

ISSN 2587-6589



# ЕВРАЗИЙСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ ЖУРНАЛ



НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

№ 1, 2017

**ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**ЕВРАЗИЙСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ ЖУРНАЛ**

**Научный журнал  
№ 1, 2017**

Настоящий научный журнал представляет материалы, освещающие актуальные вопросы общего языкознания, переводоведения, социо- и психолингвистики, функциональной грамматики, когнитивной лингвистики, дискурсологии, русской литературы, литературы народов РФ, зарубежной литературы, лингводидактики, педагогики. Материалы предназначены для широкого круга специалистов в области филологии и педагогики. Статьи рецензируются. Перепечатка без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ**

**Ивашкевич Ирина Николаевна** – кандидат филологических наук, доцент (Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный университет)

**Магелланас Фернандо Латас** – доктор филологических наук, профессор (Испания, г. Мадрид, университет Complutense, факультет немецкой филологии), профессор университета Севильи (Испания, г. Севилья, Институт германистики)

**Мирчевска-Бошева Биляна** – ассоциированный профессор, заведующий кафедрой славистики (Македония, г. Скопье, университет им. Св. Кирилла и Мефодия) **Нагзибекова Мехриниссо Бозоровна** – доктор филологических наук, профессор (Республика Таджикистан, г. Душанбе, Таджикский национальный университет)

**Мышкина Нэлли Леонидовна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский национальный исследовательский политехнический университет)

**Нишнева Наталья Николаевна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой английского языкознания (Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный университет)

**Табидзе Манана Шотаевна** – доктор филологических наук, профессор, действительный член Нью-Йоркской Академии наук, филологический профессор, гуманитарный факультет (Грузия, г. Тбилиси, Грузинский университет им. св. Андрея Первозванного Патриаршества Грузии)

**Травински Беата** – Ph. D., профессор (Германия, г. Маннгейм, Институт немецкого языка)

**Ходжиматова Гулчехра Масандовна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания русского языка и литературы (Республика Таджикистан, г. Душанбе, Таджикский национальный университет)

**Шавхелишвили Бела Абрамовна** – кандидат филологических наук, доцент, старший научный сотрудник Института Картвелологии (Грузия, г. Тбилиси, Сухумский государственный университет)

**Яхьяпур Марзи** – профессор кафедры русского языка и литературы, факультет иностранных языков (Иран, г. Тегеран, Тегеранский университет)

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

**Шустова Светлана Викторовна** – главный редактор, доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Аверина Анна Викторовна** – заместитель главного редактора, доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Московский городской педагогический университет, Институт иностранных языков)

**Алексеева Лариса Михайловна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Безукладников Константин Эдуардович** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания иностранных языков (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)

**Бартош Дана Казимировна** – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Москва, Московский городской педагогический университет, Институт иностранных языков)

**Зеленина Тамара Ивановна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Ижевск, Удмуртский государственный университет)

**Иоселлиани Аза Давидовна** – доктор философских наук, профессор (Россия, г. Москва, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации)

**Комарова Юлия Александровна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой интенсивного обучения иностранным языкам (Россия, г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена)

**Мишланова Светлана Леонидовна** – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой лингводидактики (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Проскурнин Борис Михайлович** – доктор филологических наук, профессор, декан факультета современных иностранных языков и литератур (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Семенов Наталья Николаевна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, Старый Оскол, Белгородский государственный университет)

**Трофимова Нелли Аркадьевна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Санкт-Петербург, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики)

**Файзилова Галина Владимировна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Астрахань, Астраханский государственный университет)

**Платонова Елена Анатольевна** – ответственный секретарь, кандидат филологических наук (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Плюснина Екатерина Михайловна** – ответственный секретарь, кандидат филологических наук (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

© Редакционная коллегия, 2017

Учредитель и издатель:  
ФГБОУ ВО «Пермский государственный  
национальный исследовательский университет».  
Адрес издателя: 614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15.  
Адрес редакции: 614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15.  
Подписано в печать 10.05.2017. Формат 60 × 84/16.  
Усл. печ. л. 14,42. Тираж 500 экз. Заказ № 42.

Территория распространения – Российская Федерация.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ .....</b>	<b>4</b>
<b>Иванов В. Д.</b> ЧАСТИЦА ЕТWA В РАЗЛИЧНЫХ ТИПАХ ПРИДАТОЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ .....	4
<b>Коннова М. Н.</b> ОБРАЗ ХРИСТИАНСКОГО ПРАЗДНИКА В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КАРТИНЕ МИРА .....	11
<b>Кудрявцева А. Г.</b> АНТИПОСЛОВИЦЫ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ .....	19
<b>Плясунова С. Ф.</b> К ВОПРОСУ О СТАТУСЕ ДЕРИВАТОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ .....	25
<b>Файзиева Г. В.</b> ПОТЕНЦИИ СОЦИОЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ СИСТЕМАТИЗАЦИИ РУССКОЙ ПРОСТОРЕЧНОЙ ЛЕКСИКИ (НА ПРИМЕРЕ ГЛОССАРИЯ «УСЛОВНЫЙ ЯЗЫК ВОРОВ И КОНОКРАДОВ» Я. БАЛУЕВА) .....	32
<b>ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ .....</b>	<b>36</b>
<b>Громова Н. В.</b> ТЕРМИНЫ РОДСТВА В СПЕКТРЕ НАУК: ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К КАТЕГОРИЗАЦИИ, ДЕФИНИЦИИ И СЕМАНТИКЕ .....	36
<b>Сафина Г. С.</b> ОСОБЕННОСТИ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ В СФЕРЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ .....	41
<b>ТЕКСТОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....</b>	<b>45</b>
<b>Казарцева В. В., Попова Н. Б.</b> ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МЕТАФОРЫ В ИТАЛЬЯНСКОЙ ПОЭЗИИ ГЕРМЕТИЗМА .....	45
<b>Шипова И. А.</b> СЕМИОТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ .....	52
<b>Юдкин-Рипун И. Н.</b> ПРЕДИКАТНАЯ ИЕРАРХИЯ В ЦЕЛОСТНОМ АНАЛИЗЕ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА: «НА СМЕРТЬ КОМИССАРЖЕВСКОЙ» А. БЛОКА .....	57
<b>СОЦИО- И ПСИХОЛИНГВИСТИКА.....</b>	<b>64</b>
<b>Корлякова А. Ф.</b> МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ СОЦИУМЕ НА ПРИМЕРЕ СЛОВА «НЕНАВИСТЬ» .....	64
<b>ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ .....</b>	<b>70</b>
<b>Лемешко А. В.</b> КАТЕГОРИЯ БЫТИЯ В ЭКЗИСТЕНЦИАЛИЗМЕ ФРАНЦУЗСКИХ ФИЛОСОФОВ Ж.-П. САРТРА И А. КАМЮ .....	70
<b>Попова Н. Б., Шилов А. А.</b> ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ЖАНРА РОМАНА .....	74

<b>ЛИНГВОДИДАКТИКА .....</b>	<b>80</b>
<b>Вартанова В. В.</b> ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ФИЛОЛОГИЯ» (ПРОФИЛЬ «ЗАРУБЕЖНАЯ ФИЛОЛОГИЯ») В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕАТРАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И МНОГОЯЗЫЧИЕ» (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ИНСТИТУТА ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ УДГУ).....	80
<b>Власова О. В.</b> РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ РАБОТЫ С ВИДЕО НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	83
<b>Шалгина Е. А., Плюснина Е. М.</b> ТЕАТРАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ В ОБУЧЕНИИ ИЯ.....	89
<b>Фролова Е. В., Арсеньева Е. Д.</b> ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС.....	93
<b>РЕЦЕНЗИИ .....</b>	<b>101</b>
«БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА». РИГА: РЕТОРИКА А, 2005. 384 С. РОМАН АЛИЕВ, НАТАЛИЯ КАЖЕ. ....	103
THOMA, NADJA, KNAPPIK MAGDALENA (HG.) (2015): SPRACHE UND BILDUNG IN MIGRATIONSGESELLSCHAFTEN. MACHTKRITISCHE PERSPEKTIVEN AUF EIN PREKARISIERTES VERHÄLTNIS. BIELEFELD: TRANSCRIPT VERLAG. 345 S. ....	105
<b>ПОРЯДОК ПУБЛИКАЦИИ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ СТАТЬИ.....</b>	<b>109</b>
<b>УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ .....</b>	<b>112</b>

## ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

---

УДК 81'367.635

### Иванов Владимир Дмитриевич

Аспирант кафедры германистики и лингводидактики,  
преподаватель немецкого языка, МСНК,  
Московский городской педагогический университет, Институт иностранных языков.  
105064, г. Москва, Малый Казенный пер., 5Б.  
Тел.: 8 (495) 607-16-02  
E-mail: voldemar3008@mail.ru

### ЧАСТИЦА ETWA В РАЗЛИЧНЫХ ТИПАХ ПРИДАТОЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

*В статье рассматривается модальная частица etwa в немецком языке с позиции возможности ее использования в придаточных предложениях. Показано, что модальная частица etwa может в ряде случаев стоять в иллокутивно несамостоятельных придаточных предложениях.*

**Ключевые слова:** модальные частицы, иллокутивная несамостоятельность придаточного предложения, эвиденциальность, придаточное предложение, рестриктивное придаточное, нерестриктивное придаточное, аппозитивное предложение.

