озвучивали ход его выполнения. Оречевление умственных действий способствует развитию высшей словесно-логической формы мышления. Деятельность учащихся становится более целенаправленной. Это позволяет активизировать и управлять вниманием учащихся. Микроалгоритмическая организация программированного задания помогает развитию у учащегося репродуктивного мышления, а также формированию регуляционного ком-

понента на основе обучения приемам самоконтроля: сравнения с образцом, возвращения к повторному осмыслению задания, и т.д.

Можно использовать на занятиях по иностранному языку в коррекционных классах элементы проблемного обучения. В общей дидактике проблемным считается такое обучение, при котором учитель, используя специальные педагогические средства, ведет целенаправленную работу по формированию мыслительных способностей, познавательной активности, творческих сил учащихся. Использовать в полном объеме метод проблемного обучения в коррекционных классах не стоит. Но сформировать эвристическую направленность познавательной деятельности, повысить активность и самостоятельность при усвоении нового материала, предлагая задания с проблемной направленностью, просто необходимо.

В классах средней и старшей ступени, например, можно использовать такой прием как организация проблемного изложения нового грамматического материала, в процессе которого учитель привлекает к участию в решении проблемы самих учащихся. Он сообщает фактический материал, например, об образовании третьей формы глагола (Partizip 2). Учитель приводит примеры: *stehen – gestanden, aufstehen – aufgestanden* и задает вопрос: почему префикс *ge-* в первом глаголе стоит в начале слова, а во втором – в середине. Учащиеся должны сами сделать вывод, что во втором случае глагол имеет отделяемую приставку и объяснить, как образуется Partizip 2 у глаголов с отделяемыми приставками. Формулируя задание, учитель должен дать почувствовать учащимся, что решение проблемы им посильно. При подготовке подобного рода заданий учитель устанавливает, какие представления и знания имеются у учащихся из числа тех, которые необходимы им для поиска ответов. В связи с этим школьникам можно предложить ответить на ряд репродуктивных вопросов, пересказать содержание темы, изученной ранее, прочитать необходимый абзац, рассмотреть таблицу и т.д.

Важным приемом в обучении детей с задержкой психического развития иностранному языку является использование наглядности. Для развития умений устной и письменной речи эффективна работа с картинками, по которым можно учить учащихся составлять письменный или устный рассказ. Для этого следует осуществлять подготовку

последовательно, следуя следующим этапам: словарно-фразеологическая работа, рассматривание картин, анализ с помощью вопросов, совместное составление плана, совместное составление начала рассказа, самостоятельное составление рассказа каждым учеником, анализ рассказов, работа над ошибками.

Составление рассказа в письменной или устной форме должно базироваться на уже изученном лексическом грамматическом материале.

Можно соединять образную и слуховую наглядность. Для этого детям предлагается сначала совместно с учителем рассмотреть картинки и понять, что на них произошло. Затем они, опираясь на ключевые слова, которые написаны рядом с каждой картинкой, составляют рассказ. Следующий этап – это прослушивание аудиозаписи. Для того чтобы учащиеся делали это осознанно, необходимо поставить перед ними ряд задач. Например, прослушать рассказ и сравнить с составленным ими, понять, что в нем было по-другому или ответить на вопросы, связанные с текстом и сюжетом картинок. Проведение аудирования подобным образом необходимо по нескольким причинам. Во-первых, при обучении детей с задержкой психического развития необходимо, чтобы было задействовано как можно больше органов чувственного восприятия. Это облегчает им понимание содержания. При прослушивании иноязычной речи осуществляется микроартикуляция звуков, которая подготавливает учащихся к громкому артикулированию речевых единиц.

Процесс аудирования неразрывно связан с говорением, поэтому на уроке необходимо постоянно моделировать ситуации общения для развития речевых умений. В этом могут помочь игровые упражнения. Игра – это универсальный прием, который можно использовать на любом этапе обучения языковому материалу. У детей с задержкой психического развития часто наблюдается фонетико-фонематические расстройства речи. Это затрудняет их обучение иностранному языку и говорит о необходимости использования фонетических игр. При работе над лексикой учитель должен упражнять детей в многократном использовании новой лексики в разнообразных контекстах, подкреплять эту работу использованием предметно-практической деятельности, предметными и сюжетными рисунками. Такая игра как «Квартет» помогает не только освоить новую лексику, но и обобщать ее по отдельным группам (например, *der Apfel, die Orange, die Birne, die Zitrone* – Obst и т. д.) Для закрепления

грамматики эффективны так называемые Würfelspiele (игровое поле и кубик). Здесь задействовано зрительное, слуховое восприятие и проговаривание вслух, что обеспечивает наиболее успешное закрепление материала.

Эффективен также прием театрализации как с точки зрения повышения мотивации к изучению иностранного языка, так и коррекции определенных психологических проблем. Разыгрывание сценки происходит на основе знакомого материала (прочитанного текста), учащиеся учат реплики для того, чтобы воспроизвести их в театральной игре. Это мотивирует к запоминанию языкового материала и тренирует память. Участие в инсценировке создает оптимистичное настроение, что немаловажно для детей с задержкой психического развития, так как им свойственна повышенная тревожность, неуверенность в собственных силах.

Перечисленные выше методические приемы направлены на коррекцию нарушенных познавательных процессов, на формирование языковых навыков и речевых умений, развитие положительного отношения к учению. Использование этих и других приемов позволяет наиболее успешно обучать детей с задержкой психического развития иностранному языку.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

- Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. – М., 2009. – 192 с.
- Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М., 1985. – 176 с.
- Колегаева С.А. Обучение иностранному языку в классах ЗПР и КРО.: Сеть творческих учителей. 2011. – 7 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.it-n.ru/Attachement.aspx?Id-16378>.
- Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – С.-Пб., 2003. – 400 с.
- Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. – М., 2007. – 176 с.
- Ульенкова У.В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. – М., 2002. – 155 с.

*Зеленина Л.Е.*

Екатеринбург, Россия

**СПЕЦИФИКА ЭМОТИВНОГО  
КОМПОНЕНТА В ДЕЛОВОМ  
ОБЩЕНИИ (НА ПРИМЕРЕ  
ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА)**

*Zelenina L.E.*

Ekaterinburg, Russia

**SPECIFIC OF EMOTIVE  
COMPONENT IN BUSINESS  
COMMUNICATION (ON THE  
EXAMPLE OF ITALIAN  
LANGUAGE)**

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению эмотивного компонента делового общения, его сущности, структуре и специфике.

Ключевые слова: эмотивность, эмотивный компонент, деловое общение, эмоции.

Abstract. The article deals with the emotive component of business communication, its essence, structure and specific.

Keywords: *emotiveness, emotive component, business communication, emotions.*

Сведения об авторе: Зеленина Лилия Евгеньевна ассистент кафедры немецкого языка и методики его преподавания.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 462. e-mail: zel-liliya@yandex.ru.

About the Author: Zelenina Liliya Evgenievna, Assistent of the Chair of german language and its method of teaching.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Современный специалист – должен быть подготовлен в своей конкретной профессиональной области и обладать общегуманитарной компетенцией, уметь выражать чувства, оценки, мнения, а также уметь конструктивно взаимодействовать с партнерами. В последние десятилетия мы используем язык для реализации диалога различных культур.

«Речевое поведение при реализации диалога культур антропоцентрично, тематическая направленность высказываний связана с поведением человека, с эмоциональной стороной его речевых действий» [Лапытов 2002:10]. Иноязычная профессиональная компетенция коммуникативная компетенция специалиста может быть расширена за счет включения таких компонентов как: информативного, бизнес компонента и профессионального. «Профессиональная компетентность выражается не только в знании деловой и юридической терминологии, но и в присутствии профессиональных ценностей, а также способности выходить за рамки предмета своей профессии и облада-

нии творческим потенциалом саморазвития» [Бондарева 2005:32]. Исходя из наших собственных целенаправленных наблюдений и опыта работы с будущими специалистами, а также опираясь на теоретические и прикладные исследования современных методистов, можно сделать вывод, что будущий специалист – это целостная, разносторонне развитая личность, способная оценивать профессионально-значимые ситуации, формировать и формулировать свои переживания, чувства, направленные на выполняемую в данный момент деятельность, разрешая проблемы и проблемные ситуации посредством речевого самовыражения на иностранном языке.

С одной стороны, учитывая специфику итальянцев, которые от природы являются очень открытыми и эмоциональными собеседниками, которые могут выражать свои эмоции через мимику, жесты, шутки, анекдоты. И с другой стороны итальянский язык сам по себе является мелодичным, богатым, с большим количеством выразительных средств. Русские люди, являясь менее эмоциональными по природе, могут выразить свои эмоции и настроения преимущественно через лексику.

«Эмотивный компонент связан с реализацией эмоциональной оценки, соотносится с интеллектуальными намерениями убедить адресата, усилить перлокутивный эффект высказывания, придать ему большую выразительность» [Шаховский 2002: 57].

К эмотивному компоненту относятся лексические и грамматические конструкции в ситуациях эмоционального речевого поведения, в процессе семантизации собственных эмоциональных чувств и самовыражения личности.

Эмоциональная окрашенность фиксируется в формально-языковой стороне речевого высказывания, получая выраженность в особенностях отбора языковых (лексических) средств. Эмоционально-экспрессивные средства помогают оформить не только индивидуальное вербальное поведение, но и сделать процесс коммуникации более эффективным. Лексика является одним из основных средств, для выражения такого признака речи как эмоциональность

Включая эмотивный компонент на начальной стадии обучения деловому общению, мы, таким образом, учим студентов, поддерживать контакт, выражать согласие и несогласие, удивление, радость и

другое отношение к сказанному, чтобы обучающиеся были вовлечены и интеллектуально и эмоционально.

К достоинствам эмотивности также можно отнести, что эмоционально окрашенная информация запоминается быстрее, прочнее и на более длительный период, чем безразличная (неинтересная, не вызывающая эмоций информация). Уделяя внимание эмоциональному компоненту, мы добавляем самостоятельность и творчество в реализацию замысла высказывания средствами языка.

По мнению М.Н. Авериной «способность понимать оттенки эмоций говорящего на неродном языке и умение адекватно выразить свое эмоциональное состояние средствами изучаемого языка могут служить показателями коммуникативной компетенции [Аверина 1996:89].

Обучение эмотивному компоненту является важным фактором формирования профессиональной языковой личности, которая предстает как носитель языка, которая использует системные средства языка для отражения окружающей действительности и для достижения определенных целей. В речи появляется окрашенность, студенты более свободно выбирают иноязычные эмотивные средства.

В деловом общении большую роль играют переговоры. Переговоры представляют собой деловое взаимное общение с целью достижения совместного решения. Переговоры протекают в виде деловой беседы по вопросам представляющим интерес для обеих сторон и служат налаживанию кооперационных связей.

В процессе переговоров люди хотят:

- добиться взаимной договоренности по вопросу, в котором сталкиваются интересы;
- достойно выдержать конфронтацию, которая возникает из-за противоречивых интересов;
- выразить свою точку зрения по тому или иному вопросу;
- убедить компаньона и внушить выгодность сделки;
- разрекламировать товар или услугу;

За столом переговоров могут сойтись люди, имеющие различный опыт ведения переговоров, они могут иметь различный темперамент, различное специальное образование. Ход переговоров может



протекать легко или напряженно, партнеры могут договориться между собой или вообще не прийти к соглашению.

Из вышеперечисленного видно, что эмоциональность пронизывает всю речевую деятельность человека в деловых отношениях и закрепляется в семантике слов в качестве определителей его различных эмоциональных состояний. Именно поэтому при исследовании языка делового общения помимо логико-предметной семантики, отражающей какое либо понятие человеческого мышления, важно учитывать и эмотивную семантику слова, которую можно определить как опосредованное языком отношение человека к окружающему миру.

Эффективное речевое общение немислимо без определенного эмоционального отношения его участников друг к другу, к сообщаемой и обсуждаемой информации. Тем более что в деловом общении дело касается денег, услуг, товаров, будущих перспектив и процветания компании и как следствие материального благополучия в будущем, что не может быть неэмоциональным и безучастным, и определяет понятие признака «эмоциональность речи». «В процессе вербального общения возникают, формируются и развиваются положительные и отрицательные эмоции, которые оказывают соответствующее влияние на поведение человека, вызывают представления, ассоциации, влияют на восприятие, ставят задачи, порождают активность» [Дерябин 1974:210].

Эмоции служат не только для богатства и разнообразия речи, через них также реализуется содержательный аспект общения. Содержательный аспект эмоциональной информации в деловом общении можно классифицировать по принципу доминирующей эмоциональной целеустановки говорящего:

- выразить свое эмоциональное состояние: (*sono felicissimo, e il migliore giorno della mia vita, o Mamma mia, non vedo ora*);
- выразить свое эмоциональное отношение: восторг, восхищение, удивление, неодобрение (*questo e magnifico, che meraviglioso, e vale da esclamazione, e buon a nulla, avere le mani bucate, ne ho pochi santi in camere* );
- эмоционально воздействовать на слушающего (*sasso che rotolla non fa muschio, sanno piu un savio e un matto, che un savio solo, e piu lo scapito che guagagno*).

Три типа эмоциональной информации различаются степенью спонтанности проявления эмоций, характеризуются разными целями и осуществляются в разных ситуациях. Для первого типа эмоционального выражения определяющим является внутренняя потребность говорящего в необходимости самовыражения. Говорящий испытывает эмоции и выражает их, чтобы получить эмоциональную разрядку.

Стимулом для выражения эмоционально оценочного отношения становится ощущения восторга, похвалы, восхищения, либо претензий, упреков и несоответствия ожиданиям. Деловой партнер интерпретирует действительность согласно субъективному представлению и выражает эмоционально-оценочное отношение к сложившейся ситуации.

Эмоциональное воздействие характеризуется адресностью и ориентировано на эмоциональную сферу партнера, связано с апелляцией к чувствам и эмоциональному опыту слушающего. Партнер воздействует на партнера по бизнесу, моделируя эмоциональную ситуацию (опасности, тревоги, удовлетворения и т.д.). В силу психологической универсальности таких состояний их языковая реализация обладает большой эмотивной силой, т.е. является стимулом для возникновения эмоций у противоположной стороны, на основе закона эмоционального заражения, эмпатии: (*lasci mi in pace per Cristo*)

В бизнес коммуникации преследуются четкие, конкретные цели, поэтому даже в эмоциональном высказывании, всегда присутствует рациональная сторона. Синтез эмоционального и рационального в структуре высказывания делового общения проявляется в том, что содержательная сторона высказывания представлена двумя семантическими блоками, один из которых соотносится с рациональной сферой, другой с эмоциональной. Каждое высказывание строится для того, чтобы реализовать определенную комбинацию коммуникативных целей с помощью элементов языка. Это могут быть восклицательные высказывания (*non c'e niente da fare!*), риторические вопросы (*cosa fare?*), фразеологизмы (*a tempo di guerra ogni cavallo ha soldo*), пословицы и поговорки (*il tempo e moneta*).

Результативность побуждения зависит от выбора средств воздействия на адресата. Он должен так построить речь, чтобы в ре-

шающие моменты выбрать наиболее подходящее слово, или фразу. Сильная, эмоциональная маркированность достигается включением в структуру высказывания маркеров эмоций. Уникальность эмотивных средств, проявляется в их лексическом, фразеологическом многообразии, специфике фонетического исполнения, особых синтаксических конструкциях. Процесс восприятия эмоциональной информации состоит в декодировании эмотивных знаков.

В итальянском деловом общении эмоциональный зачин часто представляется междометьями (*uffa, allora, magari, ma, beh*). Это позволяет привлечь внимание адресата, указать на эмоциональную волну, на которой будет происходить общение.