#### Введение

В современном языкознании немалое внимание уделяется анализу прагматического потенциала придаточных предложений и их способности включать субъективные компоненты. Использование частиц в придаточных предложениях говорит об их иллокутивной самостоятельности. Вопрос о проблемах использования частиц в различных типах придаточных предложений исследовался во многих работах (В. Абрахам, Е. Лайс [2009], А.В. Авериной [2015, 2016], Г. Вайдт [1969, х 1977, 1979, 1983], Л. Хэгеман, М. Конильо [2011], А. Мольнар [2002], М. Турмэр и др.). Под иллокутивной самостоятельностью придаточного понимается его способность включать субъективные элементы.

Те придаточные, в которых не встречаются частицы, не имеют иллокутивной самостоятельности и являются прагматически зависимыми от главного предложения [Coniglio, 2011, S. 191; Averina, 2015, S. 93].

Цель нашей статьи состоит в том, чтобы выявить возможности использования частицы *etwa* в придаточных предложениях немецкого языка. В германистике уже есть работы, в которых подвергались анализу частицы *ja*, *doch* и *denn* в придаточных предложениях [Coniglio, 2011, S. 130–183; Averina, 2015, S. 33–198]. Однако вопрос об использовании других типов модальных частиц в придаточных предложениях пока не поднимался.

#### Основная часть

Модальные частицы *ja*, *doch*, *denn* могут встречаться только в иллокутивно самостоятельных придаточных предложениях. В иллокутивно несамостоятельных придаточных включение таких частиц невозможно. А.В. Аверина выделила три типа придаточных предложений: 1. Иллокутивно несамостоятельные придаточные, к которым относятся придаточные места (Lokalsätze) и рестриктивные относительные предложения (restriktive Relativsätze). 2. Иллокутивно самостоятельные придаточные – это придаточные уступки (Konzessivsätze) и нерестриктивные относительные придаточные (appositive und weiterführende Relativsätze). 3. Смешанный тип придаточных предложений – это предложения, которые могут быть как иллокутивно са-

мостоятельными, так и нет. К ним относятся условные, темпоральные, инструментальные, дополнительные, каузальные, придаточные следствия и цели [Averina, 2015, S. 198].

Итак, рассмотрим возможности использования модальной частицы *etwa* в придаточных предложениях немецкого языка. В качестве материалов исследования послужил корпус Colibri Свободного университета г. Берлин, а также мы опирались на мнение носителей языка. Остановимся на свойствах этой модальной частицы.

Согласно позиции многих авторов, существуют расхождения в точном определении модальных частиц. В грамматике Дуден модальные частицы представляют собой определенные наречия в основном в разговорном языке, которые служат для выразительности или смягчения тона высказывания. Говорящий, благодаря таким модальным частицам, выражает свое удивление, недовольство, сомнение или разочарование [Duden, Grammatik, 1984, S. 351].

Одна из позиций Х. Вайдта обозначает модальные частицы термином *Abtönungspartikel*. По его словам, данный класс частиц обозначает позицию говорящего к сказанному контексту и служит для выражения «метакомментария», «оценки» [Weydt, 2013, S. 311–313].

Й. Майбауэр отмечает следующие свойства модальных частиц: 1) неделимость; 2) безударность; 3) факультативность; 4) невозможность быть самостоятельным ответом на вопрос; 5) невозможность отрицания; 6) стоят только в средней позиции предложения; 7) в большинстве случаев стоят перед ремой; 8) зависят от типа предложения; 9) переобразовывают иллокутивный тип; 10) совместимы друг с другом [Meibauer, 1994, S. 29; Meibauer, 2013].

Рассмотрим возможность употребления модальной частицы *etwa* в различных придаточных предложениях немецкого языка.

Значение модальной частицы *etwa* выражает разные семантические оттенки: 1) «возможность», при отрицании положения вещей: *Keine Sorge, ich habe es nicht etwa vergessen*; 2) выражение в вопросительных предложениях определенной «негативной тенденции»: *Ist das etwa in Ordnung?*; 3) выражение «сомнения в свершении названного случая»: *Wenn er etwa doch noch kommt, dann sag es ihm bitte.*; 4) в сочетании с частицей *doch* и отрицанием *nicht*, отрицает отрицание: *Du rauchst doch nicht etwa? (= Rauchst du etwa?)*; 5) в сочетании с отрицанием *nicht* усиливает директивное высказывание: (5) *Komm nicht etwa zu spät auf den Flugplatz!* [Duden, 2001, S. 466].

Как показывает анализ корпуса, модальная частица *etwa* не стоит в придаточном предложении места, так как такой тип придаточного не описывает никакие процессы или события, а указывает только на место действия [Coniglio, 2011, S. 163]:

(1) *136 Jeder von uns wird zum Ende des Weges gelangen dorthin, wo wir (\*etwa) für jedes Wort Rechenschaft ablegen müssen.*

Для сравнения приведем еще один пример из корпуса, где модальная частица *etwa* имеет место в иллокутивно несамостоятельном придаточном предложении места:

(2) *Einsatzmöglichkeiten bieten sich überall dort, wo etwa Beratungsgespräche dokumentiert werden müssen – etwa im Banken – oder Versicherungsumfeld – oder Audioprotokolle zur Beweissicherung dienen, zum Beispiel im Krankenhaus.*

В приведенном высказывании частица *etwa* употреблена потому, что в придаточном она занимает место в парантезе, а парантезы всегда иллокутивно самостоятельны.

По наблюдениям А.В. Авериной и М. Конильо модальные частицы не могут стоять в рестриктивных определительных придаточных предложениях, в то время как нерестриктивные придаточные предложения (апозитивные) могут являться иллокутивно самостоятельными предложениями, что подтверждает возможность включения модальной частицы [Averina, 2015, S. 182; Coniglio, 2011, S. 175]:

(3) *Sie werden von mechanischen Tradingsystemen hören, die (\*etwa) funktionieren, und Sie werden Systeme finden, die sich (\*etwa) lange Zeit bewährt haben.*

Данные придаточные предложения, с семантической точки зрения, не могут рассматриваться как независимые высказывания, так как они могут иметь лишь свое «целое» значение

в сочетании с главным предложением. Таким образом, постановка модальной частицы в такие относительные придаточные предложения невозможна.

Несамостоятельность рестриктивных придаточных предложений можно объяснить также тем, что такой тип придаточных содержит в себе не процессы, а характеристику личности или предмета [Аверина, 2016, с. 142].

Рассмотрим группу иллокутивно самостоятельных придаточных предложений. К ним относятся уступительные и нерестриктивные относительные придаточные предложения.

Нерестриктивные относительные предложения не служат для определения главного предложения, а являются носителем дополнительной информации. Модальная частица *etwa* используется в этих типах придаточных предложений [Averina, 2015, S. 177; Coniglio, 2011, S. 179]:

(4) *Im Vergleich zu den quergestreiften Muskeln, die etwa in den Beinen Bewegungen ermöglichen, arbeitet die glatte Muskulatur langsamer, kann sich aber stärker zusammenziehen.*

Корпус данных показал, что уступительные придаточные предложения могут включать частицу *etwa*:

(5) *Und auch der Entschluß dazu hat lange auf sich warten lassen, obwohl etwa die Linkspartei schon vor einem Jahr die Aufnahme von Flüchtlingen aus Syrien gefordert hatte.*

На примере (5) можно проследить, что частица *etwa* допустима в уступительных придаточных предложениях. По наблюдениям М. Конильо, уступительное придаточное предложение можно заменить на придаточное предложение с сочинительной связью, используя союз *aber*. Так, предложение (5) может быть перефразировано следующим образом [Coniglio, 2011, S. 161]:

(6) *Und auch der Entschluß dazu hat lange auf sich warten lassen. Aber die Linkspartei hatte etwa schon vor einem Jahr die Aufnahme von Flüchtlingen aus Syrien gefordert.*

Частица *etwa* также возможна в данном типе придаточных предложений, а предложение обладает своим иллокутивным потенциалом.

Рассмотрим использование модальной частицы *etwa* в придаточном предложении времени:

(7) *Die gesamte Familie sei stolz auf ihn gewesen, als er etwa als Schulsprecher die Abschlussfeier in seiner Realschule moderiert habe.*

Частица *etwa* включает субъективную оценку и имеет значение возможности.

По мнению А.В. Авериной, использование модальных частиц в придаточных предложениях времени является как возможным, так и невозможным. Модальная частица может стоять в придаточном предложении, если наряду с временной семантикой кодируется также причинная или уступительная семантика [Averina, 2015, S. 118]:

(7) *Die gesamte Familie sei stolz auf ihn gewesen, als (\*weil) er etwa als Schulsprecher die Abschlussfeier in seiner Realschule moderiert habe.*

Высказывание (7) содержит придаточное предложение времени, которое включает модальную частицу *etwa* с эпистемической семантикой.

Рассмотрим возможность употребления частицы в придаточных предложениях следствия:

(8) *Zwischen 23 und 24 Uhr wird die Ausgabe aktualisiert, sodass etwa die Champions-League-Ergebnisse des Abends berücksichtigt sind.*

Частица *etwa* допустима также в придаточных предложениях цели. Такие придаточные предложения содержат цель, с которой осуществляется действие. По мнению М. Конильо, такие модальные частицы как *ja* и *doch* встречаются довольно редко в придаточных предложениях цели [Coniglio, 2011, S. 147].