Также для достижения своих целей партнер может воздействовать на личную сферу, посредством эпитета, сравнения, гиперболы, комплимента (*sei un genio, uomo di grande talento, sei fortunatissimo*). Данные фразы, поставленные в начало или конец создают сильный воздействующий эффект.

Посредством эмотивов, может использоваться манипулирование партнерами: добиться значительной скидки, убедить их согласиться на условия сделки (*servizio per servizio, il tempo di carestia, pan viccioso*). Это побуждение основано на эмоциональном воздействии за счет обращения к личной жизненной ситуации адресата и манипулирования его действиями путем решения проблем.

Часто партнеры по бизнесу пытаются добиться своей цели, показывая будущие перспективы сделки или совместного проекта (*meglio una toppa che uno sdrucchio, che vuole tutte le olive, non ha tutto l'olio, domani sara tardi*).

Эмотивный компонент в обучении деловому общению связывается с личностью собеседника, его коммуникативной целью, оценочным отношением к компонентам ситуации общения, проявляется в эмоциональном воздействии на адресата, функционирует как интенсификатор побуждения и программирует перлокутивный эффект.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Аверина М.Н. Обучение использованию эмоционально-экспрессивных лексических средств речевой коммуникации (англий-

ский язык, лингвистический вуз): Дисс. Канд.пед.наук – М., 1996. – 202 с.

Бабенко Л.Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. – Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1989. – 182 с.

Бондарева Е.В. Компетентностный подход в системе профессиональной подготовки инженера // Сборник статей «Инновационные медицинские технологии». Современные проблемы науки и образования. – 2005. – 156 с.

Дерябин В.С. Чувства, влечения, эмоции. – Л.: Наука, 1974. – 212 с.

Латыпов Р.А. Обучение иноязычным эмотивным монологическим высказываниям на основе профессионально–ориентированных текстов будущих специалистов в области информационных технологий (английский язык, нелингвистический вуз): Дисс. Канд. пед. наук, – Ярославль, 2002. – 213 с.

Шаховской В.В. Лингвистическая теория эмоций: Монография. – М.: Гнозис, 2008. – 416 с.

**Кокорина О.С.**

Екатеринбург, Россия

**ПРИМЕНЕНИЕ ВЕБ-СЕРВИСОВ  
ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Аннотация. В данной статье говорится об изучении языка при помощи информационно-коммуникационных технологий, которые предполагают самостоятельное изучение языка студентами. В статье рассмотрены достоинства и недостатки изучения иностранных языков с применением технологии web 2.0 на основе анализа российского веб-сервиса LinguaLeo.ru.

Ключевые слова: ИКТ, коммуникация, интернет, веб 2.0, вики-страницы.

Сведения об авторе: Кокорина Ольга Сергеевна, ассистент кафедры английской филологии и сопоставительного языкознания.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017 г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к.462.  
e-mail: kokorina.olga@gmail.com.

Общество XXI века – информационное общество [Костина 2009], где главным принципом становится принцип «обучение на протяжении всей жизни». Для модернизации, популяризации и ускорения процесса приобретения знаний применяются разнообразные девайсы и гаджеты, используется интернет [Okinawa Charter 2000]. Внедрение информационно-коммуникационных технологий в сфере образования показало, что процесс обучения должен быть более увлекательным и разнообразным, ориентированным на учащегося. Общение между людьми все чаще происходит не в форме прямого обмена высказываниями, а в форме взаимного наблюдения за сетевой деятельностью, формирования рекомендаций и создания совместного

**Kokorina O.S.**

Ekaterinburg, Russia

**WEB 2.0 APPLICATION  
FOR FOREIGN LANGUAGE  
LEARNING**

Abstract. In this article modern means of language learning with the help of ICT (informational communicational technologies) are examined. They provide lifelong learning and self-education for students while the teacher acts as a counselor. Advantages and disadvantages of web 2.0 application are investigated on the basis of Russian web service LinguaLeo.ru.

Keywords: ICT, internet, web 2.0, wikipedia, communication, LinguaLeo.ru.

About the Author: Kokorina Olga Sergeevna, assistant of the Chair of English philology and comparative linguistics.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

«продукта». Педагогам необходимо приспосабливаться к быстро изменяющимся технологиям обучения, чтобы оставаться конкурентоспособными на рынке труда.

Одной из таких технологий является web 2.0. При обучении иностранному языку можно применять блоги, социальные библиотеки, закладки и каталоги для свободного распространения преподавателями и изучающими иностранные учебные материалы; социальные сети и VoIP для общения с носителями языка; а так же мотивировать студентов к самостоятельному изучению языка, созданию совместного контента при помощи wiki-страниц. В европейском обществе активно создаются ресурсы для изучения иностранных языков, которые постепенно совершенствуются. Несмотря на популярность изучения английского языка в России, такие ресурсы отечественного проектирования встречаются крайне редко.

Рассмотрим недавно созданный российский веб-сервис для изучения английского языка онлайн – [LinguaLeo.ru](http://LinguaLeo.ru). Его особенность в игровом подходе к изучению языка. При регистрации создается личный «питомец» Leo. Его нужно «кормить» каждый день: изучать видео, аудио и текстовый контент; переводить и добавлять новые слова в личный словарь, проходить тренировки на запоминание слов. Когда Leo голоден — опыт овладения языком снижается. Чем больше опыта, тем выше уровень развития питомца. За каждый пять пройденных уровней Leo получает игровые звания (например, «Зоркий следопыт»). К некоторым званиям прилагаются эксклюзивные возможности внутри сервиса, что создает мотивацию для дальнейшего развития.

На данный момент представлен лишь один иностранный язык (английский), внимание уделяется лексике и фонетике изучаемого языка, из речевых видов деятельности охвачены рецептивные: чтение, слушание. Пользователь указывает уровень владения английским, и в соответствии с этим программой составляется план работы.

Основной контент размещается самими пользователями в раздел «Джунгли», где он классифицируется. Работа происходит в одном из трех форматов: видео, аудио, тексты. В зависимости от объема, жанра, формата определяется его сложность. Выбор контента по его сложности позволяет пользователям правильно подбирать материал.

При работе с аудио и видео пользователь видит скрипт, с которым он может работать последовательно и параллельно. При наведении мыши можно прочесть перевод фразы. При клике на незнакомые слова и выделенные выражения они добавляются в «Словарь» в значении, используемом в данном тексте. После изучения страницы и нажатия кнопки, страница переходит в статус «освоена», все знакомые слова добавляются в личный словарь юзера для расчета его словарного запаса.

«Глоссарий» создан для изучения пользователями слов из разных отраслей, сфер, для формирования необходимого словарного запаса из профессиональной или бытовой сферы. В каталоге 80 тематических глоссариев, разбитых на 11 групп: наука, искусство, образование, экономика и другие. Пользователь также может добавить новое слово в имеющийся глоссарий или предложить новый, по интересующей его теме. Все слова, выбранные пользователем в глоссарии, попадают в «Словарь» для дальнейшей работы с ними.

В «Словаре» можно работать с отобранными ранее словами, меняя их форму, вариант перевода, слушая и повторяя их за диктором. Слова могут быть упорядочены по дате добавления/в алфавитном порядке, есть кнопка поиска по словарю. Достоинство словаря – примеры употребления из аутентичных текстов и возможность добавления своих примеров, ассоциаций. Каждое слово имеет иконку статуса освоения. В процессе практики и тренировочных упражнений рядом со словами заполняется прогресс бар. Пользователь может отметить уже освоенные им слова или отправить их на изучение самостоятельно.

В «Тренировках» существует 6 видов упражнений:

- «слово-перевод» (легкий уровень) где можно выбрать из четырех предложенных вариантов, задача становится сложнее при наличии однокоренных слов, синонимов и омонимов в личном «словаре».
- «перевод-слово» (легкий уровень) – аналогично предыдущему упражнению за исключением направления перевода
- «конструктор слов» (средний уровень) – из предложенных букв необходимо собрать слово из «словаря», хорошая практика для правописания сложных английских слов с непроизносимыми звуками, дифтонгами, удвоенными согласными и т.д.
- «аудирование» (сложный уровень) — пользователь слушает слово или фразу и должен вписать услышанное в поле ввода. В данном уп-

ражнении тренируется правописание, при этом формируется зависимость между звуковым образом слова (восприятие слова на слух) и его написанием.

- «словарные карточки» пользователь сам указывает, знает ли он перевод к данному слову, при этом есть возможность увидеть написание, транскрипцию и прослушать, как звучит это слово. Если, по мнению пользователя, устный перевод был дан им недостаточно точно, он может снова отправить слово на тренировку.

- «кроссворды», составленные из слов личного «словаря» делают обучение интересным и познавательным для детей и для взрослых.

При выполнении упражнений можно воспользоваться подсказкой: контекст, в котором мы встречаем слово в Джунглях, текстовая и визуальная ассоциации, произношение слова. При неправильном выборе, переводе или правописании, слово уходит на созревание (оно недоступно для тренировок в течение 6 часов - здесь использован принцип интервального повторения)

«Журнал» включает в себя информацию о продвижении пользователя в процессе изучения языка. Зеленой чертой обозначен планируемый уровень, оранжевой – действительный. Слева колонка, отражающая словарный запас пользователя и количество слов, доступных для «тренировки».

«Саванна» - на данный момент находится в разработке, но уже позволяет добавлять своих друзей в прайд, просматривать их ленту активности и соревноваться в скорости и качестве освоения материала. Также есть возможность поиска людей среди пользователей сервиса. Это могут быть самые активные жители Саванны, люди вашего возраста или пользователи с определённым уровнем владения языком и носители языка, активно привлекаемые организаторами проекта.

К достоинствам веб-сервиса LinguaLeo можно отнести:

- обширный постоянно растущий контент, сформированный из аутентичных видео, аудио и текстовых файлов, который классифицируется по жанрам. Интересующий материал можно найти вручную либо с помощью поисковой строки, расположенной на сайте;

- высокий уровень мотивации, созданный на основе игровой среды, взаимной поддержки, обмена опытом и самоорганизации – студент



изучает то, что приоритетно, увлекательно для него на данный момент;

- осознание пользователем значимости его личного вклада (работы над разделом, пополнение контента интересными файлами, расширение «гlossария») - студент участвующий в групповой работе, уже привязан к системе и у него не возникает желания покинуть её;
- наличие скрипта аудио и видеофайлов способствует работе с текстом в несколько этапов: аудирование, просмотровое чтение, перевод, изучение новых слов;
- активная работа над словарным запасом пользователя;
- возможность бесплатного обучения и получение неограниченной объемом изучаемого в день материала версии за небольшую сумму, пробные версии (сроком на 1-3 месяца) для образовательных учреждений, СМИ и организаций;
- возможность использования при работе с браузером Google Chrome, и/или установке yandex bar для пополнения своего «словаря», изучения новых слов в процессе работы и проведении свободного времени, веб-сёрфинга.

К недостаткам LinguaLeo можно отнести:

- дефицит грамматических упражнений;
- отсутствие прямого общения с носителями языка и другими пользователями и возможности создания международных групповых проектов;
- недостаточное разнообразие упражнений для работы над словарным запасом пользователя;
- неточности перевода и скриптов некоторых файлов (при этом пользователи могут указать на ошибку, которую впоследствии ликвидируют);
- отсутствие реализации записи и воспроизведения своего голоса, собственного текста, оценки произношения;
- дублирование информации - в базе знаний, растущей в рамках проекта, рано или поздно оказываются внутренние пересечения;
- ограничение контента узкой направленности, необходимость специалистов для работы в данной области.

В результате анализа данного веб-ресурса можно сказать, что это достойный российский старт-ап с высоким потенциалом. В дан-

ный момент ведется работа по созданию новых видов тренировок, тестов на уровень владения языком, справочника по грамматике и удобных интерактивных мини-курсов для её изучения. В отличие от общего медиа-контента мини-курсы, создаваемые квалифицированными специалистами, будут узконаправленными и ориентированными на формирование лексических, грамматических и фонетических навыков. Также ведется работа над мобильным приложением LinguaLeo.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Костина А.В. Тенденции развития культуры информационного общества: анализ современных информационных и постиндустриальных концепций // Информационный гуманитарный портал "Знание. Понимание. Умение" Культурология № 4. – 2009. [Электронный ресурс]. URL: [http://zpu-journal.ru/e-zpu/2009/4/Kostina\\_Information\\_Society/#\\_ftn15](http://zpu-journal.ru/e-zpu/2009/4/Kostina_Information_Society/#_ftn15).

Сервисы Web 2.0 в образовании и обучении // Викиучебник. – 2011 [Электронный ресурс]. URL: [http://ru.wikibooks.org/wiki/Сервисы\\_Web\\_2.0\\_в\\_образовании\\_и\\_обучении](http://ru.wikibooks.org/wiki/Сервисы_Web_2.0_в_образовании_и_обучении).

Официальное расширение для Google Chrome. English at your fingertips! // Блог LingvoLeo на сайте Хабрахабр – 2010. – 6 сентября. [Электронный ресурс]. URL: <http://habrahabr.ru/company/lingualeo/blog/127854>.

LinguaLeo // Стартап года 2011 – 2011 [Электронный ресурс]. URL: <http://award.hse-inc.ru/finalist2011LinguaLeo>.

Okinawa Charter on Global Information Societ // Kyushu-Okinawa Summit 2000 (Official Documents). – 2000 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mofa.go.jp/policy/economy/summit/2000/documents/charter.html>.

LinguaLeo (2010) [Электронный ресурс]. URL: <http://lingualeo.ru>.

*Колесова Е.М.*

Екатеринбург, Россия

**СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ  
АУДИРОВАНИЮ В  
СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В статье обосновывается место дисциплины «Аудирование» в системе высшего профессионального педагогического образования в соответствии с Болонской декларацией и Федеральным государственным стандартом высшего профессионального образования. Дается рекомендация применения аутентичных материалов радиопередач, как основного средства формирования аудитивных умений, согласно требованиям Европейской системы уровней владения иностранным языком.

Ключевые слова: Болонская декларация, Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования, аудирование, Европейская система уровней владения иностранным языком.

Сведения об авторе: Колесова Елена Михайловна, аспирант кафедры немецкого языка и методики его преподавания, ассистент кафедры романских языков.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

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

*Kolesova Y.M.*

Ekaterinburg, Russia

**THE CONTENT OF THE  
TEACHING OF LISTENING IN  
THE MODERN SYSTEM OF  
VOCATIONAL EDUCATION**

Abstract. This article studies the place of discipline "Listening" in the system of higher vocational teacher education in accordance with the Bologna declaration and the Federal state educational standard of the higher vocational education. Recommending the use of authentic materials broadcast, as the primary means of formation of listening skills, according to the European system of levels of foreign language knowledge.

Keywords: The Bologna declaration, the Federal state educational standard of higher vocational education, listening, the European system of levels of language skills.

About the Author: Kolesova Yelena Mikhailovna, competitor for a Degree of Candidate of Pedagogical Sciences of the chair of german language and its teaching, assistant lecturer of the chair of romance languages, Ural State Pedagogical University.

---

19 сентября 2003 года на совещании министров образования Европы в Берлине Россия присоединилась к Болонской декларации о

формировании единого европейского пространства высшего образования. В связи с этим важной задачей для России явилось совершенствование управления высшими учебными заведениями для обеспечения эффективного формирования общеевропейского пространства высшего образования и его механизмов для решения национальных задач многоуровневой интернационализации системы высшего образования и позиционирования российских программ на региональном и международном рынке образовательных услуг.

Одним из основных положений Болонской декларации является внедрение двухциклового обучения: предварительного – степень (квалификация) «бакалавр» и степень (квалификация) «магистр».

В соответствии с основными положениями Болонской декларации, приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 декабря 2009 года № 788 был утвержден новый федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (далее ФГОС ВПО) по направлению «050100 Педагогическое образование, квалификация (степень «бакалавр»). Настоящий ФГОС ВПО представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ бакалавриата образовательными учреждениями высшего профессионального образования. В результате освоения основных образовательных программ бакалавриата выпускник должен обладать рядом общекультурных и профессиональных (общепрофессиональных, в области педагогической деятельности, в области культурно-просветительской деятельности) компетенций. Одна из общекультурных компетенций подразумевает владение одним из иностранных языков на уровне, позволяющем получать и оценивать информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников. В цикл профессиональных компетенций входит владение одним из иностранных языков на уровне профессионального общения, что свидетельствует о значимой роли владения иностранным языком в области высшего образования и качественном повышении требований к уровню владения иностранным языком в высшей школе. [ФГОС ВПО 2009: 6]

В примерный учебный план по направлению «050100 – Педагогическое образование», профиль: «Иностранный язык» (2010), квали-

фикация (степень) «бакалавр», срок обучения 4 года для очной формы обучения входят два курса по выбору: «Аудирование» на 4 курсе обучения (108 часов общей трудоемкости, 48 аудиторных часов, 60 часов для самостоятельной работы) и «Выравнивающий курс: аудирование» на 1 курсе обучения (72 часа общей трудоемкости, 32 аудиторных часа, 40 часов для самостоятельной работы). Ранее (2007), дисциплине «аудирование» уделялось существенно меньшее количество часов: всего 24 часа общей трудоемкости, из которых 8 часов отводилось на лекции, 4 часа для практических занятий и 12 часов для самостоятельной работы. [Буглова 2007: 4] Таким образом, количество часов, отведенное на освоение дисциплины «аудирование» возросло вдвое, что характеризует процесс аудирования как один из важнейших аспектов обучения иностранному языку на современном этапе развития высшего языкового образования.

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих компетенций по ФГОС ВПО:

**общекультурных** - владеть культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1);

- готов к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7);

- готов использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готов работать с компьютером как средством управления информацией (ОК-8);

- способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-9);

- владеет одним из иностранных языков на уровне, позволяющем получать и оценивать информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников (ОК-10);

- готов к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК-14);

**общепрофессиональных** – осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1);

- владеет одним из иностранных языков на уровне профессионального общения (ОПК-5);

**профессиональных:**

**в области педагогической деятельности** - готов применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2);

**в области культурно-просветительской деятельности** - способен профессионально взаимодействовать с участниками культурно-просветительской деятельности (ПК-9);

- способен выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности (ПК-11);

**в рамках профиля «Образование в области иностранного языка»:**

*Языковая (лингвистическая) компетенция.* Речь грамотна. Соблюдаются требования к лексико-грамматическому, фонетическому и орфографическому оформлению речи, может использовать разнообразные языковые средства для решения речевой задачи. Речь свободна, образна, выразительна и идиоматична (ПК-12).

*Речевая компетенция.* Ни в устной, ни в письменной речи не испытывает трудностей иноязычного речевого характера (рецептивных и продуктивных), владеет различными технологиями чтения и понимания речи со слуха, компенсаторными умениями. Использует разнообразные способы связи речи и приемы выразительности. Легко участвует в различных формах филологического общения и участвует и руководит любыми формами (дискуссия, диспут, конференция и др.) полилогического общения (ПК-13).

*Дискурсивная компетенция.* Умеет логически строить общение, владеет различными приемами аргументации, композицией речи, а также формами изложения мысли, такими как анализ, синтез, сравнение, обобщение и т.д. (ПК-14)

*Социальная компетенция.* Готов вступать в общение, слушать и слышать собеседника, умеет выбрать соответствующий набор языко-

вых средств в соответствии со статусом и социальной ролью адресата (ПК-25).

**специальными компетенциями (СК)** – владеет навыками восприятия, понимания, а также многоаспектного анализа устной и письменной речи на изучаемом иностранном языке (СК-1).

В результате изучения дисциплины студент должен:

**Знать** основные методы и приемы работы с аутентичными аудио и видеоматериалами

**Уметь** понимать иностранную речь на слух.

**Владеть** навыками работы с аутентичными материалами аудио и видеоматериалами для дальнейшего самостоятельного развития умений восприятия и понимания французской речи на слух.

Согласно Рабочей учебной программе по аудированию в содержание обучения данной дисциплине входит:

*Речь дикторов радио и телевидения. Структура выпуска новостей.*

Рассматривается структура нескольких выпусков новостей, позволяющая судить о значимости каждой новости. Представление журналистами своих коллег, передача слова. Отдельные рубрики выпусков новостей (погода, биржевые новости и т.п.);

*Перифразы в речи журналистов. Клише. Аргументация. Словосвязки.*

На примере аудиоматериалов выпусков новостей рассматривается употребление перифраз и клише. Высказывание мнения рассматривается на материалах репортажей дискуссионного характера длительностью около 2 минут (например, о клонировании);

*Репортажи и дискуссии на радио. Монологическая и диалогическая речь.*

Продолжается тема, начатая в предыдущем разделе. В качестве материала используются записи передач дискуссионного характера большей длительностью (до 10 минут). Рассматриваются особенности диалогической речи на радио;

*Телевизионные ток-шоу. Молодежный сленг.*

Продолжается работа над пониманием диалогической речи на более сложном материале (речь в более быстром темпе и с использованием лексики молодежного жаргона). Уделяется внимание индиви-

дуальным и региональным особенностям речи носителей языка (возраст, социальная принадлежность, место жительства);

*Диалогическая речь в повседневной жизни.*

Диалогическая речь в повседневной жизни носителей языка рассматривается на материале художественных фильмов (La fille sur le pont, Tanguy, L'Auberge espagnole). Это дает возможность познакомиться с максимальным количеством особенностей данного вида речи;

*Имплицитность. Экстралингвистические знания.*

Показывается роль экстралингвистических знаний для понимания высказываний (в том числе юмора и игры слов). В качестве материала используется Astérix et Obélix. Mission Cléopâtre.

В соответствии с требованиями Европейской системы уровней владения иностранным языком, студенты старших курсов филологического либо гуманитарного профилей обладают уровнем – С1 (уровень профессионального владения) [Щукин 2007: 64], а значит должны понимать новости, репортажи о текущих событиях, все телевизионные и радиопередачи. Анализ методических работ позволяет сделать вывод о том, что методика обучения студентов языкового вуза аудированию с использованием аутентичных текстов радиопередач не разработана, в то время как аутентичные тексты все чаще используются в практике обучения иностранному языку. Следовательно, имеется необходимость создания учебно-методического комплекса по аудированию для студентов старших курсов языкового вуза с использованием аутентичных материалов радиопередач.

Выбор жанра радиопередач определяется в первую очередь его сложностью и насыщенностью информацией. В отличие от видеоматериалом, радиопередачи не содержат зрительной опоры, существенно облегчающей процесс восприятия и понимания информации. Именно радио предлагает нам нескончаемый ресурс различного рода передач: метеосводка, реклама, интервью, дебаты, репортажи, игры, забавные истории. В радиопередачах содержатся элементы разных стилей речи: от сугубо научного до спонтанного разговорного стиля. Достаточно разнообразен интонационный ряд, социокультурная информация и лингвистические особенности иностранного языка.

Итак, в соответствии с Болонской декларацией Федеральный государственный стандарт предусматривает качественно новый уро-



вень владения иностранным языком. Вдвое возросло количество часов, предусмотренное овладению дисциплиной «Аудирование», что свидетельствует о возросшей важности формирования аудитивных умений будущих учителей иностранного языка. Основным средством формирования умений аудирования, согласно требованиям Европейской системы уровней владения иностранным языком, являются аутентичные материалы радиопередач.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Буглова Н.П. Рабочая учебная программа по дисциплине «Аудирование» для специальности «050303 – Иностранный язык» по циклу ДПП.В.02 – Дисциплины предметной подготовки (курсы по выбору). ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» Екатеринбург, 2007. – 10 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению «050100 Педагогическое образование, квалификация (степень «бакалавр») № 788 от 22 декабря 2009. – 25 с.

Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 3-е изд. – М.: Филоматис, 2007. – 480 с.

*Мурзич А.Н.*

Екатеринбург, Россия

**КУЛЬТУРНО-  
ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Murzich A.N.*

Ekaterinburg, Russia

**CULTURE-ENLIGHTENING WORK  
OF A FOREIGN LANGUAGE  
TEACHER**

Аннотация. В статье изложена попытка дать определение культурно-просветительской деятельности учителя иностранного языка на основе анализа понятий «культура» и «просвещение».

Ключевые слова: культурно-просветительская деятельность, культура, просвещение, ценности.

Abstract. In the article there is made an attempt to define the term “culture-enlightening work of a foreign language teacher” based on the analysis of “culture” and “enlightenment” definitions.

Keywords: culture-enlightening work, culture, enlightenment, values.

Сведения об авторе: Мурзич Александра Николаевна, ассистент кафедры английской филологии и сопоставительного языкознания

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 368. e-mail: [radoslava@inbox.ru](mailto:radoslava@inbox.ru).

About the Author: Murzich Alexandra Nikolaevna, Assistant of the Chair of English Philology and Contrastive Linguistics

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Будущий выпускник-бакалавр по направлению подготовки «050100 – Педагогическое образование» готовится, согласно стандарту, «к следующим видам профессиональной деятельности: педагогическая; культурно-просветительская; научно-исследовательская» [Федеральный Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования 2011: 3]. Термин «культурно-просветительская деятельность» сегодня настолько хорошо известен, что употребляется зачастую как некая очевидность, не требующая толкования. Даже энциклопедические словари по культурологии и педагогике не дают определения культурно-просветительской деятельности.

Как следует из самого термина, данный вид деятельности связан с культурой и просвещением. Рассмотрим эти два понятия.

© Мурзич А.Н., 2012

Педагогическая энциклопедия определяет просвещение как «разновидность образовательной деятельности, рассчитанная на большую, обычно не расчленённую на устойчивые учебные группы, как-либо официально не зарегистрированную и неоформленную аудиторию. Основная задача – широкое распространение знаний и иных достижений культуры, способствующих правильному пониманию жизни в целом или отдельных её сторон...» [Рапацевич 2005: 477-478]. В таком или близком значении понятие просвещения и употребляется в частности культурологами. Также под просвещением понимают и систему образовательных учреждений в стране.

Гораздо сложнее дело обстоит с понятием «культура». Однозначного определения ему не существует. По словам П.С. Гуревича в отечественной литературе можно насчитать более четырёхсот определений культуры.

Первую (по мнению американских культурологов) попытку дать научное определение термину «культура» предпринял английский этнограф Э. Тейлор. В его представлении культура «слагается в своём целом из знания, верований, искусства, нравственности, законов, обычаев и некоторых других способностей и привычек, усвоенных человеком, как членом общества» [Тейлор 1989].

Американские антропологи А. Л. Кребер и К. Клакхон в книге «Культура: критический обзор концепций и дефиниций» приводят классификацию определений термина «культура». Они подразделяют все существовавшие на то время (первое издание книги – 1952 г., второе, дополненное – 1963 г.) определения на шесть категорий: описательные определения, исторические, нормативные, психологические, структурные и генетические. [Kroeber, Kluckhohn 1952] Примером описательного типа определений является приведённое выше определение Э. Тейлора, в котором перечислено всё, что входит в рамки понятия «культура». Исторические определения делают акцент на понимании культуры как традиции, наследия. Нормативные ориентируются на образ жизни, представление об идеалах и ценностях. В психологических определениях культуры выделяется всё то, что имеет отношение к процессам адаптации к среде, научению, формированию привычек. Структурные определения фокусируют внимание на струк-

турной организации культуры. И, наконец, генетические определения рассматривают культуру с точки зрения её происхождения.

Несмотря на то, что данной классификации более полувека, и что авторы сосредотачивались главным образом на подходах, принятых в англо-американской литературе, она актуальна и сегодня. Анализ философских и культурологических источников позволяет сделать вывод, что большинство имеющихся на сегодняшний день определений культуры, так или иначе, укладываются в приведённую схему.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что культурно-просветительская деятельность направлена на распространение знаний о достижениях определённого общества или человечества в целом во всех сферах жизнедеятельности на конкретном историческом этапе.

Среди множества сфер культуры выделяется трансляционная сфера, где происходит обмен культурной информацией между поколениями, этносами, нациями. Для трансляции культуры возникли специальные институты, в которые помимо учреждений культуры (музеи, театры, библиотеки, дома и дворцы культуры и т.д.) включены также средства массовой информации, воспитание и образование. Б.С. Ерасов определяет образование «как процесс, систему и институт, обеспечивающие усвоение знаний, ориентаций и опыта, накопленного в обществе» [Ерасов 2000: 324], т. е. усвоение культуры.

Очевидно, что именно в рамках трансляционной сферы культуры осуществляется культурно-просветительская деятельность, в том числе как составляющая профессиональной деятельности педагога.

В Законе Российской Федерации «О культуре» дано определение культурной деятельности: «Культурная деятельность – деятельность по сохранению, созданию, распространению и освоению культурных ценностей» [Основы законодательства Российской Федерации о культуре 2008: 4]. В рамках культурной деятельности можно выделить культурно-просветительскую как деятельность по сохранению и распространению культурных ценностей. Соответственно, из всего вышесказанного следует, что деятельность, осуществляемую в рамках трансляционной сферы культуры и направленную на сохранение и распространение культурных ценностей, можно определить как культурно-просветительскую.

По словам Л.Г. Ионина, «культура напрямую связана с идеями, которые существуют и передаются в символической форме (посредством языка)» [Ионин 1998: 17]. Язык – порождение культуры и средство её распространения, и сам по себе одна из культурных ценностей. Человек, владеющий языком, сохраняет его; обучая этому языку других – передаёт и сам язык как культурную ценность, и многие из тех идей, которые «записаны» в нём. Становится очевидной особая роль преподавателя-языковеда, для которого профессиональная и культурно-просветительская деятельность оказываются связаны самым тесным образом.

Помимо языка у каждого народа, у каждой культуры есть свой набор ценностей, которые придают её конкретный специфический облик, отличают от других. Как уже было отмечено, язык не существует отдельно от остальных культурных ценностей народа, поэтому, обучая иностранному языку, учитель также знакомит своих учеников с другими ценностями иноязычной культуры.

Наиболее распространено самое обобщённое деление ценностей на материальные и духовные. Помимо этого выделяют художественные ценности, витальные (жизнь, здоровье), религиозные, нравственные, идеологические и т.д. Само собой разумеется, что учитель знакомит учащихся не со всеми из существующих разновидностей культурных ценностей. В частности, в процессе изучения иностранного языка учащиеся узнают о произведениях литературы, живописи, архитектуры и других видов искусств, создаваемых представителями изучаемой культуры, соответственно, знакомятся с художественными ценностями.

На уроках иностранного языка речь идёт о нормах и образцах поведения, принятых в иноязычном обществе, о национальных традициях, о политической системе и экономике, об образовании, о моде и многих других явлениях общественной жизни страны изучаемого языка. Таким образом, учащиеся получают представление о таком широком аспекте культуры как социальные ценности. В систему социальных ценностей входят идеологические, моральные, национально-этнические, мировоззренческие (религиозные и атеистические), эстетические, экономические и т.д.

Э.Е. Платонова называет среди других такой вид культурных ценностей как мемориальные. Одной из главных мемориальных цен-

ностей нам представляется история во всём своём многообразии, от истории жизни одного человека или семьи до истории человечества. Принимая во внимание, что с историей страны изучаемого языка ученики также знакомятся на уроках, можно сказать, что распространение данного вида ценностей также входит в рамки культурно-просветительской деятельности учителя иностранного языка.