Рассмотрим высказывание с частицей *etwa* в придаточных цели:

(9) *Diese Konstruktion muss hinreichend präzise sein, damit etwa verschiedene Beobachter oder Urteile zu den gleichen oder zumindest sehr ähnlichen Ergebnissen kommen können.*

(10) *Seid wachsam und vorsichtig, damit nicht etwa die Dinge dieser Zeit eure Gedanken von Gott abbringen.*

В высказывании (10) придаточное предложение цели содержит частицу с отрицанием *nicht etwa*. Следует отметить, что данное придаточное предложение может выступать также как повелительное предложение, таким образом, частица *nicht etwa* будет усиливать настоятельную просьбу. Несмотря на это говорящий ожидает во всяком случае противоположное от того, что выражено в области отрицания.

Включение модальных частиц возможно также и в группу модальных предложений. Такие предложения образуют гетерогенную группу придаточных. Здесь выделяют: придаточные сравнительные (*wie als*) и (*je, desto*), придаточные предложения образа действия (*wie*) и (*indem*). М. Конiglio утверждает, что все данные придаточные предложения могут включать модальные частицы. Они встречаются как в придаточных сравнительных, так и в инструментальных предложениях [Coniglio, 2011, S. 164].

А.В. Аверина указывает на дуальную природу инструментальных придаточных предложений, а именно существуют некоторые случаи, в которых использование модальных частиц в придаточных инструментальных предложениях является как возможным, так и невозможным [Averina, 2015, S. 137].

Анализ корпуса показал, что модальная частица *etwa* может стоять в придаточных инструментальных предложениях:

(11) *Man hätte dies natürlich schon früher erledigen können, indem man etwa die Datenschützer hätte die aufgezeichneten Daten selber untersuchen lassen, wie sie wollten.*

Частица *etwa* позволяет передать сомнение и предположение говорящего, базирующееся на его наблюдениях.

Другую группу составляют придаточные сравнительные предложения. В таких придаточных предложениях модальная частица *etwa* становится также возможной. Придаточные сравнительные предложения передают восприятие и ощущения действительности со стороны говорящего, что можно проследить на следующем примере:

(12) *Eine Einstellung des Studiengangs würde durch die breit gefächerte Ausbildung viele Lehrstühle und Institute, wie etwa das Institut für Neuroinformatik, negativ beeinflussen.*

Частица *etwa* указывает на предположение, высказанное собеседником относительно данного обстоятельства.

Что касается придаточных предложений причины, то модальные частицы можно часто найти в таких предложениях, что еще раз подтверждает их иллокутивную самостоятельность:

(13) *Die Wahl der Hauptstadt des seinerzeitigen Britisch-Nordamerika durch Königin Victoria (1857) fiel möglicherweise auf Ottawa, weil es etwa an der Grenze zwischen franko – und anglophonem Gebiet lag.*

Иллокутивную силу придаточных предложений причины, по мнению А.В. Авериной, можно интерпретировать неоднозначно. Так, придаточные предложения причины в коммуникативном отношении могут быть одночленные и двучленные. Возможность использования модальных частиц в таком случае зависит от того, является ли предложение одночленным или двучленным [Averina, 2015, S. 160–161]. Если сложноподчиненное предложение с коммуникативной точки зрения является одночленным, где кодируется только тема, тогда придаточное предложение причины является иллокутивно несамостоятельным и такие придаточные предложения не могут включать модальные частицы [Averina, 2015, S. 166]:

(14) *Doch deshalb, weil nicht gemacht wird, was man sich versprochen hat, sondern (+ etwa) die Regierung immer weiter nach links driftet.*

(15) *Umgekehrt ergibt die Rentabilitätsrechnung in der Endphase eines Projekts meist die besten Werte, weil nicht mehr investiert, sondern (+ etwa) nur noch abgeschöpft wird.*

Использование частиц в двучленных придаточных предложениях причины возможно по нескольким причинам: 1.) придаточное предложение совпадает с темой высказывания; 2.) модальная частица может стоять в придаточном и кодировать тему высказывания; 3.) в главном предложении фокусируется: следствие [Averina, 2015, S. 163].



Следующим типом придаточных предложений, а также возможность употребления модальных частиц являются придаточные сопоставительные предложения. Данный тип предложения служит для того, чтобы ввести событие или обстоятельство дела, которые противоречат связанному с ним другому предложению. По мнению Л. Хэгеман такие предложения являются иллокутивно самостоятельными придаточными предложениями и могут включать, таким образом, модальные частицы [Coniglio, 2011, с. 145], что доказывает следующий пример:

(18) *Während etwa die Märkte in Gelsenkirchen, Berlin und München als eher hektisch bewertet wurden, empfänden Besucher die Weihnachtsmärkte in Wiesbaden, Mainz und Karlsruhe als "besonders weihnachtlich".*

Иллокутивную силу придаточного предложения можно проследить в том случае, если эти предложения могут быть независимыми самостоятельными предложениями, без изменения общего смысла. Это возможно, например, используя трансформацию:

(18\*) *Die Besucher empfanden die Weihnachtsmärkte in Wiesbaden, Mainz und Karlsruhe als "besonders weihnachtlich", sonst etwa wurden die Märkte in Gelsenkirchen, Berlin und München als eher hektisch bewertet.*

Такой способ формулировки предложения подтверждает самостоятельный иллокутивный статус придаточного. Также следует отметить тот факт, что частица, которая стояла в придаточном сопоставительном предложении, сохраняет свое место также и в самостоятельном независимом предложении. Частица указывает на протагониста и фиксирует сопоставление с предшествующим предложением.

Как отмечает М. Конильо, союз *während* часто в немецкой грамматике скорее понимали как союз времени, а не как союз сопоставительного предложения. Однако придаточные времени, вводимые союзом *während* не могут, в отличие от сопоставительного придаточного предложения, использовать модальную частицу [Coniglio, 2011, S. 146-147]:

(19) *Die Zahl der Todesopfer geht auf die 1 000 zu, die meisten dürften Leute sein, die, während sie sich (\*etwa) in oberen Stockwerken der Kaufhäuser an den Waren bedienten, von den Flammen überrascht wurden.*

В данном примере придаточное предложение, вводимое союзом *während* является придаточным предложением времени, которое не может рассматриваться как независимое придаточное и тем самым не может иметь модальные частицы [Coniglio, 2011, S. 147].

Рассмотрим другой вид придаточных предложений – дополнительные придаточные предложения. Как отмечает Л. Хэгеман дополнительные придаточные предложения можно разделить на две группы: 1) дополнительные придаточные предложения с нефактивным предикатом в главной части; 2) дополнительные придаточные предложения с фактивным предикатом в главной части.

Включение модальной частицы в дополнительные придаточные предложения с фактивным предикатом в матричном предложении не представляется возможным:

(20) *Er bedauerte, dass er (\*etwa) sie die letzten beiden Wochen nicht gesehen hatte.*

Придаточное предложение (21) является иллокутивно несамостоятельным, потому что предикат главного предложения фактивен. Таким образом, придаточное предложение, входящее в состав этого сложноподчиненного предложения является иллокутивно несамостоятельным [Coniglio, 2011, S. 139–140; Аверина, 2016, с. 141]. Если же главное предложение включает нефактивный предикат, тогда дополнительное придаточное предложение выступает как иллокутивно самостоятельное, и включает субъективную оценку. Таким образом, модальная частица *etwa* вполне допустима [Coniglio, 2011, S. 134].

(21) *Ich mochte mir nicht vorstellen, dass er etwa mithilfe schmieriger Anwälte eine Mutter mit acht Kindern aus dem Haus gejagt hatte und gab mich mit der Erklärung "gütliche Einigung" zufrieden.*

Данные частицы указывают на потенциального говорящего, то есть субъекта в главном предложении. Придаточные, таким образом, зависят от глагола в главном предложении.

Следует также отметить тот факт, что благодаря нефактивным предикатам (*Ich denke mal; Ich möchte mir nicht vorstellen, Ich meine damit*), придаточное предложение может включать субъективную оценку [Coniglio, 2011, S. 135–136].

Рассмотрим следующий тип придаточных – условные. В немецком языке условные сложноподчиненные предложения трудно различить от временных придаточных предложений.

Условные придаточные предложения включают в себя установку условия, а также неуверенности. Л. Хэгеман, при исследовании условных придаточных предложений различает две группы: 1) событийные условные придаточные предложения; 2) условные придаточные – предположения [цит. по Coniglio, 2011, S. 153].

Событийные условные придаточные предложения не имеют иллюкутивной силы и, тем самым, не являются иллюкутивно самостоятельными придаточными предложениями. Такие придаточные предложения не могут включать в свою семантику модальные частицы:

(22) *Wenn man (\*etwa) Frösche in einen Kochtopf setzt und das Wasser sehr langsam erhitzt, bleiben Frösche sitzen, bis sie tot sind.*

(23) *Wenn bei verheirateten Paaren (\*etwa) nur ein Partner zum förderberechtigten Personenkreis zählt, kann der andere Partner dennoch einen Altersvorsorgevertrag abschließen.*

Событийные условные предложения обладают большой степенью зависимости от главного предложения, что доказывается отношением «условие-следствие» [Coniglio, 2011, S. 154–155].

Второй тип условных придаточных выражает предположение, тем самым является иллюкутивно самостоятельным.

(24) *Wenn man etwa ein Programm in Java schreibt, dann muss man dieses vor der Ausführung kompilieren, ähnlich wie bei den reinen Compiler-Sprachen.*

Данные предложения фиксируют наличие модальных частиц, тем самым доказывая иллюкутивную независимость от главного предложения.