Также Э.Е. Платонова утверждает: «Культура... всегда реализуется прежде всего в национально-этнических формах... ядром культуры становится национальный менталитет, характерный для того или иного этноса. Если данное ядро исчезнет, растворится или изменится под воздействием тех или иных исторических и прочих причин, то соответственно исчезнет, растворится или изменится сама культура» [Платонова 2003: 19]. В настоящее время, когда доступна информация любого рода, выходящая из любой культурной среды, особенно важно не только понять ядро иной культуры для лучшего взаимопонимания, но и сохранить своё ядро, не раствориться в нынешнем глобальном обществе. М.И. Найдорф определяет культуру как «совокупность принятых в данном обществе представлений о мире и месте человека в этом мире... культурный мир общества (общества людей) по своему содержанию – предельно широкий мир, включающий в себя всё, что люди считают присутствующим в своей жизни. Именно поэтому в культуре могут равно “быть” и сказочный Конёк-горбунок... и реальная, хоть и редкая порода, “лошадь Пржевальского”» [Найдорф 2005]. Можно сказать, что в процессе культурно-просветительской деятельности передаются представления о том, в каком мире живёт человек, как его видит, и чем «свои» – те, кто видит мир одинаково, отличаются от «чужих» или «иных». Важно, чтобы в мире каждого человека «были» история своего народа, его исконные традиции, его нравственные установки – все те культурные ценности, которые делают «своими» представителей одной культуры.

Изучение иного языка и иной культуры – это знакомство с «другим миром», куда стоит приходить как равные к равным. Знание иностранного языка предполагает возможность общения с иностранцами. Для того чтобы достойно представлять свою страну, свой регион, нужно не только являться в полной мере носителем культурных ценностей своего народа, но и уметь говорить о них на изучаемом языке. Поэтому перед учителем иностранного языка стоят две задачи: во-

первых, помочь студентам освоить культурные ценности народа-носителя языка, во-вторых, обобщить и дополнить их знания и представления о культурных ценностях своего народа (региона) и научить говорить о них на изучаемом языке.

Таким образом, культурно-просветительская деятельность учителя иностранного языка осуществляется в рамках трансляционной сферы культуры и направлена на сохранение и распространение культурных ценностей (в первую очередь социальных, мемориальных и художественных) страны изучаемого языка и своей страны.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Ерасов Б.С. Социальная культурология: учебное пособие. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 591 с.

Ионин Л.Г. Социология культуры: учебное пособие. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1998. – 280 с.

Найдорф М.И. Введение в теорию культуры: Основные понятия культурологии: учебное пособие. – Одесса: Друк, 2005. – 192 с. [Электронный ресурс]. URL:

[http://www.countries.ru/library/theory/naidorf\\_theory/index.htm](http://www.countries.ru/library/theory/naidorf_theory/index.htm).

Основы законодательства Российской Федерации о культуре (с изменениями): Закон РФ от 9 октября 1992г. № 3612-I – М.: «Ось-89», 2008. – 32 с.

Платонова Э.Е. Культурология: учебное пособие. – М.: Академический проект: Традиция, 2003. – 783 с.

Рапацевич Е.С. Педагогика: Большая современная энциклопедия: справочное издание. – Минск: «Современное слово», 2005. – 720 с.

Тейлор Э.Б. Первобытная культура: пособие. – Москва, 1989. [Электронный ресурс]. URL:

[http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/History/Tail/index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/Tail/index.php).

Федеральный Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование [Электронный ресурс]: ФГОС ВПО – М.: 2011. – URL: [http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d\\_11/prm46-1.pdf](http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_11/prm46-1.pdf).

Kroeber A.L., Kluckhohn C. Culture: a Critical Review of Concepts and Definitions [Электронный ресурс]: пособие. – Cambridge, Massachusetts, 1952. – URL: <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=100067373>.

*Роготнева Н. С.*

Екатеринбург, Россия

**АНАЛИЗ МЕТОДИЧЕСКОЙ  
ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ  
ПРИМЕНИТЕЛЬНО К  
РАЗВИТИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ  
ЛИНГВО-НОРМАТИВНОЙ  
УЧЕБНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ  
ВУЗОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ  
УЧЕБНО-ПРОГРАММНЫХ  
ДОКУМЕНТОВ)**

Аннотация. В статье анализируется наличие целевой направленности на развитие иноязычной лингво-нормативной учебной компетенции и полнота отражения соответствующего содержания обучения в программных документах языковых вузов.

Ключевые слова: *иноязычная лингво-нормативная учебная компетенция, учебная компетенция, самостоятельная учебная деятельность.*

Сведения об авторе: Роготнева Надежда Сергеевна, ассистент кафедры английского языка.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 379.  
*e-mail: nadya\_rogotneva@list.ru.*

*Rogotneva N. S.*

Ekaterinburg, Russia

**ANALYSIS OF  
METHODOLOGICAL REALITY  
WITH RESPECT TO THE  
DEVELOPMENT OF STUDENTS'  
LINGUO-NORMATIVE  
ACADEMIC COMPETENCE AT  
INSTITUTES OF FOREIGN  
LANGUAGES (BASED ON THE  
EDUCATION PROGRAMMES  
AND TRAINING AIDS)**

Abstract. The article makes a study of the representation of the linguo-normative academic competence within education programmes and teaching aids of institutes of foreign languages.

Keywords: *linguo-normative academic competence, academic competence, self-access.*

About the Author: Rogotneva Nadezhda Sergeevna, Assistant Lecturer of the Chair of the English Language. Place of employment: Ural State Pedagogical University.

---

Продуктивное рассмотрение любой методической категории, иноязычной лингво-нормативной учебной компетенции в том числе, должно осуществляться относительно определенной *методической действительности*, под которой принято понимать методическую теорию и методическую практику [Годунов 1986: с. 33]. В связи с этим представляется важным выявить, насколько идея о необходимости формирования и развития иноязычной лингво-нормативной учебной компетенции представлена в целостном виде как составляющая

184 © Роготнева Н.С., 2012



методической действительности в рамках процесса обучения иностранному языку (ИЯ) на специальном факультете.

Мы, вслед за Е. В. Солониной, будем трактовать термин «методическая действительность» менее широко, чем Б. П. Годунов, и исходить из понимания последней как действительного положения дел в связи с развитием иноязычной лингво-нормативной учебной компетенции применительно к учебно-программным документам, учебным пособиям, реальностям учебного процесса (позиция обучающихся и обучающихся, состояние обучения по материалам анкетирования, опросов, тестов, наблюдений) [Е. В. Солонина 2007]. В настоящей статье в качестве объектов анализа будем рассматривать наличие целевой направленности на развитие искомой компетенции и полноту отражения соответствующего содержания обучения в программных документах.

Начнем с анализа целей и задач обучения ИЯ, а также требований к результатам освоения образовательных программ, отраженных в программных документах. Начиная с 1990-х годов, рабочие программы дисциплин составляются самими вузами на основании Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. Согласно этапам разработки стандартов выделяют стандарты первого, второго и третьего поколения.

Группа стандартов первого поколения относительно профессионального языкового образования создавалась в русле знаниевой парадигмы и, соответственно, требования к уровню подготовки выпускников формулировались в терминах «знать», «уметь», «понимать» [Государственный 1996]. Требования к знаниям и умениям в области практического курса иностранного языка трактовались как владение орфографической, орфоэпической, лексической и грамматической нормами изучаемого языка, а также правильное использование языковой нормы во всех видах речевой деятельности применительно к различным функциональным стилям [Государственный 1996: 13]. Таким образом, речь идет об овладении предметными знаниями в области изучения ИЯ. Однако содержание когнитивного аспекта иноязычной лингво-нормативной учебной компетенции не исчерпывается предметными знаниями, включая в свой состав метакогнитивные и аутоматические знания.

Анализ содержания группы стандартов второго поколения позволяет проследить тенденцию внедрения в образовательный процесс идей компетентного подхода [Государственный 2000; Государственный 2005]. Так, например, практическая цель владения ИЯ определяется не только как владение языковыми и речевыми нормами изучаемых языков, но и как развитие общей и коммуникативной компетенций (лингвистической, социолингвистической, социокультурной, дискурсивной, прагматической) в соответствии с общеевропейской шкалой требований по всем видам речевой деятельности в различных сферах речевой коммуникации. Также прослеживаются элементы общекультурных и общепрофессиональных компетенций. Безусловно, можно говорить о положительной динамике в освещении умений самоуправления учебной деятельностью в программных документах высшего профессионального образования, однако, как и ранее, конкретизации данного аспекта относительно обеспечения нормативной правильности иноязычной речи не прослеживается.

Действующая группа стандартов третьего поколения разработана в понятиях компетентного подхода и формулирует требования к освоению образовательных программ бакалавриата и магистратуры в виде владения выпускниками набором общекультурных и профессиональных компетенций [Государственный 2009].

Идея иноязычной лингво-нормативной учебной компетенции косвенно находит отражение в формулировке компенсаторной компетенции в рамках профиля «Образование в области иностранного языка», согласно которой будущий преподаватель иностранного языка должен уметь спрогнозировать и преодолеть коммуникативные, филологические, психолого-педагогические, социальные, методические трудности в случае отсутствия требуемых знаний, навыков и умений. Возможно предположить, что компенсаторная компетенция имеет в виду не только умения процессуального преодоления трудностей, но и дальнейшую работу по восполнению выявленных дефицитов.

Целевая направленность и соответствующее содержание обучения, зафиксированные в государственных образовательных стандартах, получают конкретизацию в рабочих программах учебных дисциплин отдельных вузов. Чтобы выявить действительный опыт реализации идей развития иноязычной лингво-нормативной учебной компе-

тенции в учебном процессе в профессиональном языковом образовании, нами были проанализированы рабочие программы по практическому курсу устной речи следующих вузов: Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ), Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ), Уральского гуманитарного института (УрГИ) и Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского (ОмГУ). Следует отметить, что во всех рассмотренных программах цель освоения данной учебной дисциплины формулируется как формирование и развитие коммуникативной (межкультурной) иноязычной компетенции обучающихся в совокупности ее составляющих. При этом феномен иноязычной лингво-нормативной учебной компетенции не находит полного отражения ни в одном из вышеперечисленных документов. В то же время можно говорить об указании на отдельные компоненты данного вида компетенции.

В рабочей программе по дисциплине «Практический курс английского языка» для специальности 033200 – «Иностранный язык» (УрГПУ) среди педагогических навыков отмечается важность формирования профессионально-значимого умения замечать и исправлять языковые ошибки [Рабочая 2004: 5]. Однако представляется не вполне ясным, идет ли речь об языковой правильности высказываний самих будущих учителей английского языка или их потенциальных учеников, а также не уточняются средства формирования данной группы умений.

Разработчики учебно-методического комплекса дисциплины «Язык изучаемого региона (страны)» для студентов специальности 032301 – «Регионоведение» (УрГИ) указывают на необходимость совершенствования рефлексивных навыков студентов, а также таких качеств, как самостоятельность в познавательной деятельности, творческом и научном поиске [Учебно-методический 2007: 113-114]. Следовательно, в данной программе находит отражение идея формирования умений СУД, однако она не получает конкретизации относительно предмета настоящего исследования.

В рабочей программе учебной дисциплины «Практика устной и письменной речи» по направлению подготовки 050100 - «Педагогическое образование» (РГППУ) компоненты лингво-нормативной учеб-

ной компетенции представлены в содержании коммуникативной компетенции, а именно речь идет о знаниях студентов относительно языковой корректности (лингвистическая компетенция) и о способности преодолеть дефицит знания в области лингвистического кода, о формировании потребности к самосовершенствованию на иностранном языке (компенсаторная компетенция) [Рабочая 2010: 2]. Также разработчики программы отмечают, что в результате освоения дисциплины студент должен владеть не только языковыми и речевыми навыками и умениями как таковыми, но и логикой их поэтапного формирования в рамках конкретно изучаемой темы, что, на наш взгляд, отражает идею аутометодической составляющей умений лингво-нормативной самостоятельной учебной деятельности [там же, с. 4]. К видам самостоятельной учебной деятельности студента относят работу над языковыми средствами, речевую практику, освоение учебных умений, творческую деятельность, самообразование, самоконтроль и самооценку языкового и речевого опыта использования иностранного языка, учебного опыта [там же, с. 9].

Наиболее полно идея формирования умений студентов относительно самоуправления учебной деятельностью изложена в программах дисциплин «Практика устной речи (английский язык)» и «Практикум по культуре речевого общения (1 ин. язык) (английский язык)» по направлению подготовки специалистов 031200 – «Лингвистика и межкультурная коммуникация» (ОмГУ). В данных программах речь идет о становлении прагматической и учебной компетенции обучающихся в составе коммуникативной, которые предполагают развитие таких умений, как отбор и использование наиболее эффективных способов и приёмов решения различных коммуникативных задач; работа с учебником, словарями, справочниками; овладение техникой выполнения различных видов упражнений и тестов; самостоятельный поиск и подбор дополнительных материалов по теме; овладение приёмами самостоятельной, парной, групповой форм работы [Программа 2007: 4]. Авторы-составители подробно излагают цели и задачи самостоятельной работы студентов, условия и этапы процесса ее организации, а также дают методические рекомендации для обучающихся относительно развития их общеучебных и лингвистических умений и самостоятельной практики в различных видах учебной дея-

тельности. Однако при этом вопрос о целенаправленном формировании умений самоуправления нормативным качеством иноязычной речи студентами не получает освещения.

Таким образом, при наличии положительной тенденции к реализации компетентностного подхода и отражении элементов учебной компетенции в программных документах можно констатировать их определенную содержательную неполноту относительно иноязычной лингво-нормативной учебной компетенции. Стоит отметить, что образовательная цель, связанная с умением самосовершенствования в профессиональной сфере, в том числе в области профессионального владения ИЯ, выделяется как принципиально важная. С учетом этого владение иноязычной лингво-нормативной учебной компетенцией должно считаться неотъемлемым условием такого самосовершенствования, что позволяет рассматривать иноязычную лингво-нормативную учебную компетенцию в качестве обязательного компонента содержания обучения ИЯ в профессиональном языковом образовании.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

- Годунов Б.П. Параметры измерения речевого навыка и показатели его сформированности // Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1986. – С. 33–43.
- Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 022600 Лингвистика и межкультурная коммуникация (квалификация «преподаватель-лингвист, переводчик-лингвист»). – М., 1996. – 30 с.
- Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 033200 Иностранный язык. Квалификация учитель иностранного языка. — М., 2000. – 20 с.
- Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 033200 Иностранный язык. Квалификация учитель иностранного языка. — М., 2005. – 20 с.
- Программа дисциплины «Практика устной речи (английский язык)». – Омск: Омский гос. ун-т имени Ф.М. Достоевского, 2007. – 26 с.

Программа дисциплины «Практикум по культуре речевого общения (1 ин. язык) (английский язык)». – Омск: Омский гос. ун-т имени Ф.М. Достоевского, 2007. – 24 с.

Рабочая программа по дисциплине «Практический курс английского языка». – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2004. – 76 с.

Рабочая программа учебной дисциплины «Практика устной и письменной речи». – Екатеринбург: Российский гос. проф.-пед. ун-т, 2010. – 44 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). – М., 2009. – 25 с.

УДК 372.881.1+37.091.212

*Сергеева Н.Н., Ахунова Е.Ю.*  
Екатеринбург, Тобольск, Россия  
**ФОРМИРОВАНИЕ  
ЛЕКСИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ  
УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ  
КЛАССОВ**

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению индивидуально-дифференцированного подхода в старших классах при формировании лексических понятий на уроках иностранного языка. Даны определения: индивидуально-дифференцированный подход при формировании иноязычных лексических понятий и иноязычные лексические понятия. Рассмотрены этапы этого процесса, а также представлены упражнения при обучении лексике с учетом особенностей каналов восприятия информации старших школьников.

Ключевые слова: лексическое понятие; индивидуально-дифференцированный подход; канал восприятия информации.

Сведения об авторе: Сергеева Наталья Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры немецкого языка и методики его преподавания.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Ахунова Елена Юрьевна, старший преподаватель кафедры гостиничного сервиса и туризма.

Место работы: Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д.И. Менделеева.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 462.  
e-mail: snatalia2010@mail.ru, tgluxova@mail.ru.

*Sergeeva N.N., Akhunova E.Y.*  
Ekaterinburg, Tobolsk, Russia  
**A FORMATION OF FOREIGN-  
LANGUAGE LEXICAL  
CONCEPTS OF HIGH SCHOOL  
STUDENTS**

Abstract. The paper considers an individual differentiated approach in high school during the formation of lexical concepts in foreign language lessons. The definitions are: An Individual differentiated approach in the formation of foreign-language lexical concepts and foreign-language lexical concepts. It is considered the steps of the teacher in the formation of lexical concepts and the stages of the process; also it is presented recommendations and exercises for teaching vocabulary, taking into account peculiarities of channels of information perception.

Keywords: an individual differentiated approach; lexical concepts; channels of information perception.

About the Author: Sergeeva Natalya Nikolaevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Chair of German Languages and Its Teaching.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Akhunova Elena Yurievna, Post-graduate student of the Chair of German Languages and Its Teaching.

Place of employment: Tobolsk state socio-pedagogical academy after D.I. Mendeleev.

В обучении иностранному языку на старшем этапе наибольшую трудность в овладении речью представляет усвоение иноязычных понятий. Что же такое лексическое понятие? Существует ряд концептуальных точек зрения.

Еще древние философы говорили о сложной природе понятий. Они отмечают, что понятие выступает как предмет познания, способ понимания, орудие мыслительной деятельности. С точки зрения языковедов (П.С. Попов, Л.С. Ковтун), значение взаимодействует с понятием, охватывающие сумму знаний человека о предмете. В методике преподавания иностранных языков концепция соотношения значения слова с понятием получила самое широкое распространение. Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова рассматривают наряду с лексическим понятием и "лексический фон", который образуется употреблением слова, тематически связанных с данным словом. По М.П. Мравицкой, понятию соответствует лексико-семантический вариант слова. Важное значение в обучении лексики иностранных языков имели взгляды Б.В. Беляева, который выдвинул тезис об обучении мышлению на иностранном языке с помощью понятий, выражаемых иноязычными словами.

Учитывая философскую точку зрения, специфику лингвистического и психолого-педагогического содержания понятия мы можем сказать, что иноязычные лексические понятия - это общечеловеческие, научные или национальные житейские представления о предметах и явлениях действительности, выражаемой словом, либо фразеологическим единством на иностранном языке.

Формирование лексических понятий на уроках иностранного языка старших школьников имеет свою специфику. Усвоение иноязычных слов учащимися осуществляется на базе уже сформированных понятий о предметах и явлениях, выражаемых этими словами. Формирование лексических понятий может осуществляться различными способами. Способ формирования понятия, последовательность чередования этапов должны определяться в зависимости от содержания формируемого понятия, уровня общего развития учащихся, их предшествующего опыта и объема знаний.

Формирование лексического понятия можно разделить на **два этапа**.

На первом этапе происходит переход от чувственно-конкретного восприятия к абстрактному мышлению. Реализация данного этапа



способствует формированию и развитию у учащихся таких мыслительных операций, как анализ, синтез, абстрагирование, обобщение (содержательный анализ системы понятий, выделение изучаемого понятия и его взаимосвязи с другими понятиями – анализ новой лексики с целью определения трудностей, т.е. формы, значения, употребления; определяется дозировка новых слов и форма организации ознакомления с ними; введение определения понятия, примеров и контрпримеров – определяются способы семантизации лексики и пути ее предъявления – индуктивный или дедуктивный; иллюстративный материал; типы и виды упражнений, их последовательность).

На втором этапе происходит процесс перехода от абстрактного к конкретному, общему. Он включает в себя обогащение содержания понятия, уточнение его объема, раскрытие связей с другими понятиями (самостоятельный поиск учащимися примеров данного понятия, применение изучаемых понятий в новых ситуациях).

Трудность в усвоении иноязычных лексических понятий заключается в несовпадении значений корреспондирующих слов двух языков при изучении объема значений иноязычных слов, их многозначности, грамматической и лексической сочетаемости, а также при употреблении слова в конкретных ситуациях общения. Конечно, среди средств семантизации лексики очень эффективно наглядное обучение, которые оставляют яркий след в сознании учащихся, но эти средства имеют ограниченные возможности в старших классах, ибо значения огромного количества слов не поддаются наглядному изображению.

Индивидуально-дифференцированный подход при формировании иноязычных лексических понятий – это учет индивидуальных особенностей личности учащихся на этапах усвоения содержания иноязычного лексического понятия, запоминания, употребления и переноса в новые языковые ситуации. Другими словами, при формировании лексических понятий старших школьников необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося и с помощью психолого-педагогических диагностик дифференцировать лексический материал на разных этапах обучения лексики.

В данной статье рассмотрим такую индивидуальную особенность учащихся, как восприятие информации, в основе которой лежат механизмы запоминания и усвоения лексических единиц.

В рамках нейрофизиологических представлений предполагается, что у каждого человека есть свой основной канал восприятия и хранения информации, своя так называемая «репрезентативная система». Считается, что именно через ведущий канал поступает человеку основной поток информации. Репрезентация определяет, как организован наш опыт и как мы описываем мир. Это происходит в образах (визуальная система), звуках (аудиальная система), ощущениях (кинестетическая система). В психологии понятию «репрезентативная система» соответствует понятие «модальности». Любая информация, идущая через нашу нервную систему, должна предварительно транслироваться в ведущую модальность памяти, понимания. Когда информация совпадает с нашей ведущей модальностью (репрезентативной системой), мы прекрасно и хорошо запоминаем материал. Как только этого не происходит, мы временно «отключаемся» от реальности (ученик в это время не слышит учителя). В результате у человека появляется серия пробелов в информации. В образовательном процессе это выявляется чаще всего при повторении и на контрольных работах. Вот почему необходимо провести диагностику выявления уровня восприятия информации на начальном этапе обучения. И с учетом ведущих модальностей учащихся педагог должен планировать формы, методы, приемы работы с лексикой на всех этапах обучения.

При формировании иноязычных лексических понятий следует использовать многосенсорные техники, чтобы каждый учащийся смог выбрать привычный для него процесс.

#### *Упражнения для аудиалов:*

- прослушайте слова (выражение) и выберите лишнее;
- воспринимают информацию, когда это приятно слуху (например, неправильные глаголы: cut-cut-cut, shut-shut-shut);
- синонимы- антонимы (в младших классах: small-little, ugly- beautiful, в старших классах: to lose weight- to gain weight);
- прослушайте слова, выражения, предложения и соедините с русским эквивалентом;
- «снежный ком»;
- зачет по словам в устной форме;
- стихи (на начальном этапе - как одна из самых успешных форм обучению лексике);

- проиграйте слова и фразы в диалогах;
- продолжите начатые фразы.

*Упражнения для визуалов, кинестетов:*

- задания на скорость: кто быстрее напишет слово, найдет русский (английский) эквивалент и т.д.;
- соедините слово со значением;
- найдите синонимы, антонимы к словам;
- описательные тексты;
- вычеркните лишнее слово;
- ассоциации, опишите героя, предмет, действие;
- соедините слово, предложение с картинкой, рисунком (особенно кинестеты);
- заполните таблицу;
- вставьте пропущенные слова;
- составьте предложения из слов, данных в беспорядке, но с правильными грамматическими конструкциями;
- составить кроссворды или выделить новые слова из предложенных букв.

В диалогах визуалы обращают внимание на содержание, сюжет, а кинестеты - на участие, им нравится играть.

Усвоение содержания лексических понятий, формирование умения оперировать ими в устной, письменной и книжной речи, применение лексических понятий во внеучебных, нестандартных ситуациях - эта задача, которую учитель ставит перед учащимися на разных этапах обучения. Но все выше перечисленные задачи не могут быть осуществлены без реализации принципа индивидуально-дифференцированного подхода, который позволяет обеспечивать высокий уровень владения речевой компетенции.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Бухаркина М.Ю. Технология разноуровневого обучения. «Иностранные языки в школе». – 2003. – №3.

Вайсбурд М.Л. Кузьмина Е.В. Роль индивидуальных особенностей учащихся при обучении иноязычному устноречевому общению. «Иностранные языки в школе». – 1999. – №1–2.

Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов. – М.: Высшая школа, 1982. – С. 208–209.

Сергеева Н.Н., Ёжкина Т.М. Критерии отбора учебника иностранного языка как средства развития социокультурной компетенции учащегося / Образование и наука: Уральское отделение РАО. – 2006. – Прил. № 3. – С. 128–133.

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.

УДК 372.881.1+378.633

*Сергеева Н.Н., Угрюмова С.В.*  
Екатеринбург, Тобольск, Россия

**МОТИВЫ СТУДЕНТОВ  
ТУРИСТИЧЕСКИХ  
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ  
К ИЗУЧЕНИЮ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Sergeeva N.N., Ugrjumova S.V.*  
Ekaterinburg, Tobolsk, Russia

**ENGLISH LANGUAGE  
LEARNING MOTIVES**

Аннотация. В статье исследуется проблема классификации мотивов учебной и профессионально-направленной деятельности студентов в процессе овладения иностранным языком, приводятся результаты теоретического анализа понятий «мотив», «учебно-познавательный мотив», «мотивационная сфера», предлагается классификация мотивов в овладении иностранным языком студентами туристических специальностей.

Ключевые слова: учебно-познавательный мотив; профессиональный мотив; классификация мотивов; группа мотивов.

Сведения об авторе: Сергеева Наталья Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры немецкого языка и методики его преподавания.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Угрюмова Светлана Валерьевна, старший преподаватель кафедры гостиничного сервиса и туризма.

Место работы: Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д.И. Менделеева.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 462.  
e-mail: snatalia2010@mail.ru, sugrjumova@yandex.ru.

Abstract. The article touches upon the problems of classification of the educational and professionally-oriented students' activity in the process of mastering foreign language; introduces the results of the theoretical analysis of the following terms: "motive", "cognitive motive", "motivating sphere"; the classification of the motives in the process of mastering foreign language by the students of the tourism specialties is suggested.

Keywords: academic motive; cognitive motive; professional motive; classification of motives; group of motives.

About the Author: Sergeeva Natalya Nikolaevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Chair of German Languages and Its Teaching.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Ugrjumova Svetlana Valerjevna, Post-graduate student of the Chair of German Languages and Its Teaching.

Place of employment: Tobolsk state socio-pedagogical academy after D.I. Mendeleev.

Проблема формирования мотивации к изучению иностранного языка студентов туристических специальностей представляется в настоящее время актуальной в связи с ростом социальной значимости иностранного языка в процессе динамичного развития международного и въездного туризма. Меняются и мотивационные предпочтения студентов [Виштак 2003,Сергеева 2009].

В отечественной и зарубежной психологической науке мотив рассматривается «как сложное интегральное психическое образование, включающее потребность, цель, намерение, побуждающие человека к сознательным действиям и поступкам и служащие для них основанием». При этом побудителем мотива является стимул, а побудителем действия или поступка - мотив (внутреннее осознанное побуждение) [Зимняя 1997].

А.А. Реан [Реан 1999] под мотивом понимает «внутреннее побуждение личности к тому или иному виду деятельности (деятельность, общение, поведение), связанное с удовлетворением определенной потребности».

Акцент на предметном содержании мотивации, понимание мотива как предмета потребности дается в теории А.Н. Леонтьева. Мотив определяется как «материальный или идеальный объект, в котором опредмечивается, конкретизируется, находит свое выражение та или иная потребность». Именно внешний по отношению к субъекту объект является, по А.Н. Леонтьеву, мотивом-причиной деятельности, выступающим в побудительной функции и задающим направленность этой деятельности.

Е.П. Ильин [Ильин 2002], в конце 90-х, анализируя современные подходы к выделению мотивов и их классификации вообще, считал, что последняя строится по тому, как те или иные авторы понимают сущность мотива:

1. По ведущему (наиболее ярко выраженному) мотиватору. Такие мотивы он называет, пользуясь термином Л.С. Выготского, «однозначными», в отличие от «многозначных», в которых имеется сразу несколько мотиваторов, имеющих для человека противоположное значение – притягивающие и отталкивающие, приятные и неприятные.

2. По видам активности, проявляемой человеком: мотивы общения, игры, учения, профессиональной, спортивной и общественной

деятельности и т.д. Здесь название мотива определяется видом проявляемой активности.

3. По временной характеристике, т.е. это ситуативные и постоянно (периодически) проявляющиеся мотивы и мотивы кратковременные и устойчивые.

Одна из наиболее распространенных классификаций мотивов предполагает их разделение на внешние и внутренние (К. Замфир, М.В.Овчинников). *Внутренними* называют мотивы, которые непосредственно связаны с самой деятельностью. К *внешним* относят остальные мотивы, побуждающие индивида к данной деятельности.

Совокупность внутренних и внешних мотивов определенным образом организуется и составляет *мотивационную сферу личности*, которая определяется А. Маслоу [Маслоу 2001] как «иерархическая система мотивов личности». Структура мотивационной сферы очень сложная. При этом мотивация выстраивается в определенную иерархию не только внутри каждого вида деятельности, но и происходит ранжирование мотивации различных видов деятельности.

В нашем исследовании интерес представляют такие виды деятельности, как «учебная» и «учебно-профессиональная», где, по мнению Горловой Н.В. [Горлова 2010], действуют одновременно и внешние, и внутренние мотивы. Их соотношение определяет психологические особенности структуры мотивации учения студентов.

Проанализируем виды мотивов применительно к иностранному языку. Учебный предмет «Иностранный язык», будучи интегративным по цели обучения и междисциплинарным по предметному содержанию, призван сыграть одну из ведущих ролей в формировании профессиональной компетенции выпускника вуза. Мотивационное обеспечение процесса изучения иностранного языка связано с самим предметом и заключается в коммуникативной направленности учебно-воспитательного процесса на занятиях по иностранному языку (В. А. Артёмов, А. А. Бодалев, Б. В. Десятников, Н. И. Жинкин, И. Я. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. А. Миролюбов, Е. И. Пассов, Ю. А. Сорокин).

Данные авторы считают, что учебная мотивация в процессе изучения иностранного языка определяется рядом специфических факторов:

- особенностями обучающегося (пол, самооценка, уровень интеллектуального развития);

- особенностями преподавателя и его отношения к педагогической деятельности;
- организацией педагогического процесса;
- спецификой дисциплины «Иностранный язык».

Примерами внешних мотивов в данном случае могут служить следующие:

- *мотив достижения* (вызван стремлением студента достигать успехов и высоких результатов в любой деятельности, в том числе и в изучении иностранного языка, например, для отличных отметок, получения диплома);

- *мотив самоутверждения* (стремление утвердить себя, получить одобрение других людей; студент изучает иностранный язык, чтобы получить определенный статус в обществе);

- *мотив идентификации* (стремление одного студента быть похожим на другого, а также быть ближе к своим кумирам и героям (например, чтобы понимать тексты песен любимой зарубежной группы);

- *мотив аффилиации* (стремление к общению с другими людьми; студент может учить иностранный язык, чтобы общаться с друзьями–иностранцами);

- *мотив саморазвития* (стремление к самоусовершенствованию; иностранный язык служит средством для духовного обогащения и общего развития личности студента);

- *просоциальный мотив* (связан с осознанием общественного значения деятельности; студент изучает иностранный язык, потому что осознает социальную значимость учения).