### Заключение

Проведенный анализ показал допустимость использования модальной частицы *etwa* в различных придаточных предложениях немецкого языка. Таким образом, включение модальной частицы в придаточное предложение говорит о ее неподчинимости и об иллюкутивной самостоятельности такого предложения.

Анализ корпусных данных показал распределение модальной частицы *etwa* в отдельных типах придаточных предложений, тем самым достаточно широкое ее использование в придаточных предложениях. Она встречается почти во всех типах придаточных и допускает лишь только небольшие ограничения использования.

Частица *etwa* ограничена в придаточных предложениях места, а также рестриктивных придаточных предложениях. Такие придаточные предложения в немецком языке входят в группу иллюкутивно несамостоятельных придаточных предложений.

Перспективным представляется анализ различных синтаксически неподчинимых языковых элементов немецкого языка в придаточных предложениях.

### Список литературы

1. Аверина А.В. Природа синтаксической неподчинимости // Вестник Московского государственного областного университета. № 3. 2016. С. 140–150.
2. Abraham W. Elisabeth Leiss. Modalität: Epistemik und Evidentialität bei Modalverb, Adverb, Modalpartikel und Modus. Tübingen, 2009.
3. Averina A. Partikeln im komplexen Satz: Mechanismen der Lizenzierung von Modalpartikeln in Nebensätzen und Faktoren ihrer Verwendung in komplexen Sätzen: kontrastive Untersuchung am Beispiel der Partikeln ja, doch und denn im Deutschen und ведь (ved') же (že) und вот (vot) im Russischen. Frankfurt am Main, 2015.
4. Brandt M. Weiterführende Nebensätze: zu ihrer Syntax, Semantik und Pragmatik. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1990.

5. Coniglio M. Die Syntax der deutschen Modalpartikeln: ihre Distribution und Lizenzierung in Haupt- und Nebensätzen. Berlin, 2011.
6. Drosdowski G. Duden «Grammatik der deutschen Gegenwartssprache». Band 4. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 1984.
7. Drosdowski G. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim: Dudenverlag, 2001.
8. Drosdowski G. Duden «Das Bedeutungswörterbuch». Band 10. Mannheim: Dudenverlag, 2010.
9. Haegeman L. Anchoring to Speaker, Adverbial Clauses and the Structure of CP // Mauck, Simon/ Mittelstaedt, Jenny (Hrsg.): Working Papers in Theoretical Linguistics 2. Georgetown University, 2002, pp. 117–180.
10. Helbig G. Lexikon deutscher Partikeln. Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 1988.
11. Hentschel E., Weydt H. Handbuch der Deutschen Grammatik. Berlin: De Gruyter, 2013.
12. Meibauer J. Modaler Kontrast und konzeptuelle Verschiebung: Studien zur Syntax und Semantik deutscher Modalpartikeln. Tübingen: Niemeyer, 1994.
13. Meibauer J. Satztypen des Deutschen. Berlin: De Gruyter, 2013.
14. Molnár A. Die Grammatikalisierung deutscher Modalpartikeln: Fallstudien. Frankfurt am Main: Lang, 2002.
15. Weydt H. Die Partikeln der deutschen Sprache. Berlin: De Gruyter, 1979.
16. Weydt H. Partikeln und Interaktion. Tübingen: Max Niemeyer, 1983.
17. Weydt H. Aspekte der Modalpartikeln: Studien zur deutschen Abtönung. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1977.
18. Weydt H. Abtönungspartikel: die deutschen Modalwörter und ihre französischen Entsprechungen. Bad Homburg v.d.H.: Gehlen, 1969.
19. COW-Korpora, URL: <https://webcorpora.org>.

**Ivanov V.D.**

*PhD Student, German Studies and Linguistics,  
Moscow State Pedagogical University*

#### **PARTICLE ETWA IN DIFFERENT TYPES OF SUBORDINATE CLAUSES**

*The article discusses the modal particle etwa in German from the perspective of the possibility of its use in subordinate clauses. It is shown that the modal particle etwa in certain cases may be part of illocutionary independent subordinate clauses.*

**Key words:** *modal particles, illocutive independence of the subordinate clause, evidentiality, subordinate clause, restrictive clause, non-restrictive clause, appositive clause.*

УДК 811.111.

**Коннова Мария Николаевна**

Кандидат филологических наук,  
доцент Института гуманитарных наук,  
Балтийский федеральный университет им. И. Канта.  
236022, г. Калининград, ул. А. Невского, д. 14  
Тел.: (84012)595595\*3501  
E-mail: mkonnova@kantiana.ru

**ОБРАЗ ХРИСТИАНСКОГО ПРАЗДНИКА В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КАРТИНЕ МИРА**

*Анализируется когнитивная структура мыслительного образа христианского праздника, выступающего в исторической перспективе прототипом категории «праздник» в картине мира носителей английского языка; на материале лексикографических и корпусных данных рассматриваются особенности словесной репрезентации изменяющегося образа праздника в X–XX вв.*

**Ключевые слова:** время, праздник, ментальный образ, когнитивный сдвиг.

**Введение**

Цель настоящей статьи – выявление концептуальных элементов, входящих в структуру ментального образа праздника в традиционной для англо-американской лингвокультуры христианской модели времени и описание ведущих средств их экспликации в английском языке.

Праздники составляют ценностный стержень темпоральной матрицы человеческой жизни. Весь исторический опыт человеческой культуры свидетельствует о том, что «потребность в празднике является в жизни общества всеобщей и постоянной, при всей изменчивости форм празднования» [Жигульский, 1985, с. 277].

Ментальный образ христианского праздника по своей природе относится к числу темпоральных сущностей, однако его когнитивное строение специфично. Наряду с временными признаками в нем сводятся воедино ментальные репрезентации двух событий – не тождественных, но тесно взаимосвязанных. С одной стороны, – это фрейм «прецедентное событие» – концептуальный образ некоего ключевого, значимого явления, занимающего на оси времени особое, выделенное место, представляющего собой веху, а порой и поворотный пункт на жизненном пути [ср. Арутюнова, 1999, с. 509]. Будучи особым типом культурно-семиотического контекста, фрейм «прецедентное событие» характеризуется динамизмом, референтностью и общественно значимой кульминативностью [Алефиренко, 2011, с. 118]. Его наличие делает праздник своеобразной формой культурной памяти народа [Макашова, 2014, с. 5]. Линейное время, хронология и история входят в культурную память символически переосмысленными, аксиологически насыщенными. Пронизывающий культуру «по вертикали», связанный с прошлым, пребывающий в настоящем и ориентированный на будущее фрейм «прецедентное событие» является ключевым средством трансляции ценностей и смыслов культуры [ср. Попова, 2011, с. 14–15].

**Основная часть**

Прецедентное событие всегда соотносится с темпоральным планом истории. В христианском празднике, история являет собой вечно настоящее – Священную Историю. События Священной Истории не исчезают, но «существуют в вечном мире и продолжают существовать во временном, повторяясь в христианском календаре» [Лихачев, 1997, с. 66].

В христианскую картину мира идея сопричастности праздника реальности иного, горнего мира входит как часть Откровения, получившего свое выражение в четвертой заповеди Закона Божиего:

“Remember the *sabbath day, to keep it holy*. Six days shalt thou labour, and do all thy work: But *the seventh day is the sabbath of the Lord thy God*: in it thou shalt not do any work, thou, nor thy son, nor thy daughter, thy manservant, nor thy maidservant, nor thy cattle, nor thy stranger that is within thy gates: For in six days the Lord made heaven and earth, the sea, and all that in them is, and rested the seventh day: wherefore the *Lord blessed the sabbath day, and hallowed it*” (Exodus 20: 9–11)<sup>1</sup>.

Аксиоматическое утверждение святости дня праздника, на который указывает имя-символ *sabbath* – *день субботний*<sup>2</sup>, эксплицируется в Священном Писании в форме модальности категорического долженствования – “Remember the *sabbath day, to keep it holy*” («Помни день субботний, чтобы святить его»). Онтологическая «инаковость» праздника как отделенного от остальных дней, наполненных земной трудовой деятельностью, имеет своим основанием его непременную соотнесенность с надмирной, трансцендентной Божественной реальностью, раскрывающейся в благословении Божиим: “the *Lord blessed the sabbath day, and hallowed it*” («благословил Господь день субботний и освятил его»). Концепт праздника получает в Библии максимально высокое аксиологическое наполнение как соотносящийся с изначальной реальностью космического бытия: “For in six days the Lord made heaven and earth <...> and *rested the seventh day*” («Ибо в шесть дней создал Господь небо и землю <...>, а в день седьмой почил»). Прецедентным событием выступает здесь Божественный покой субботнего дня, завершивший семидневный цикл творения вселенной.

Для христианского сознания, основывающегося на вере в Пресвятую Троицу и воплощенного Сына Божия, границы недельного цикла расширяются. Событие воскресения Христа освящает *первый день после субботы* (“the *first day of the week*” [St. Matthew 28: 1]). В дне воскресном, получившем в англоязычной традиции имя «дня Господня» (*Sunday, the day of the Lord*), совпадают день первый и день восьмой – «это одновременно и первый, и восьмой день недели, день вхождения в вечность» [Лосский, 2004, с. 407].