Внутренняя же мотивация связана не с внешними обстоятельствами, а непосредственно с изучаемой дисциплиной. Её еще часто называют процессуальной мотивацией. Студенту нравится непосредственно иностранный язык, нравится проявлять свою интеллектуальную активность. Действие внешних мотивов (престижа, самоутверждения) может усиливать внутреннюю мотивацию, но они не имеют непосредственного отношения к содержанию и процессу деятельности.

Если внешняя мотивация выполняет «стратегическую роль», то внутренняя мотивация – «тактическую», поскольку она стимулируется самим процессом овладения языком. Коммуникативная разновидность внутренней мотивации является основной, так как овладение



умением общаться – это первая и естественная потребность изучающих иностранный язык.

Следующей разновидностью внутренней мотивации является лингвопознавательная, которая заключается в положительном отношении обучаемых к самой языковой материи, к изучению основных языковых знаков.

По мнению Л.Д. Столяренко и С.И. Самыгина [Столяренко 2009], при традиционном усвоении иностранного языка у студентов формируется две группы побуждающих мотивов:

I. непосредственно побуждающие мотивы. Они могут возникнуть у студентов за счёт педагогического мастерства преподавателя, формируя интерес к данному предмету. Эти внешние факторы отражают скорее заинтересованность, но не мотивацию познавательного плана.

II. перспективно побуждающие мотивы. Так, например, преподаватель объясняет студенту, что без усвоения данного конкретного раздела нельзя освоить следующий раздел; либо у студентов формируется мотив к обучению, поскольку впереди экзамен по дисциплине; или нужно отлично сдать сессию, чтобы получать повышенную стипендию. В этом случае познавательная деятельность является лишь средством достижения цели, находящейся вне самой познавательной деятельности.

При активных формах обучения возникает совершенно новая группа мотивов:

III. познавательно-побуждающие мотивы бескорыстного поиска знания, истины. Интерес к обучению возникает в связи с проблемой и развёртывается в процессе умственного труда, связанного с поисками и нахождением решения проблемной задачи или группы задач.

В процессе обучения по выбранной специальности студенты проходят этапы профессионализации. Следовательно, познавательные мотивы студентов тесно коррелируют с профессиональными мотивами. Профессиональные мотивы выступают как стремление усвоить совершенно конкретную область знаний. В учебно-профессиональной мотивации, как многомерной и многоуровневой системе, среди её форм, выделяется профессиональная направленность, определяемая «как отношение студента к избранной специальности, и заключаю-

щаяся в интеграции побуждений, связанных с учебной и профессиональной деятельностью на основе взаимных трансформаций познавательных и профессиональных мотивов.

Основываясь на вышеизложенных подходах к классификации мотивов, мы считаем целесообразным классифицировать мотивы в овладении иностранным языком студентами туристических специальностей следующим образом:

**по видам:**

*социальные* (долг, ответственность, понимание значимости приобретаемой профессии для всего общества);

*интеллектуально-познавательные* (стремление больше знать, стать эрудированным, поскольку интерес к английскому языку, как таковому способствует формированию мотивов к анализу языковых явлений, к развитию лингвистического мышления);

*профессионально - ценностные* (знание иностранного языка способствует увеличению возможностей устроиться на перспективную и интересную работу);

*внешние мотивы* (исходят от педагогов, других лиц, общества в целом и приобретают форму подсказок, намёков, требований, указаний, понуканий, принуждений);

*внутренние мотивы* (вызваны внутренними побудительными силами);

*осознанные мотивы* (выражаются в умении студента рассказать о причинах, побуждающих его к изучению иностранного языка), выстроить побуждения по степени значимости;

*неосознанные мотивы* (основаны на полном непонимании смысла изучения иностранного языка и полном отсутствии интереса к учебно-познавательному процессу и профессиональной деятельности).

**по уровням:**

*широкие социальные мотивы* (долг, ответственность, понимание социальной значимости изучения иностранного языка; стремление личности через учение утвердиться в обществе, утвердить свой социальный статус);

*узкие социальные мотивы* (знание иностранного языка поможет занять определённую должность в будущем, получить признание окружающих, получить достойное вознаграждение за свой труд);

*мотивы социального сотрудничества* (ориентация на различные способы взаимодействия с окружающими, утверждение своей роли и позиции в группе);

*широкие познавательные мотивы* (проявляются как ориентация на эрудицию, реализуются как удовлетворение от самого процесса изучения иностранного языка и его результатов; познавательная деятельность человека является ведущей сферой его жизнедеятельности);

*учебно-познавательные мотивы* (ориентация на способы добытия знаний по профилирующим дисциплинам);

*мотивы самообразования* (ориентация на приобретение дополнительных знаний по иностранному языку);

**по направленности и содержанию:**

*мотивы достижения* (проявляется в стремлении достигать успеха, высоких результатов, как в изучении иностранного языка, так и в профессиональной деятельности);

*эмоционально-эстетические* (от творческого процесса усвоения иностранного языка получается удовольствие, раскрываются скрытые способности и таланты);

*коммуникативные* (возможность использования английского языка как средства обмена информацией, изучение культуры, истории, развития действительности, как стран изучаемого языка, так и регионального культурно-исторического наследия [8]);

*статусно - позиционные* (стремление через изучение иностранного языка или общественную деятельность утвердиться в обществе);

*утилитарно – познавательные* (стремление усвоить иностранный язык с целью самосовершенствования);

Данная классификация подразумевает формирование и развитие мотивации к изучению иностранного языка у студентов туристических специальностей таким образом, чтобы в их мотивационной сфере образовался ведущий комплекс мотивов, объединяющий наиболее значимые для учебно-профессиональной деятельности студента интеллектуально-познавательные и профессионально-ценностные мотивы.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Виштак О.В. Мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов // Социологические исследования. – 2003. – № 2. – С. 135–138.
- Горлова Н.В. К вопросу об особенностях психологической готовности к профессиональной деятельности на начальном и завершающем этапах профессионального образования // Современные проблемы психологии развития и образования человека: Сборник материалов/под ред. В.Н.Скворцова. – СПб, 2010. – С. 18–36.
- Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
- Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
- Маслоу А.Г. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 2001. – 478 с.
- Реан А.А. Психология изучения личности : учеб. пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 288 с.
- Сергеева Н.Н., Абышева Н.Ю. Применение регионального компонента на уроках иностранного языка / Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. – №2: Научный журнал. – Тюмень: Изд-во Тюм. ГНГУ, 2009. – С. 80–83.
- Столяренко Л.Д. Психология и педагогика. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. – 636 с.

УДК 372.881.1

*Скараева С.М.*

Екатеринбург, Россия

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ  
ИНОЯЗЫЧНОЙ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ  
НЕЯЗЫКОВЫХ  
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К  
ИСПОЛЬЗОВАНИЮ  
ПИСЬМЕННОГО**

**АКАДЕМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА**

Аннотация. Исследование посвящено общей теории проектирования образовательного процесса и применению основных принципов для проектирования курса отдельной дисциплины.

Статья основана на образовательной деятельности УрГПУ, осуществляющего обучение магистров.

Ключевые слова: проектирование иноязычной профессиональной подготовки, магистранты неязыковых специальностей, использование письменного академического дискурса.

Сведения об авторе: Скараева Светлана Михайловна, старший преподаватель кафедры английского языка.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к.379.  
e-mail: smskaraeva@mail.ru.

*Skaraeva S.M.*

Ekaterinburg, Russia

**DESIGNING FOREIGN  
LANGUAGE PROFESSIONAL  
TRAINING FOR NON-  
LINGUISTIC MASTERS IN USING  
WRITTEN ACADEMIC  
DISCOURSE**

Abstract. This study is located within the context of educational designing and implementing its theoretical principles to course design.

The paper resides in the work of Ural State Pedagogical University which is involved in education of magisters.

Keywords: designing foreign language professional training, non-linguistic masters, using written academic discourse.

About the Author: Skaraeva Svetlana Mikhailovna, senior teacher of the English language Chair.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Будущие достижения выпускника вуза напрямую зависят от достигнутого им уровня профессиональной компетентности, владения общекультурными и профессиональными компетенциями. При планировании учебного процесса необходимо помнить о цели профессиональной подготовки и конечном результате обучения в вузе – насколько выпускник образовательной программы подготовлен к пред-

стоящей работе, будет ли конкурентоспособен и востребован на рынке труда.

В настоящей статье рассматривается изучение дисциплины «Деловой иностранный язык» студентами УрГПУ, обучающимися по магистерской программе «Информационные технологии в образовании» для специальности «050100 Педагогическое образование» в 9-11 семестрах 5, 6 курсов.

Для результативной организации обучения необходимо тщательное проектирование образовательного процесса. Данная проблема занимает важное место в современных научных исследованиях. Общим вопросам проектирования образовательного процесса в высшей школе, учебной деятельности студентов при изучении конкретных учебных дисциплин посвящены работы А.Г. Раппапорта, Е. Муравьевой, В.А. Слостенина, В. В Беспаловой и других. Педагогическое проектирование рассматривается как механизм разработки технологий обучения или как проявление творчества в педагогической деятельности, что не только не исключает, а, скорее, дополняет одно другое.

Процесс проектирования обучения можно условно разделить на три этапа: аналитический (подготовительный), собственно проектировочный и корректировочный. Рассмотрим поэтапно проектирование иноязычной профессиональной подготовки магистрантов неязыковых специальностей к использованию письменного академического дискурса.

I. Аналитический этап включает в себя анализ государственного образовательного стандарта; существующих учебных планов и программ; методического опыта, разработок, подходов; понятийного аппарата данного курса; потребностей потребителей. Результатом выполнения первого этапа проектировочной деятельности будет подготовка теоретической базы для разработки курса.

Остановимся более подробно на некоторых отдельных терминах и положениях, значимых для темы данной статьи.

- По требованиям Федерального государственного стандарта высшего профессионального образования процесс изучения иностранного языка магистрантами неязыковых специальностей должен быть направлен на формирование готовности работать с текстами профессиональной направленности, осуществлять профессиональную

коммуникацию, а так же способности самостоятельно приобретать новые знания и умения, в том числе, в новых областях знаний. **Структура компетентностной модели магистранта** по специальности «Информационные технологии в образовании» определена в соответствии с ФГОС ВПО, и включает группы компетенций: 1) общекультурные, необходимые каждому члену общества для успешной социализации; 2) общепрофессиональные, связанные с профессиональными умениями в области педагогической деятельности; 3) профессиональные – важные для осуществления профессионально-педагогической деятельности конкретной специальности.

- Теория компетентностного подхода, на наш взгляд, исчерпывающе изложена А.И.Субетто [Субетто 2006: 28-34]:

- **Компетентностный подход** - подход к моделированию качества подготовки выпускника вуза на основе категорий компетенции и компетентности; применяется в совокупности с другими подходами для преодоления некоторой ограниченности, которая состоит в невозможности адекватно отразить богатство внутреннего мира человека и охватить процесс воспитания и социализации личности как целостность.

- **Компетенция** выступает компонентом потенциального качества подготовки выпускника вуза, выражающим собой его предполагаемую способность к выполнению определенного комплекса задач или вида деятельности.

- **Компетентность** есть динамическое качество человека-профессионала, которое «движется» от начального уровня, заложенного в системе высшего профессионального образования, к мастерству, как высшей форме компетентности; формируется главным образом за пределами вуза по мере накопления опыта в соответствующей профессиональной деятельности, поскольку образовательный процесс не может полностью воссоздать будущую профессиональную деятельность выпускника.

- Знания определяют содержание компетенции и компетентности. Как «умения» и «навыки», так и «компетенции» и «компетентность» являются формами инструментализации знаний).

- Компетенции и компетентность, подвергаясь постоянным трансформациям (переходам) из потенциального состояния в акту-

альное в процессе реализации, развиваются, т.е. увеличивают свой потенциал.

- Самыми мощными стимулами для реализации компетентности у профессионала является выход на уровень творчества в деятельности, духовно-нравственные начала, чувство ответственности и научно-мировоззренческие и ценностные ориентиры; реализация компетенций и компетентности носит рефлексивный характер.

Набор компетенций различными учеными определяется по-разному, наиболее распространена классификация Совета Европы. Поскольку целью данной статьи не является сравнение существующих в данной области классификаций, то ограничимся упоминанием наиболее значимых для обучения письменному академическому дискурсу. К ним можно отнести, прежде всего, такие базовые компетенции как лингвистическая (языковая и речевая), дискурсивная, стратегическая, лингвопрофессиональная, межкультурная и пр.

- Совокупность ключевых и дополнительных компетенций магистрантов образует ***иноязычную профессиональную коммуникативную компетентность***.

Под иноязычной профессиональной коммуникативной компетентностью мы вслед за Андриенко А.С. будем понимать «способность будущего выпускника вуза действовать в режиме вторичной языковой личности в профессионально направленной ситуации общения со специалистами других стран, способного к осуществлению межкультурного профессионального взаимодействия» [Андриенко 2007: 16-17].

- Елизарова Г.В. отмечает, что ***компоненты межкультурной компетенции/компетентности*** соотносятся с компонентами иноязычной коммуникативной компетенции/компетентности, при этом модифицируется содержание и добавляется «межкультурное измерение» [Елизарова 2005: 136]. Приведем некоторые примеры межкультурных различий в письменном академическом дискурсе, обусловленные культурными различиями в АЯ и РЯ:

1. В низкоконтекстуальной англоязычной культуре особое внимание уделяется форме, однозначной вербализации и толкованию всех существенных элементов дискурса. Для русскоязычной высоко-



контекстуальной культуры более характерна ориентация на содержание сообщения, а не на его форму.

2. В англоязычной культуре автор несет ответственность за то, чтобы текст был удобным для восприятия. «В российской культуре ответственность такого рода в академических кругах лежит на читателе, который должен предпринять усилия для достижения соответствующего уровня образования, который позволит ему понять предложенный автором текст».

3. Акцент на формальной стороне дискурса приводит к большей конкретности и фактологичности текстов у носителей английского языка, а акцент на содержании будет выражаться в большей абстрактности суждений и некотором пренебрежении фактами у русскоязычных авторов [Елизарова 2005: 82].

Заметим, что расхождение в академических дискурсах, вероятно, предполагает различия в системах культурных и образовательных ценностей. Для обеспечения способности к продуктивной иноязычной коммуникации содержание обучения английскому языку магистрантов должно быть направлено на развитие компонентов межкультурной компетенции, что отразится на выборе языкового и текстового материала, тем и заданий.

Компетентностный подход, выступающий в качестве ведущего среди методологических подходов, позволяет рассматривать проектирование образовательного процесса в педагогическом вузе как процесс формирования профессионально-педагогической компетентности студентов.

Продуктом проектирования является проект будущего всесторонне обоснованного процесса формирования профессиональной компетентности студентов в различных видах деятельности при решении тех или иных образовательных задач.

Технология проектирования образовательного процесса в педагогическом вузе на основе компетентностного подхода представляет собой процедуру взаимосвязанной деятельности преподавателя и студентов по построению и реализации процесса формирования профессиональной компетентности в учебно-познавательной деятельности [Беспалова 2011: 11-13].

Мы перечислили наиболее существенные, с нашей точки зрения, теоретические положения, которые были учтены при переходе на следующий этап проектирования.

II. Собственно проектировочный этап включает в себя детализацию целевого, диагностического и содержательного компонентов, разработку системы деятельности студентов и преподавателя, определение необходимых дидактических средств. На этом этапе раскрывается содержание каждой учебной темы, уточняются совокупности учебных элементов, определяется система заданий, выбираются формы контроля.

В итоге работы на данном этапе была создана рабочая учебная программа по дисциплине «Деловой иностранный язык» для магистрантов, в которой определены следующие требования к результатам освоения дисциплины [Скараева 2011: 3-7].

В области письменного академического дискурса студент должен:

- знать нормы изучаемого иностранного языка; терминологию делового и профессионального дискурса на иностранном языке; требования к оформлению научных трудов, принятые в международной практике; специфику межкультурной научной и деловой коммуникации на иностранном языке;

- уметь извлекать информацию из профессионально-ориентированных иноязычных текстов; оформлять извлеченную из иностранных источников информацию в виде перевода, реферата, аннотации; описывать явления, события, излагать факты в письме личного и делового характера; заполнять различные виды анкет, сообщать сведения о себе в форме, принятой в стране изучаемого языка;

- владеть языковыми и предметными знаниями, необходимыми для осуществления иноязычной деловой коммуникативной деятельности; приемами самообразования по иностранному языку; способами пополнения профессиональных знаний на основе использования оригинальных источников на иностранном языке, в том числе электронных и, из разных областей общей и профессиональной культуры.

Для обучения академическому письму были выделены такие компетентностнообразующие компоненты лингвистической (языковой и речевой) компетенции по аспектам и видам речевой деятельности:

Лексика - лексические средства выражения содержания текстов по специальности, многозначность служебных и общенаучных слов,

механизмы словообразования (в том числе термины и интернациональные слова), явления синонимии и омонимии; увеличение словарного запаса и развитие контекстуальной догадки.

Грамматика - углубление и систематизация знаний грамматического материала, необходимого для чтения и перевода научной литературы по специальности; обороты на основе неличных глагольных форм; пассивные конструкции; усеченные грамматические конструкции; эмфатические и инверсионные структуры; средства выражения модальности.

Чтение - применение различных стратегий чтения аутентичной литературы по специальности; использование текстового материала в качестве основы для коммуникативной деятельности и для аннотирования, реферирования, составления различного рода письменных сообщений.

Письмо - формирование умений работать с оригинальной англоязычной литературой по специальности: реферирование и реферативный перевод с английского языка на русский язык, аннотирование научного дискурса; создание профессиональных иноязычных текстов: доклад по теме исследования, деловые письма и сообщения.

Дисциплина изучается в 9 и 10 семестрах 5 курса обучения, 11 семестре 6 года обучения. Изучение завершается междисциплинарным экзаменом по английскому языку и специальности, включающим реферирование/аннотирование специального текста на русском/английском языке и .

В настоящее время магистранты закончили обучение в 9 семестре, что пока не дает достаточных данных для перехода к обсуждению следующего логического этапа проектирования обучения.

III. Корректировочный (экспертно-оценочный) этап проектирования предполагает реализацию разработок в реальном учебном процессе; анализ и оценку полученных результатов; введение необходимых усовершенствований.

Проведенное теоретическое исследование не охватывает всех аспектов проблемы проектирования образовательного процесса в вузе. Оно может быть продолжено разработкой возможных способов индивидуализации обучения, проектирования самостоятельной работы на уровне учебной дисциплины; или на уровне модулей и циклов учебных дисциплин.

Таким образом, *проектирование образовательного процесса* вообще и, в частности, иноязычной профессиональной подготовки магистрантов неязыковых специальностей к использованию письменного академического дискурса чрезвычайно важно и необходимо; оно должно:

- осуществляться на основе действующих образовательных стандартов,
- учитывать достижения современной науки и практики: педагогической и лингвистической (компетентностный подход, теория дискурса, принцип межкультурной коммуникации и др.);
- иметь логическую структуру, в которой собственно проектировочный этап предваряется аналитическим, и завершается корректировочным этапом
- соответствовать требованиям, предъявляемым потребителями (обучаемыми и потенциальными работодателями).

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

- Андриенко А.С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2007. – 26 с.
- Беспалова В.В. Проектирование образовательного процесса в педагогическом вузе на основе компетентностного подхода: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. - Шуя, 2011. – 24 с.
- Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
- Ин Александр. Компетентностный подход к проектированию системы управления качеством профессиональной подготовки будущего учителя: дис. ... д-ра. пед. наук. – М.: РГБ, 2007. – 250 с.
- Скараева С.М. Рабочая учебная программа по дисциплине «Деловой иностранный язык» ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» – Екатеринбург, 2011. – 10 с.
- Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. – СПб.; М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

*Старкова Д.А.*

Екатеринбург, Россия

**УПРАВЛЕНИЕ АКТИВНЫМИ  
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯМИ  
ПРИ ОБУЧЕНИИ  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Аннотация. В статье рассматриваются элементы теории управления с позиции методики обучения иностранным языкам в свете современных требований.

Ключевые слова: управление, педагогическое и методическое управление, управленческое методическое умение учителя иностранного языка, управленческий цикл.

*Starkova D.A.*

Ekaterinburg, Russia

**ACTIVE INTERACTION  
MANAGEMENT IN ELT**

Abstract. In this article the elements of management theory are considered from the point of view of ELT Methodology taking into account the modern requirements.

Keywords: management, pedagogical and methodological management, management skills of Foreign Language teacher, management cycle.

---

Сведения об авторе: Старкова Дарья Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и сопоставительного языкознания.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 368. e-mail: [starkova@uspu.ru](mailto:starkova@uspu.ru).

---

About the Author: Starkova Daria Alexandrovna, Associated Professor of the Department of English Philology and Contrastive Linguistics.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

---

Проблема управления образовательным процессом на уровне учитель – ученик активно обсуждается в педагогической литературе с 1960-х гг. в статьях И.И. Ильева, В.П. Беспалько, Н.Ф. Талызиной. По мнению И.А. Зимней, требования современного общества рассматривают управление в качестве основного механизма усвоения (теория поэтапного формирования умственных действий, программированное, алгоритмизированное обучение в отличие от традиционного обучения) [Зимняя 2002: 63].

Понятие «*педагогическое управление*» было введено Ю.В. Васильевым и определялось им как управление воспитанием и обучением [Васильев 1990: 26]. В области обучения иностранным языкам в 1983 г. появляется работа по методическому управлению К.Б. Есипо-

вич. *Методическое управление* определяется К.Б. Есипович как системное, интегрально-многоуровневое, адаптивное образование, обладающее устойчивой совокупностью ведущих признаков и занимающееся целенаправленным проектированием педагогического, психологического, методического, организационного обеспечения учебного процесса применительно к конкретной предметной области с учетом ее качественного своеобразия в целях гарантированного достижения с заранее заданной надежностью результатов обученности каждого учащегося средствами изучаемого конкретного предмета [Есипович 1983: 62].

Однако управление чаще рассматривалось как воздействие учителя на учащихся, трактовалось слишком узко и отражало специфику лишь одной функции (контрольно-корректирующей), входящей в состав процесса управления.

Современный взгляд педагогики на понятие «управление» отражен в определении Т.И. Шамовой и Т.М. Давыденко: «*Управление — это взаимодействие субъектов* как многообразный процесс, в котором изменение субъектов происходит не просто взаимосвязано, а взаимообусловлено. В этом смысле взаимодействие выступает способом функционирования управления» [Шамова, Давыденко 2005]. Такое понимание управления позволяет утверждать, что объектом управления становится не ученик, как это традиционно было принято, а целостная учебная ситуация.

Чтобы эффективно управлять процессом обучения учителю необходимо уметь выполнять ряд функций: *планирования, организации, мотивации, контроля и коррекции*. В последнее время отдельные ученые стали также выделять функцию *рефлексии* как неотъемлемую составляющую управленческой деятельности. Все эти функции рассматриваются как относительно самостоятельные, но взаимосвязанные в едином процессе управления конкретной деятельностью.

Чтобы эффективно выполнять перечисленные выше функции управления процессом обучения своему предмету, необходимо владеть соответствующими этим функциям умениями. На основании анализа понятий «умение», «управленческое умение» в психолого-педагогической и методической литературе мы дали понятие *управленческому методическому умению учителя иностранного языка*, под которым мы понимаем *умение эффективно применять методы*

*и приемы, необходимые для реализации соответствующей управленческой функции в цикле управления процессом обучения иностранному языку.* Необходимость цикличного управления обоснована Н. Ф. Талызиной и В. П. Беспалько, которые в своих работах подчеркнули эффективность такого вида управления, при котором все элементы процесса обучения – цели, методы и приемы достижения цели, средства – известны субъектам управления (как педагогу, так и обучающимся), а обратная связь и корректировка действий по достижению цели осуществляется без длительной отсрочки.

По определению Ю. А. Конаржевского *управленческий цикл* – это целостная совокупность сориентированных на достижение определенной цели взаимодействующих управленческих функций, выполняемых последовательно, а иногда параллельно [Конаржевский 1986: 5-16]. Чтобы процесс управления был законченным, должен состояться управленческий цикл, т.е. должны быть реализованы функции мотивации, планирования, организации, контроля и коррекции, а также рефлексивного анализа. Если какая-либо из функций не реализована, следовательно, управленческий цикл будет неполным и не сможет гарантировать результативного завершения управляемой деятельности.

По мнению некоторых ученых, одним из факторов, обеспечивающих эффективность образования, является качество господствующих методов обучения. На современном этапе развития государства и общества к методам обучения иностранному языку предъявляются следующие требования: создавать комфортную атмосферу обучения; стимулировать интерес и желание учиться; вовлекать в учебный процесс чувства, эмоции, ощущения; учитывать потребности и обеспечивать многообразие приемов и форм обучения; активизировать деятельность обучающихся; делать активным действующим лицом самих учащихся, т.е. создавать такие условия обучения, в которых учащиеся становятся равноправными субъектами учебного процесса; учить работать над предметом самостоятельно; предусматривать такие формы работы, которые стимулируют самостоятельность и творчество [Гальскова 2004: 141]. Исходя из выше приведенного описания можно сделать вывод, что доминирующее место в образовательном процессе должны занять активные методы обучения иностранному языку. Под *активными методами обучения* в современ-

ной педагогике понимаются методы, которые реализуют установку на бóльшую активность субъекта в учебном процессе, в противоположность так называемым традиционным подходам, где ученик играет гораздо более пассивную роль. Активными могут быть методы, формы и целые технологии обучения, называемые так потому, что в них существенно меняются роль обучающего, роль обучаемых и роль информации (не цель, а средство).

На основании анализа классификаций активных методов обучения и существующих в современной методике обучения иностранным языкам методов обучения мы предлагаем следующую классификацию активных методов обучения иностранным языкам: поисковые, проблемные, игровые и метод проектов. Это иерархия, в которой каждый последующий метод включает в себя предыдущий. Самым ярким примером активных методов обучения является *метод проектов* - наивысшее проявление всех активных методов обучения, верхняя ступень в иерархии активных методов, т.к. он содержит в себе все элементы, присущие им: самостоятельный поиск обучающимися необходимой информации как в поисковых методах; решение значимой для обучающихся проблемы как в проблемных методах; разыгрывание ролей и подчинение определенным условиям как в играх с обязательным созданием продукта и его демонстрации.

Наряду с возможностями использования активных методов обучения методисты в области обучения иностранным языкам обсуждают вопрос о необходимости более обширного применения *групповой формы обучения*. В педагогике выделяются индивидуальные, групповые, фронтальные, коллективные и парные формы обучения. В педагогической практике предпочтение отдается фронтальной форме обучения в виду ее удобства с точки зрения минимума затрат на организацию. Парная работа популярна на занятиях по иностранному языку, так как помогает организовать квазикоммуникативные ситуации. Использование групповой формы обучения встречается довольно редко, поскольку требует от педагога дополнительных умений: мотивирование на достижение группового результата, сплочение команды, распределение обязанностей, т.д.

При правильной организации групповой деятельности объединение групповых усилий, знаний и выработки групповых решений



позволит достичь синергетического эффекта, при котором целое больше, чем сумма его составных частей. Такая кооперация значительно эффективнее, чем конкуренция.

Управление групповой активной учебной деятельностью или активными взаимодействиями на занятиях иностранного языка предполагает наличие субъект-субъектных отношений между учителем и учащимися, для чего учителю необходимо владеть определенными управленческими методическими умениями, соответствующим определенным функциям управления, а, следовательно, и определенными приемами реализации данных умений. Например, функция мотивирования реализуется через такие управленческие методические умения, как 1) умение формулировать значимую проблему на основе потребностей учащихся, 2) умение формулировать привлекательную и достижимую для учащихся цель предстоящей учебной деятельности в целом; 3) умение заинтересовать учащихся в процессе решения проблемы с данными членами группы. Реализовать первое умение учителю помогут такие приемы, как анкетирование, викторина, индивидуальное собеседование, информационный дефицит, проблемное задание, рассказ, расширение идей, тестирование и т.д.

Методика развития управленческих методических умений будущих учителей иностранного языка реализуется нами в процессе обучения студентов Института иностранных языков УрГПУ управлению групповой проектной деятельностью учащихся в школе. Начиная с 2004 г. студенты изучают курс «Теоретические и практические аспекты обучения иностранным языкам», в рамках которого познают основы педагогического и методического менеджмента, знакомятся с функционированием управленческих методических умений в управленческом цикле. Наши наблюдения и данные отчетов по педагогической практике показывают, что наши студенты стали значительно более компетентными в области управления активными взаимодействиями при обучении иностранному языку и применяют не только групповую проектную учебную деятельность, но и другие виды активной групповой учебной деятельности. Активные методы и групповая форма обучения используются ими на уроке гораздо чаще, чем это делали их предшественники, не изучавшие данный курс.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Васильев Ю.В. Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
- Гальскова Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: метод. пособие. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с.
- Есипович К.Б. Основы управления процессом обучения иностранным языкам в средней школе; МГПИ имени В.И. Ленина. – М., 1983. – 97 с.
- Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
- Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
- Шамова Т.И. Управление: традиции и новации // Сибирский учитель. – 2005. – №39 (май – июнь). [Электрон. ресурс]. URL: [www.websib.ru](http://www.websib.ru).

УДК 372.8: 811.112.2

*Энгельхардт Э.*

Екатеринбург, Россия

**DAS DEUTSCHE  
SPRACHDIPLOM II DER  
KULTUSMINISTERKONFERENZ  
(DSD II) - EINE  
HERAUSFORDERUNG FÜR  
RUSSISCHE SCHÜLER DER  
KLASSENSTUFE 11**

*Engelhardt A.*

Ekatereburg, Russia

**GERMAN LANGUAGE  
PROFICIENCY EXAM DEVISED  
BY GERMANY'S CONFERENCE  
OF THE MINISTERS OF  
EDUCATION AND CULTURAL  
AFFAIRS TO OBTAIN THE  
DIPLOMA (DSD II OF KMK) – A  
CHALLENGE FOR RUSSIAN  
SECONDARY SCHOOL STUDENTS  
IN THEIR FINAL YEAR**

Zusammenfassung. Prüfung ermöglicht russischen Schülern Zugang zu deutschen Universitäten. Prüfungsformat und Vorbereitungskurse schulen neben sprachlichen Fertigkeiten dialektisches Denkvermögen.

Schlüsselwörter: *Globalisierung, russische Schüler, vertiefter Fremdsprachenunterricht, Hörverstehen, Leseverstehen, schriftliche und mündliche Kommunikation.*

Die Verfasserin: Anne Engelhardt ist Gastdozentin am Lehrstuhl für Deutsch an der Uraler Staatlichen Pädagogischen Universität.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 462. e-mail: aennee2@yahoo.de.