Вторым конституирующим элементом концепта «христианский праздник» является фрейм «празднование» – сложный, многоаспектный процессуальный фрейм-скрипт, включающий ментальные репрезентации всего того широкого спектра действий – традиций, установлений, обрядов – которые входят в представление о празднике как о событии, совершающемся на темпоральной оси настоящего.

Наличие фрейма «празднование» делает пространственно-временную конфигурацию целостного концепта «праздник» уникальной – это всегда пространство реального действия, развертывающееся «здесь» и «теперь», сконцентрированное вокруг наиболее значимых жизненно важных интересов [Ванченко, 2009, с. 32]. Связь с осью настоящего предопределяет ключевое значение праздника для упорядочивания времени. «Сам порядок времени, календарь возникают как результат повторения праздников: не только в церковном календаре, но и измеряя время вообще, мы склонны двигаться не от месяца к месяцу, а от праздника к празднику, от Рождества к Пасхе» [Гадамер, 1991, с. 310].

<sup>1</sup> Рус.: «Помни *день субботний, чтобы святить его; шесть дней работай и делай (в них) всякие дела твои, а день седьмой – суббота Господу, Богу твоему: не делай в оный никакого дела ни ты, ни сын твой. Ни дочь твоя, ни раб твой, ни рабыня твоя, ни (вол твой, ни осел твой, ни всякий) скот твой, ни пришлец, который в жилищах твоих; ибо в шесть дней создал Господь небо и землю, море и все, что в них, а в день седьмой почил; посему благословил Господь день субботний и освятил его*» (Исх. 20: 8–11).

<sup>2</sup> Имя «седьмой день», или «суббота», гиперонимически указывает на праздничный день вообще: под этим наименованием «в Ветхозаветной Церкви подразумевались и другие дни, установленные для празднования или для поста» [Святитель Филарет, 2006, с. 108].

Наряду с событийными фреймами, ментальная область «праздник» включает в качестве категориального признака фрейм эмоционального состояния – «радость». В этом субъективном переживании праздника состоит его объективное отличие от времени «обычного», повседневного. Более того, праздник, по мысли Г.-Г. Гадамера, является «собственно временем», в противоположность времени «пустому», возникающему при наполнении его определенной деятельностью. «При наступлении праздника данный момент или отрезок времени оказывается наполненным торжеством. Это произошло не потому, что кто-то заполнил время; напротив, само время стало праздничным, как только пришел срок, и с этим непосредственно связан характер праздничного торжества. Это и может быть названо собственно временем» [Гадамер, 1991, с. 310–311]. Праздник задает свое собственное время торжественностью и тем самым останавливает обычное время, заставляет его «застыть – в этом и заключается празднество. Возможность рассчитывать время, располагать временем, характерная для обычного уклада жизни, в праздник оказывается как бы изъятой» [Там же, с. 311].

В английском языке базовую вербализацию ментального образа христианского праздника осуществляют синонимичные субстантивы *holiday* («праздник; день отдыха»), *feast* («праздник; пир») и *festival* («праздник»).

В исторической перспективе самым ранним средством ословливания анализируемого концепта выступает существительное *holiday* (*holy-day*). Англо-саксонское по происхождению, оно представляет собой сложное слово, включающее основы *hāliz-* («святой», ср. нем. *heilig*) и *dæz* («день»). Внутренняя форма лексемы свидетельствует о непосредственном сопряжении в рамках концепта «христианский праздник» ключевого темпорального фрейма «день праздника» с вневременным планом – категорией «вечность». Проявлением последней в пространстве земного бытия является святость, на которую в слове *holiday* указывает основа *holy*. Идея «святости», «освященности» раскрывается в ментальном образе праздника, прежде всего, как представление о его «выделенности» из потока «обычного» времени.

Лексема *holiday*, в значении которой в качестве исходных смысловых различительных сем нашли свое отражение категория «время» (фрейм «день праздника») и категория «вечность» (в форме концепта «освященности», «святости»), служит в древнеанглийских текстах гиперонимическим обозначением праздничного дня. Ср. следующие примеры:

(1) Hueðer on *hālizdazum zezemde*<sup>1</sup> (*Lindisf. Gosp.* Mark iii. 2, ок. 950 г.);

(2) Be *hali-dæizes* freolse. De die dominica et festis observandis<sup>2</sup> (*Laws of Cnut* II. с. 45 (Schmid), 1035 г.) [OED, 2009].

В примере (1) слово *hālizdæz* обобщенно указывает на священный, святой день, выступая аналогом греческого существительного *σάββατον* («суббота, день отдохновения»). В примере (2) латинское примечание «*de die dominica et festis*» указывает, что древнеанглийская форма множественного числа *hali-dæizes* именуется всю совокупность праздничных дней, отмечаемых еженедельно (*die dominica* – лат. «дни Господни», «воскресения») и ежегодно (*festis* – лат. «праздники»).

Существительное *holiday* продолжает выступать ведущим средством вербализации концепта «христианский праздник» в последующие столетия. Ср. примеры XIV–XIX вв.:

(3) Goo to chirche, faste and kepe your *halydayes* (*Caxton Reynard* 28, 1481)<sup>3</sup>;

(4) The Sundays came round weekly; other *holidays* came yearly<sup>4</sup> (*Lingard, Anglo-Sax. Ch.* (1858) I. Vii. 288) [OED, 2009].

<sup>1</sup> Рус.: ... исцелит ли в субботу (букв. в святой день).

<sup>2</sup> Рус.: Отмечайте праздники (букв. святые дни).

<sup>3</sup> Рус.: Ходите в церковь, поститесь и соблюдайте праздники ваши.

<sup>4</sup> Рус.: Воскресенья наступали каждую неделю; другие праздники наступали ежегодно.

В приведенных примерах лексема *holiday* реализует ключевой концепт освященного церковного праздника, мысль о котором дополнительно актуализируется ближайшим словесным контекстом (ср. «*goo to churche*» [3], «*the Sundays*» [4]).

Наряду со словом *holiday* базовую вербализацию ментального образа праздника в христианской модели времени осуществляют существительные *feast* («праздник; пир») и *festival* («праздник»).

Лексема *feast* (ст.-фр. *feste*, лат. *festum* – «праздник; пир»<sup>1</sup>, ср. фр. *fête*, ит. *fešta*, исп. *fiesta*) входит в общезыковой узус в первой четверти XIII в. Ср.:

(5) As hit neyhlechet to heore muchele *feste*<sup>2</sup> (*Passion* 85 in *O.E. Misc.* 39, 1275 г.) [OED, 2009].

Концептуальное содержание, репрезентируемое лексемой *feast* в среднеанглийский и ранненовоанглийский периоды, максимально приближено к ментальному образу, эксплицируемому словом *holiday*, о чем свидетельствует отсутствие существенных различий в их дистрибуции. Ср.:

(6<sub>1</sub>) Therefore let us *keep the feast*, not with old leaven of malice and wickedness; but with the unleavened bread of sincerity and truth<sup>3</sup> (1 Cor. 5: 8, King James' Bible, 1611);

(6<sub>2</sub>) Therefore let us *keep the holy-day*, not with old leaven of malice and wickedness; but with the unleavened bread of sincerity and truth (1 Cor. 5: 8, King James' Bible [alternate translation], 1611) [OED, 2009].

В XIV в. возникает еще одна лексема, ословливающая идею праздничного дня – существительное *festival* (от ст.-фр. *festival* – «праздничный»; ср. лат. *festivus*), первоначально реализующее свое темпоральное значение в рамках составного существительного *festival-day*. Ср.:

(7) On candelie ... brennend euery *festiuale dai* thorow-out þe yere<sup>4</sup> (*Eng. Gilds* (1870), 1389 г.);

(8) The *festyual dayes* be ordeyned for to serue god onely<sup>5</sup> (W. Caxton, *Faytes of A.* IV. xiv. 270, 1489 г.);

(9) How many *festiuall hygh dayes* to worship saints haue thei made themselues<sup>6</sup> (*Joye, Exp. Dan.* Vii. 108/2, 1545 г.);

(10) Such *dayes are festiuall* to those Saincts<sup>7</sup> (Fulke, *Answ. Chr. Prot.* (1577) 23 1568 г.) [OED, 2009].

В приведенных примерах сочетание *festival day / days* реализует свое темпорально-событийное значение в аксиологически насыщенном контексте, эксплицирующем онтологическую соотнесенность праздника с миром горним. Конкретное имя *candelie* («свечи») метонимически актуализирует мысль о церковном богослужении, посвященного Единому Царю веков, «Который обитает в неприступном свете» (1 Тим. 6: 16). Эмфатическая инфинитивная конструкция цели «*to serue god onely*» («на служение одному только Богу») отсылает к образу того, каким должно быть деятельностное наполнение праздника. Слово *saints / Saincts* («святые») указывает на тех, кто является «перед лицом мира доказательством иного мира и его вечных благ» [Осипов, 1995, с. 19].

В тексте имена праздников нередко включают дополнительные элементы, эксплицирующие содержание отдельных фреймов, входящих в состав ментальной структуры концепта «праздник». Ключевой фрейм «прецедентное событие», служащий концептуальным основа-

<sup>1</sup> Термин *festum* (от *dies festi* – «праздник, торжество, праздничный день») связан, предположительно, с обычаем устраивать в праздничные дни торжественный прием [Жигульский, 1985, с. 27].

<sup>2</sup> Рус.: Они ждали большого праздника.

<sup>3</sup> Рус.: Посему станем праздновать (букв. *содержать праздник*) не со старою закваскою, не с закваскою порока и лукавства, но с опресноками чистоты и истины.

<sup>4</sup> Рус.: Свечи пусть горят каждый праздничный день на протяжении всего года.

<sup>5</sup> Рус.: Праздничные дни предназначены на служение одному только Богу.

<sup>6</sup> Рус.: Сколько торжественных праздничных дней поклонения святым они сами установили.

<sup>7</sup> Рус.: Такие дни являются праздничными для тех святых.

нием внутренней формы названия праздника<sup>1</sup>, актуализируют развернутые конструкции, включающие событийные имена. Ср.:

(11) To-morrow is the *festival of the nativity of our blessed Redeemer*, when the church has appointed prayers and thanksgivings to be offered up by her children<sup>2</sup> (J.F. Cooper, "Pioneers", 1845) [СОНА, 2015].

Средством репрезентации событийно-процессуального фрейма «празднование» служат нарративы, намечающие основные грани ассоциативного поля праздника. Ср.:

(12) ... *chimes, welcoming the birth of the Saviour*, are happy features of the *Christmas festival*. In many places the *clang of bells* is heard for hours on Christmas Eve<sup>3</sup> (Christmas comes, 1939) [СОНА, 2015].

Эмотивная составляющая праздника и его темпоральная отнесенность актуализируются посредством многообразных определений качественной (преимущественно, оценочной) и временной семантики. Ср.: *happy* («счастливый»), *blessed* («благословенный»), *simple* («простой»), *long-awaited Christmas festival* («долгожданный праздник Рождества»), *great Thanksgiving festival* («великий праздник Благодарения»), *beautiful festival of Pentecost* («прекрасный праздник Пятидесятницы»), *solemn* («торжественный»), *jubilant festival of Easter* («ликующий праздник Пасхи»). Ср.:

(13) It was near the time of the *solemn festival of Easter*, – the time when Nature seems to rise from the grave, and the Earth puts on anew her garb of youth and beauty<sup>4</sup> (Baldwin, J. "Hero tales", 1900);

(14) Next Sunday is the *long-awaited Christmas festival* and we look forward with pleasure to seeing you here again<sup>5</sup> ("Builders Bridge", 1945) [СОНА, 2015].

В XVIII–XX вв. границы концептуального пространства, соотносимого с ментальным образом церковных праздников, чтимых носителями английского языка, сужаются. Отражением этого когнитивного сдвига становятся нескольких взаимосвязанных процессов, затрагивающих синонимический ряд слов *holiday – feast – festival*.

В когнитивной структуре, лежащей в основании семантики ключевой лексемы *holiday*, ведущим элементом становится темпорально-событийный фрейм «день, официально свободный от работы». В современном английском языке лексема *holiday* выступает лексикализированным прототипом центральной, ядерной части концепта «христианский праздник», указывая на официальный государственный праздник, являющийся нерабочим днем.

Согласно данным Исторического корпуса американского английского языка (Corpus of Historical American, 1810–2009 гг.), дистрибуция лексемы *holiday* в рамках генитивных конструкций (N. + *holiday*) ограничивается небольшим числом устойчивых сочетаний, включающих имена наиболее чтимых в американском сообществе христианских праздников – *Christmas* («Рождество»), *Easter* («Пасха»), *Thanksgiving* («день Благодарения»). В этих сочетаниях лексема *holiday* актуализирует комплексное темпорально-событийное значение «праздничного периода». Ср.:

(15) Here in America, among all the cheery reminders of the uninterrupted *Easter holiday*, it was hard to tell that there was a war on<sup>6</sup> (Conant, J., The irregulars, 2008) [СОНА, 2015].

<sup>1</sup> Ср.: *Christmas* (*Christes maesse* – букв. «Христова месса») – богослужение, посвященное Родившемуся Христу.

<sup>2</sup> Рус.: Завтра – *праздник Рождества нашего благословенного Искупителя*, когда церковь повелевает своим детям возносить молитвы и благодарения.

<sup>3</sup> Рус.: ...*колокола*, приветствующие рождение Спасителя, являются счастливой принадлежностью праздника Рождества. Во многих местах *колокольный звон* раздается в Сочельник на протяжении многих часов.

<sup>4</sup> Рус.: Это произошло перед *торжественным праздником Пасхи*, в то время, когда природа, кажется, воскресает, и земля вновь облачается в прекрасный наряд юности.

<sup>5</sup> Рус.: Следующее воскресенье – это долгожданный праздник Рождества, и мы с нетерпением ждем новой радостной встречи с вами.

<sup>6</sup> Рус.: Здесь, в Америке, среди всего этого множества веселых вещей, напоминающих о непрерывных *пасхальных праздниках*, трудно было поверить, что где-то шла война.



Лексема *feast* отсылает в современном английском языке к ментальным образам преимущественно тех христианских праздников, которые являются принадлежностью иных культурных традиций, основанных не на протестантском, но католическом вероучении, напр., *the feast of Transfiguration* («праздник Преображения Господня»), *the feast of Assumption* («праздник Успения»), *the feast of Epiphany* («праздник Крещения Господня»), *the feast of the Nativity* («праздник Рождества Христова»). Ср.:

(16) *In Rome the Feast of the Epiphany is celebrated annually in the Piazza Navona, where toys dangle invitingly from hundreds of gaily decorated stalls*<sup>1</sup> (D. G. Spicer, *The Book of Festivals*, 1944) [СОНА, 2015].

Аналогичным образом лексема *festival* актуализирует значение религиозного праздника, преимущественно, по отношению к торжествам, характерным для других языковых сообществ. Ср.:

(17) Miss Eckenstein calls attention to the description, given early in the last century by the English traveler Blunt, of the *festival of Saint Agatha* as he saw it in *Catania*, and, I may add, as it is celebrated there to this day<sup>2</sup> (*The Atlantic Monthly*, 1910) [СОНА, 2015].

Ценностные трансформации, происходящие в американском сообществе, приводят не только к сужению ментального пространства, занимаемого образом христианского праздника в картине мира носителей английского языка, но и к изменению содержательного наполнения фреймов, входящих в состав концепта «христианский праздник». Наиболее значительные смещения затрагивают событийно-процессуальный фрейм «празднование». Модификация праздничной культуры сопровождается усилением экономического значения и маркетинговой нагрузки праздника, увеличением его утилитарного характера, активным развитием индустрии «праздничной символики». Из целостного текста праздника выхватываются экономически релевантные составляющие – подарки, игровые моменты, развлечения. Уступая место «праздничности» праздник превращается в процесс потребления [Орлов, 2004, с. 10; Медведева, 2009, с. 15; Филатова, 2013, с. 17–18].

В англоязычной картине мира процесс «утилитаризации» праздника приводит к трансформации ментального образа праздника Рождества Христова, в котором значительно усиливается экономическая составляющая. Ср.:

(18) By the 1870s <...> “*department stores* often outdid the churches in religious adornment and symbolism, with pipe organs, choirs,... statues of saints and angels”. Indeed, *the holiday* was on its way to becoming <...> a “*grand festival of consumption*”. By the early 20th century, stores had largely abandoned overtly religious motifs, <...> but they “continued to undergo marvelous alteration at *holiday time*, becoming strikingly ‘other’ places.” As competition for the attention of *holiday shoppers* escalated, so did the *Christmas displays*<sup>3</sup> (Jeffrey L. Sheler, *In search of Christmas*, 1996) [СОНА, 2015].

Отождествление праздника и процесса потребления, эксплицируемое в приведенном примере метафорической конструкцией “*the holiday* [was becoming] a *grand festival of consumption*”, свидетельствует о смещении ценностного ядра в образе праздника Рождества Христова. Праздник становится «поводом для продажи и покупки вещей, оказывается празд-

<sup>1</sup> Рус.: В Риме праздник Крещения ежегодно отмечается на площади Навона, которая наполнена сотнями весело украшенных ларьков с игрушками.

<sup>2</sup> Рус.: Мисс Экенштейн указывает на приводимый английским путешественником начала минувшего века, Блантом, рассказ о празднике святой Агаты, свидетелем которого он был в Катании. Могу, в свою очередь, добавить, что этот праздник отмечается там и в настоящее время.

<sup>3</sup> Рус.: К 1870-м гг. универсальные магазины начали превосходить храмы количеством религиозных украшений и символики, включая органы, хоры, статуи святых и ангелов. На самом деле этот праздник постепенно становился «великолепным праздником потребления». К началу XX в. магазины перестали использовать отчетливо религиозные мотивы, однако продолжали чудесным образом преображаться в предрождественский период, становясь поразительно «иными» местами. По мере роста борьбы за внимание покупателей увеличивалось и великолепие рождественских витрин.

ником потребления в обществе, в котором вещи и потребление превратились в государственные ценности» [Жигульский, 1985, с. 293].

«Коммерциализация» праздника находит свое языковое отражение в дистрибуции имени *Christmas* («Рождество»), которое с 1860-х гг. начинает вступать в сочетания с именами экономической, прежде всего, торговой семантики, напр., *Christmas shopping* («предрождественское хождение по магазинам», с 1863 г.), *Christmas shoppers* («предрождественские покупатели», с 1875 г.), *Christmas rush* («предрождественская давка в магазинах; рождественский ажиотаж», с 1915 г.), *Christmas bonus* («рождественская премия», с 1928 г.), *Christmas sales* («предрождественские продажи», с 1932 г.), *Christmas money* («деньги, получаемые перед Рождеством»), *Christmas orders* («рождественские заказы»), *Christmas trade* («предрождественская торговля»), *Christmas package* («рождественская упаковка»). Ср.:

(19) Most stores expected a drop in dollar volume, but still anticipated a big and profitable *Christmas rush*<sup>1</sup> (Time Magazine, 5.12.1949);

(20) Around the country, retailers reported *booming Christmas sales*, and the leading economic indicators were up for the 14th consecutive month<sup>2</sup> (Time Magazine, 12.12.1983) [СОИА, 2015].