Abstract. Exam facilitates Russian students' access to German universities. The preparation course for DSD exam helps students to develop ability of dialectic approach to questions alongside with language skills.

Keywords: *globalization, Russian students, foreign language learning, listening, reading, writing skills, oral communication skills.*

About the Author: Engelhardt Anne, Associate Professor of the Chair of German Language and Its Teaching . Place of employment: Ural State Pedagogical University.

An was denken wir bei *Globalisierung*? Wirtschaftliche Verflechtung, Finanzkrise, die sich rasant öffnende Schere zwischen Arm und Reich, Arbeitsplatzverluste, Umweltschäden, den Verlust kultureller Eigenheiten – neben diesen vielbeklagten negativen Folgen gibt es aber auch nicht wenige positive: Die Begrenztheit unseres Planeten zu spüren gibt uns die Chance wahrzunehmen, dass wir, verschiedene Völker, in Wirklichkeit „im gleichen Boot sitzen“, wo uns vormals Welten zu trennen schienen . Oder, wie die Japaner sagen: *Hebt man den Blick, so sieht man*

219




keine Grenzen. Das ist natürlich ein Ideal, **welches** wir erst üben müssen, aber es erreicht uns doch auch im täglichen Leben:

Schon allein die Tatsache, dass es heutzutage im Ural - in Jekaterinburg, Tscheljabinsk und Perm, aber auch in Slatoust, Nischni Tagil, Ufa, Orenburg und Magnitogorsk, Schüler gibt, die an ihrer Schule eine Prüfung ablegen, die es ihnen erlaubt, an einer Universität in Deutschland zu studieren<sup>1</sup>, ist ein zwar kleines, aber doch ganz konkretes Beispiel für das Überwinden von Begrenzungen und für das In-den-Blick-Nehmen eines weiteren Horizonts.

### Die DSD II-Prüfung

Was ist nun das Besondere an DSD II? Es gibt mehrere vergleichbare Prüfungen – wie z.B. **TestDaf** oder **DSH** (*Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang*). Sie bieten ebenfalls für die am gemeinsamen europäischen Referenzrahmen orientierten Kompetenzstufen B2 und C1-Prüfungen an. Die **DSD II-Prüfung** unterscheidet jedoch Folgendes:

- Sie ist **für Schüler konzipiert**, wird **an den Schulen im Ausland** durchgeführt und auch **dort durch Zusatzunterricht** vorbereitet.
- Sowohl der Zusatzunterricht als auch die Prüfung selbst sind für die Schüler **kostenlos**.

Что такое "Диплом немецкого языка" (DSD)!	Что дает "Диплом немецкого языка"!	Как ведется подготовка к сдаче экзамена!
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ признаный во всем мире сертификат "Высший или эквивалентный" уровня С1</li> <li>✓ его ежегодно получают около 10 000 школьников более чем в 40 странах мира</li> <li>✓ введен в 1972 году, в Российской Федерации - с 1997 года</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ позволяет продолжить свое образование за границей, т.е. он приравняется к высшему учебному образованию в Германии или эквивалентному уровню высшего образования</li> <li>✓ имеет неограниченный срок действия</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ начинается в 9 классе и рассчитана на 2-3 года интенсивных дополнительных занятий</li> <li>✓ в 10 классе 3 недели отводится на интенсивный курс</li> <li>✓ лучше учиться получать возможность стажировки в Германии</li> </ul>
 <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ экзамен на уровень С1 сдают учащиеся школ с углубленным изучением немецкого языка (количество часов: 800 - 1200)</li> <li>✓ сертификат выдается высшим органом образования Германии - Конференцией министров образования и культуры федеральных земель (КМБ)</li> </ul>	 <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ для работодателей является признанным государственным свидетельством отличного знания немецкого языка</li> <li>✓ увеличивает возможность получения стипендий от Фонда и программ (DAAD) для стажировки в Германии, в т.ч. по негосударственным специальностям</li> </ul>	 <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Подготовка при поддержке преподавателей из Германии, родного языка</li> <li>✓ особое внимание уделяется развитию самостоятельности, умениям интерпретировать текст, критически мыслить, индивидуально, активно стратегич. самообразование</li> <li>✓ экзамен сдается учащимися 11 класса в первой половине учебного года.</li> </ul>



<sup>1</sup> genauer gesagt: Es ist der Nachweis ausreichender Deutschkenntnisse für den Hochschulzugang in Deutschland.

- Die Schulen werden dafür von Deutschland mit Unterrichtsmaterial und z.T. auch mit der Entsendung von muttersprachlichen Lehrern unterstützt und von der ZfA<sup>1</sup> betreut.

- Als weitere Besonderheit wäre noch hinzuzufügen, dass die DSD II-Prüfung eine Kombinationsprüfung der Niveaustufen B2/C1 ist: Selbst wenn man nicht genügend Punkte für C1 schafft (60% der Gesamtpunktzahl), hat man noch die Chance, die Mindestpunktzahl in allen Teilen der gleichen Prüfung für Niveau B2 zu erreichen, muss also dafür nicht extra neu antreten.

Es ist also einerseits ein Privileg, an solch einer Prüfung teilzunehmen, andererseits auch eine besondere Leistung, sie erfolgreich abzulegen, denn die Anforderungen sind recht anspruchsvoll. So werden auch nur gute Schulen mit erweitertem Deutschunterricht für das DSD-Programm ausgewählt. Die Schüler haben oft schon seit der 2.Grundschulklasse Deutsch, in Jekaterinburg sogar schon ab Klasse1. Der Zusatzunterricht baut auf dem langjährigen und guten einheimischen Deutschunterricht auf und bereitet besonders leistungsstarke Schüler auf das spezielle **Format der Prüfung** vor.

#### **Wie sieht die Prüfung genau aus?**

Sie besteht aus 4 Teilen, die bei der Bewertung gleich gewichtet werden:

- Zwei **rezeptive** Teile – *Hörverstehen* (50 Min.) und *Leseverstehen* (85 Min.)

- Zwei **produktive** – die sogenannte *Schriftliche Kommunikation*(120 Min) und eine mündliche Präsentationsprüfung (20 Min Vorbereitung, 20 Min. Prüfung).

Die drei Teile Hörverstehen, Leseverstehen und Schriftliche Kommunikation finden an einem Tag statt – in allen Ländern der Nordhalbkugel am selben Kalendertag – und werden zentral in Deutschland, z.T. computergestützt, korrigiert.

Die **mündliche Präsentationsprüfung** folgt an einem anderen Tag und wird an der Schule selbst von einer 3-köpfigen Prüfungskommission bewertet.

---

<sup>1</sup> Zentralstelle für Auslandsschulwesen.

Nun zu den Aufgabenstellungen:

### **1.Hörverstehen**

Dieser Teil enthält drei verschiedene Textsorten: Einen dialogischen Text, vier Hörszene und einen monologischen, argumentativen Text - insgesamt etwa 1 800 Wörter. Anhand von Multiple Choice- und Zuordnungsaufgaben wird sowohl globales, als auch selektives und Detailverstehen geprüft. **Zeit:** 40 Minuten plus 10 Minuten für die Übertragung der Lösungen.

### **2.Leseverstehen**

Auch dieser Teilbereich enthält verschieden Textsorten, Kurztexte (Anzeigen, Kurzmeldungen), berichtende, z. T. populärwissenschaftliche Texte und einen problematisierenden Text – insgesamt etwas mehr als 2 000 Wörter. Wie in der gesamten Prüfung überhaupt handelt es sich um **gesellschaftlich relevante Themen** aus den Bereichen **Bildung, Kultur und Wirtschaft** u. a. mit einem breiten Wortschatz, z.T. auch Fachwortschatz, und komplexen Satzstrukturen. **Zeitvorgabe:** 75 Minuten plus 10 Minuten für die Übertragung der Lösungen.

### **3.Schriftliche Kommunikation**

Vorgegeben sind ein Thema, ein Text (ca 200 Wörter) und eine Grafik. Dazu soll – mit Hilfe von drei Leitfragen – ein erörternder Text mit klarer inhaltlicher Struktur verfasst werden.

### **4.Die mündliche Prüfung**

besteht aus 2 Aufgaben:

- ein kurzer Vortrag mit Stellungnahme zu einem Thema unter Einbeziehung von 5 Schlüsselwörtern, beides ist vorgegeben. Der Schüler hat dazu 20 Minuten Vorbereitungszeit mit Wörterbuch.
- Ein zusammenhängender Vortrag zu einem vorher gewählten und vorbereiteten Thema.



In beiden Teilen werden dem Prüfling im Anschluss an seinen Vortrag themenbezogene Fragen gestellt, damit er auch seine Fähigkeit, frei und spontan zu sprechen, unter Beweis stellt.

### **Besondere Schwierigkeiten für die Schüler**

Das auch im Kontext des deutschen Abiturs vielzitierte Schlagwort *Studierfähigkeit* deutet schon gleich die besonderen Herausforderungen an, die diese Prüfung für Schüler der Klassenstufe 11 darstellt, die ja deutlich jünger als deutsche Abiturienten sind.

Da sind einmal die sprachlichen Voraussetzungen, um Vorlesungen und Seminaren folgen zu können. Dies bedeutet auch imstande zu sein, schnell zu lesen, konzentriert zu hören und zielgenau Information zu entnehmen. Material überfliegen und sichten, um so die Fülle der zugänglichen Information souverän zu nutzen, ist aber keine rein sprachliche Schlüsselqualifikation für ein Studium - besonders in Deutschland, wo im akademischen Bereich Selbständigkeit und Eigenverantwortung vorausgesetzt werden.

Dennoch sind **Hörverstehen** und **Leseverstehen** nicht das Hauptproblem für russische Schüler, sondern die beiden produktiven Bereiche, vor allem die **Schriftliche Kommunikation**.

*Einleitung, Text- und Grafikwiedergabe, Erörterung der Problemstellung, eigene Meinung mit Begründung, Schluss* – dieses Schema übt man in vielen Varianten und mit den entsprechenden „Redemitteln“, d.h. passenden Ausdrücken und Wörtern als „Krücken“ oder „Wortgeländer“, an denen man sich durch den Aufsatz „hangeln“ kann (ganz besonders hilfreich für die Grafik-Wiedergabe, denn auch nicht jeder deutsche Schüler aus der 11. Klasse würde so ohne weiteres die Begriffe Säulen-, Balken-Kreis- und Kurvendiagramm korrekt verwenden!).

Aber mitunter birgt auch das Thema - vermutlich unbeabsichtigt - unliebsame Überraschungen: Autofreie Innenstädte oder die Häuslebauer-Mentalität, Wohnsituation, Bio-Kost, Studiengebühren, alte Menschen, Einkaufen im Internet, alternative Lebensformen – der Schüler, der noch nicht in Deutschland war, kann diese Themen nur dann landesspezifisch richtig einschätzen und diskutieren, wenn er davon zumindest andeutungsweise schon gehört hat. Zehrt er dagegen allein von seiner Erfahrung der russischen Lebenswirklichkeit, wird er die Problematik des Themas nicht überzeugend erfassen und darstellen können.

Auch eine sinnvolle Einleitung zu einem neuen Thema zu finden und am Schluss des Textes wieder daran anzuknüpfen, setzt oft mehr oder breitere Lebenserfahrung voraus, als da ist.

Und schließlich die **Erörterung verschiedener Sichtweisen und Argumente** – hierin steckt meines Erachtens die größte Herausforderung für unsere Schüler an den DSD-Schulen, andererseits auch ein großes Potenzial der Prüfung, da die Schüler hierzulande oft hauptsächlich auswendig lernen und aufzählen, statt Argumente zu analysieren und Sachverhalte zueinander in Beziehung zu setzen.

"Bei einem **Denker** sollte man nicht fragen: *welchen* Standpunkt nimmt er ein, sondern: *wie viele* Standpunkte nimmt er ein? Mit anderen Worten: hat er einen *geräumigen* Denkapparat oder leidet er an Platzmangel, das heißt: an einem 'System'?"<sup>1</sup>

Verschiedene Standpunkte in einer Diskussion einzunehmen, nein, eigentlich unvoreingenommen verschiedene Sichtweisen auf ein Problem zu denken, um neue Lösungsmöglichkeiten zu erproben – in Philosophie und Politikwissenschaft spricht man nach dem dialektischen vom *ambivalenten Denken*<sup>2</sup>. Im wirtschaftlichen Bereich werden *die sechs Hüte des Denkens*<sup>3</sup> propagiert, um im Team wirklich innovative Lösungen zu ermöglichen, statt sich in verbalen Scheinattacken zu erschöpfen.

Das oben Gesagte trifft in gewissem Rahmen auch auf die **Mündliche Präsentationsprüfung** zu.



Sie ist nicht einfach, aber doch eine Spur leichter zu bewältigen als die Schriftliche Kommunikation – selten scheitert ein Schüler völlig daran, was bei der Schriftlichen Kommunikation schon vorkommt. Die zu Hause vorbereitete Präsentation zu einem kontroversen Thema gerät wohl manchmal etwas flach, doch man hat ja Zeit

für die Vorbereitung zu Hause und kann sich auch mal Rat bei den immer wohlwollenden Lehrern holen. Das Kurzreferat mit vorgegebenem Thema und Schlüsselbegriffen, bei dem man vor Ort allein mit einem Wörterbuch,

---

<sup>1</sup> Egon Friedell, Steinbruch. Vermischte Meinungen und Sprüche. Wien, 1922. – S. 23.

<sup>2</sup> Guido Stepken, Version 2.0, August 2006.

<sup>3</sup> Jiri Scherer in: KMU-Magazin Nr.3, April 2006.





Stift und Folie oder Papier auf seinen gesunden Menschenverstand, logisches Denken und Vernetzungsfähigkeit angewiesen ist, um in 20 Minuten etwas Sinnvolles zu entwerfen und es auch während der Prüfung einleuchtend „überzubringen“ und Fragen der Prüfungskommission dazu überzeugend und sprachlich gewandt zu beantworten, ist da schon schwieriger.

Insgesamt betrachtet ist die Arbeit bei der Vorbereitung auch für den DSD-Lehrer lohnend und interessant. Besonders motivierend ist es natürlich, den Lerneifer und den intellektuellen Reifungsprozess der Schüler während der letzten Monate vor der Prüfung zu beobachten. Und natürlich freut er sich aus tiefstem Herzen mit, wenn den Schülern die Prüfung gelingt.

Vielleicht ist sie der Auftakt für ein Studium in Deutschland, oder aber einfach ein anerkannter Leistungsnachweis für gute Deutschkenntnisse bei einer späteren Bewerbung im Beruf.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Иванов В.А., Петров С.Н. Когнитивно-дискурсивное исследование метафорического моделирования понижающей актантной деривации знаковых лакун в концептосфере татарских эвенков // Филология сегодня. – 2005. – №4. – С. 1–10.

Сидорова И.В. Концепт «валенки» в русскоязычной картине мира. – М.: Наука, 2020. – 351 с.

Теория и методика обучения эскимосскому языку: формирование третичной языковой личности на среднем уровне первого тезауруса межкультурной компетенции. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1999. – Вып. 1. – 405 с.

*Научное издание*

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГЕРМАНИСТИКИ,  
РОМАНИСТИКИ И РУСИСТИКИ**

Часть III

Материалы ежегодной международной научной конференции

Подписано в печать 21.05.12. Формат 60x84/16.  
Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе.  
Усл. печ. л. 17,9. Уч.-изд. л. 16,5. Тираж 500 экз.

[www.uspu.ru](http://www.uspu.ru)

Оригинал-макет И. А. Николаева