### Заключение

Рассмотренные примеры свидетельствуют о том, что концепт «христианский праздник», выступающий в исторической перспективе прототипом категории «праздник» в картине мира носителей английского языка, представляет собой сложное ментальное образование. Его совокупная структура включает следующие взаимосвязанные фреймы: темпоральный (понятие о «дне праздника»), событийный (фрейм «прецедентное событие»), событийно-процессуальный (фрейм «празднование») и эмоциональный (фрейм «радостное эмоциональное состояние»).

На словесном уровне ментальный образ христианского праздника представлен тремя ключевыми репрезентантами – исконно английским (англосаксонским) субстантивом *holiday* и заимствованными в XIII–XIV вв. из французского языка существительными *feast*, *festival*. Максимально приближенные друг другу с точки зрения передаваемого ими мыслительного содержания в среднеанглийский и ранненовоанглийский периоды, эти слова с течением времени начинают репрезентировать различные сегменты концепта «христианский праздник». В современном английском языке лексема *holiday* служит средством вербализации центральной (ядерной) части концепта, указывая на ограниченное число официальных государственных праздников, являющихся нерабочими днями (напр. *Christmas holiday*, *Easter holiday*, *Thanksgiving holiday*, *Whitsuntide holiday*). Синонимичные существительные *feast*, *festival* специализированы на вербализации околоядерной и периферийной областей концепта «христианский праздник», именуя те христианские праздники, которые являются принадлежностью иных, не основанных на протестантском вероучении, культурных традиций (напр. *feast of Transfiguration*, *festival of St. Benedict*). Разграничение дистрибуции лексем, оформляющееся в XVIII–XX вв., отражает уменьшение совокупного концептуального пространства, соотносимого с ментальным образом церковных праздников в англоязычном обыденном сознании. Одновременно изменяется содержательное наполнение фреймов, входящих в концепт «христианский праздник». Наиболее существенные трансформации затрагивают событийно-процессуальный фрейм «празднование», в котором на первый план выдвигается инферентная информация об «утилитарной», торгово-коммерческой составляющей праздника.

<sup>1</sup> Рус.: Большинство магазинов предполагали возможность снижения объема наличной выручки, но по-прежнему ожидали большого и *прибыльного рождественского ажиотажа*.

<sup>2</sup> Рус.: По всей стране продавцы сообщали о *резко возросших рождественских продажах*; ведущие экономические показатели неизменно росли вот уже четырнадцатый месяц подряд.

## Список литературы

1. Алефиренко Н.Ф. Событийная синергетика имплицитности текста в лингвопоэтическом освещении // Вестник ТГГПУ, 2011, № 1 (23). С. 114–119.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. Москва: Языки русской культуры, 1999.
3. Ванченко Т.П. Культуролого-антропологические основания праздника: семантико-семиотические аспекты: Автореф. дис. ... д. философ. н. Тамбов, 2009.
4. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. Москва: Искусство, 1991.
5. Жигульский К. Праздник и культура. Праздники старые и новые. Размышления социолога. Москва: Прогресс, 1985.
6. Лихачев Д.С. Историческая поэтика русской литературы. Москва: Алетейя, 1997.
7. Лосский В.Н. Очерк мистического богословия Восточной Церкви. Догматическое богословие. Киев, 2004.
8. Макашова А.С. Государственные праздники в современной культуре России: рецепция исторического наследия. Автореф. ... к. философ. н. СПб., 2014.
9. Медведева М.А. Аксиология концептуальных обоснований праздника: культурологический аспект: Автореф. ... к. филол. н. Тамбов, 2009.
10. Орлов О.Л. Российский праздник как историко-культурный феномен. Автореф. ... д. культурологии. Санкт-Петербург, 2004.
11. Осипов А.И. Святые как знак исполнения Божия обетования человеку // Русское возрождение. 1995, № 62. С. 9–32.
12. Попова В.Н. Праздник как форма культурной памяти: государственные праздники России XX – нач. XXI вв. Автореферат дисс. ... к. культурологии. Екатеринбург, 2011.
13. Святитель Филарет, митрополит Московский. Пространный христианский катехизис православной католической восточной церкви. М., 2006.
14. Филатова Е.А. Праздник как ритуально-игровое событие. Автореф. ... к. филол. н. Тюмень, 2013.

## Электронные ресурсы

1. COHA – Corpus of Historical American English. URL: <http://corpus.byu.edu/coha/> (дата обращения: 26.11.2015)
2. OED – Oxford English Dictionary. URL: <http://dictionary.oed.com> (дата обращения: 15.03.2010)

**Konnova M.N.**

*PhD, Institute for the Humanities*

*Immanuel Kant Baltic Federal University*

**MENTAL IMAGE OF CHRISTIAN HOLIDAY  
IN A DIACHRONIC PERSPECTIVE**

*The article focuses upon mental image of Christian holiday that in a historical (diachronic) perspective represents a prototype for the whole “festival” category in Anglo-American worldview. Lexicological and corpus-based data are drawn to examine cognitive transformations of the holiday image in X-XX centuries.*

**Key words:** *time, holiday, feast, festival, mental image, cognitive transformations*

УДК 811.11-112

**Кудрявцева Анастасия Геннадьевна**

Преподаватель кафедры иностранных языков,  
Института общественных наук,  
Российская академия народного хозяйства  
и государственной службы при президенте Российской Федерации.  
119571, г. Москва, пр. Вернадского, 82-84.  
Тел.: 8 499 956 99 99  
E-mail: fgu@ranepa.ru, nastyakud92@mail.ru

**АНТИПОСЛОВИЦЫ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

*Статья посвящена исследованию разложения фразеологических единиц в немецком языке. Цель данной статьи: изучить нарушение структуры и семантики фразеологических единиц. Современный мир быстро меняется, что находит свое актуальное отражение и в языке.*

**Ключевые слова:** фразеология, пословица, фразеологическая единица, антипословица, фразеологические синонимы.

**Введение**

Мудрость и ценности, передаваемые в пословицах, подходят не к любой ситуации. Некоторые пословицы противоречат друг другу, например, Ehestand – Eherenstand/ Wehestand. Пословицы обобщают типовые ситуации к определенному моменту речи.

Ситуации же многообразны. Этот факт приводит к перефразированию, к возникновению пародируемых пословиц или, иначе говоря, – антипословиц [Мидер, 1998]. Под антипословицей в данной работе понимается трансформация пословицы, «крылатого» выражения на основе существующей языковой модели. Например:

*Ende gut, alles gut.*

*Rente gut, alles gut.*

В. Мидер провёл тщательное исследование пословиц и создал трёхтомный словарь антипословиц. Мы же на основе его словаря проанализировали их с точки зрения иронии и выяснили, в каких сферах употребляются пародийные пословицы (антипословицы). Антипословицы нередко взаимосвязаны посредством пародийного эффекта. В связи с этим используются следующие лингвистические приёмы: замена и перефраз.

Стереотипные словарные секвенции характеризуются закрепленным порядком слов, с помощью которого узнаваемая исходная лингвистическая единица заменяется другой. Например: *Viele Köche verderben den Brei – Viele Röche verderben die Köche*. В рамках данной словарной секвенции наблюдается трансформация значения: *Viele Köche verderben den Brei* в *Viele Köche verderben die Köchin*.

Для достижения поставленной цели нами ставятся следующие задачи:

1. Раскрыть содержание антипословиц, выявить степень стабильности их форм, рассмотреть особенности художественной формы.

2. Представить виды семантических преобразований пословиц в антипословицы.

Методы исследования – контекстуальный сопоставительный анализ, классификация, обобщение, метод выборки (словарной и текстовой с учетом структурного функционального своеобразия лингвистических единиц: слово – фраза – текст).

Материалом исследования послужили данные фразеологических словарей немецкого языка, стилистических и толковых словарей, сборников общеупотребительных пословиц в немецком языке.

### Основная часть

За последнее время при изучении фразеологии все больше внимания уделяется различным изменениям, возникшим в рамках существующих фразеологических единиц в процессе их употребления. В связи с изучением этих изменений в лингвистической литературе появились термины: „фразеологический синоним“, „структурный вариант“, „фразеологический вариант“.

Фразеологические синонимы (антипословицы) – это фразеологические единицы, совпадающие по значению, но имеющие различный состав лексических компонентов, часто различное грамматическое оформление, различную образность. Например, выражения „*leeres Stroh dreschen*“ и „*Holz nach dem Walde tragen*“ употребляется для обозначения ненужной работы.

Структурные синонимы – фразеологические варианты – это синонимичные фразеологические единицы, возникшие при замене одного из компонентов словом, принадлежащим к той же части речи. Грамматическая структура всего оборота сохраняется, стилистическая окраска часто меняется [Краморенко, 1961; Чернышева, 1964; Хазанович, 1957;] *Unsinn reden; Kohl reden* – говорить чепуху, молоть ерунду.

Случаи, когда путем замены одного из компонентов создаются фразеологические единицы с различным значением, тоже относятся к структурной синонимии. Термин „фразеологический вариант“ используется в немецкой фразеологической литературе для обозначения всех видов структурной синонимии. Представляется, однако, целесообразным разграничить понятия „структурный синоним“ и „фразеологический вариант“.

В данной статье под термином „структурный синоним“ будут пониматься, согласно установившейся традиции, синонимические фразеологические единицы, возникшие в результате замены одного из компонентов при сохранении грамматической конструкции.

„Фразеологическими вариантами“ мы назовём несинонимичные фразеологические единицы, получающиеся в результате различных изменений (вариаций) существующих стандартов. Например, *sich ein Loch in den Bauch lachen* – надирать живот (со смеху), *j-m ein Loch in den Bauch fragen* – замучить кого-либо вопросами.

Фразеология весьма распространена в разговорно-обиходной речи. Отражая специфику разговорно-обиходной речи, фразеология употребляется в ней, характеризуется новизной и оригинальностью способа выражения, стремлением к образности, экспрессией. Естественно, что в разговорно-обиходной речи наблюдается тяготение к тем видам фразеологических единиц, где назывная функция в значительной степени осложнена экспрессией, оценочным элементом. Наряду с обширным слоем фразеологических единиц, стоящих на границе литературного и разговорного употребления, выделяется сравнительно небольшая группа фразеологических единиц, типичных лишь для разговорно-обиходной речи, лежащих за пределами литературного употребления и обладающих высокой степенью образности, экспрессии и эмоциональности.

Когда вы не хотите больше о чем-то слышать, в разговорно-обиходной речи употребляется выражение „*Schwamm drüber*“; литературное соответствие – *nichts mehr davon*. Если вам что-то надоело, в разговорно-обиходной речи это можно выразить фразеологической единицей: „*die Nase voll von etwas haben*“; литературное соответствие – *es genug haben*.

Если вы стараетесь уговорить кого-либо, много говорите, употребляется: *j-m sich ein Loch in den Bauch reden*; литературное соответствие – *viel reden, j-d durchs Reden überzeugen wollen*.

В приведенных примерах на первый план отчетливо выступает экспрессия и оценка. Здесь даже можно выделить особую группу идиом, служащих исключительно для выражения эмоций. Предметное значение поглотилось полностью выражением экспрессии.

### Виды семантических преобразований пословиц в антипословицы

В поисках новых выразительных возможностей, новых оттенков экспрессии и эмоциональности фразеологические единицы могут претерпевать в разговорно-обиходной речи изменения, выражающиеся в различных нарушениях стабильной формы.

1. Замена одного из лексических компонентов фразеологической единицы синонимом.

При употреблении в разговорно-обиходной речи фразеологических единиц типа „существительное + глагол“ синонимической замене может подвергаться существительное или глагол. Например, фразеологическая единица „*den Mund halten*“ (*schweigen* – молчать), которую можно отнести к фразеологическим единствам вследствие замены опорного существительного „*Mund*“ разговорными синонимами различной стилистической окраски, дает целый ряд структурных синонимов:

*das Maul halten*;

*die Schnauze halten*;

*den Rand halten*;

*das Maulwerk halten*;

*den Schnabel halten*;

*die Klappe halten*;

*die Pappe halten* (*Pappe* ursprünglich „Kinderbrei“, ein Lallwort, in den Formen „Papp“ od. „Papps“ mundartlich weit verbreitet, die Bedeutung dickes Papier, Karton ist später entstanden).

Все существительные кроме „*die Pappe*“ и „*der Rand*“, фиксируются в словаре Г. Кюппера (1956) как разговорные синонимы к слову „*Mund*“. Благодаря общности значения все эти структурные синонимы выражают понятие „*schweigen*“ – молчать. Внутри синонимического фразеологического ряда имеются различия в стилистической окраске и в характере образности. Так, выражение „*die Fresse halten*“ имеет более грубую, вульгарную окраску, чем оборот „*das Maul halten*“.

Выражения „*die Schnauze halten*“, „*den Schnabel halten*“, имея грубую стилистическую окраску, отличаются, однако, характером образности, связанной с основным значением компонентов: „*die Schnauze*“ – морда животного; „*der Schnabel*“ – клюв птицы.

Фразеологическая единица – „*etwas über den Haufen werfen*“ – опрокинуть, отбросить – получает структурный синоним – „*etwas über den Haufen schmeißen*“ (Neuer Berliner Illustrierte, 1957, Heft 3, S.14) в результате замены глагола „*werfen*“ синонимом „*schmeißen*“. Этот синоним имеет повышенную экспрессию, связанную с тем, что „*schmeißen*“ (швырять) в сравнении с „*werfen*“ (бросать) обозначает большую степень интенсивности действия и содержит оценочную характеристику.

Фразеологическое единство „*den Mantel nach dem Winde hängen*“ – держать нос по ветру – имеет структурные синонимы: „*den Mantel nach dem Winde kehren*“, „*den Mantel nach dem Winde drehen*“.

Глаголы „*kehren*“ и „*drehen*“ синонимичны в одном из значений, что мы рассмотрим в следующей группе.

2. Замена одного из лексических компонентов не синонимом, а словом или словосочетанием с иным значением.

Замена лексических компонентов не ограничивается структурным типом „существительное + глагол“. Возможна замена компонентов и в других структурных типах фразеологических единиц, как „предлог + существительное + глагол.“

Выражение „*in den Mond gucken*“ – остаться ни с чем, остаться с носом (литературное соответствие – *das Nachsehen haben* имеет в разговорно-обиходной речи структурные синонимы: „*in den Eimer gucken*“; „*durch die (in die) Röhre gucken*“.

Эти варианты возникли благодаря замене компонента „*in den Mond*“, выраженного существительным с предлогом, предложными конструкциями с совершенно другим значением, с иным образом. Синонимичность этих новых фразеологических единиц возникла в результате

переосмысления значения компонентов: „in den Mond“, „in den Eimer“, „in die Röhre“ в рамках данных выражений.

Словарь Боргардт-Вустманн-Шоппе (1955) при объяснении значения выражения „in den Mond gucken“ исходит из того, что в основу здесь положено значение слова „Mond“ – луна, как символа чего-то недостижимого, фантастического. Данное значение ярко представлено в выражении „Schlösser, die im Monde liegen“ – *Luftschlösser* – воздушные замки. В выражении „in den Eimer gucken“ слово „der Eimer“ вызывает представление о ведре для отходов – *Eimer für Abfälle*, то есть это предмет, из которого нельзя извлечь пользы. В словаре Борхард-Вустманн-Шоппе (1955) приводится аналогичное объяснение, хотя авторы и высказывают сомнения в правильности его. В словаре Г. Кюппера (1956) дается аналогичное толкование. Последний вариант – „in die Röhre gucken“ – содержит слово „Röhre“ – трубка, труба, которое тоже понимается как нечто пустое, бесполезное (полное пространство). Таким образом, понятие „пустой“, „бесполезный“, выраженное различными средствами, слившись органически со значением „gucken“ – смотреть – легло в основу нового значения каждой из трех названных фразеологических единиц и обусловило их синонимичность. В сочетании „in durch die Röhre gucken“ возможно варьирование предлогов с разным значением „in“ – „в“ и „durch“, без какого-либо влияния на значение всех единиц.

С точки зрения возможных вариаций составных компонентов представляют интерес традиционные сравнения, составляющие значительную группу фразеологии в разговорно-обиходной речи. Довольно распространенное сравнение „Geld wie Heu haben“ – денег куры не клюют – проявляет способность к обновлению состава путем вариации первого компонента „Geld“. Так, у современного немецкого писателя Вейскопфа (1954) мы встречаем вариант „Talent wie Heu haben“: „Viel journalistische Erfahrung hat er zwar noch nicht, dafür aber Talent wie Heu, dazu Witz und Courage...“

Фразеологическая группа „etwas wie Heu haben“ выделяется в самостоятельную единицу, приобретает значение „иметь большое количество чего-либо“. В качестве первого компонента, то есть предмета, который сравнивается, могут выступать различные существительные. Из фразеологической группы „Geld wie Heu haben“ фактически выпадает компонент „Geld“. Возникающая новая фразеологическая группа имеет более отвлеченное значение и более широкий диапазон употребления при явном потускнении образности.

Многие сравнения имеют шуточный характер, содержат самые неожиданные сопоставления, приобретая при этом оценочный характер. Традиционное шуточное сравнение „klar wie dicke Tante“ – ясно, как шоколад (буквально: как чернила) – получает многочисленные разговорные синонимичные варианты: *klar wie Syrop*, *klar wie dicker Kaffee*, *klar wie die Mehlsuppe*.

„Die Unterhaltung war doch klar wie Kloßbrühe“ (Roman-Zeitung, 1958, No. 1, S. 55).

Все эти фразеологические единицы можно считать синонимическими вариантами одной модели, то есть структурными синонимами, хотя существительные, выступающие в роли второго компонента, совсем не синонимы: *Syrop*, *Tinte*, *Kaffee*, *Mehlsuppe*. В сравнениях часто перекрещиваются прямое и переносное значения, благодаря чему достигается шуточный, комический эффект.

### Перефразировка фразеологических единиц

Фразеологические единицы в процессе употребления претерпевают иногда полную перефразировку и изменение значения. Такой перефразировке часто подвергаются пословицы, при этом смысл может измениться полностью или частично. Так пословица „Wer anderen eine Grube gräbt, fällt selbst hinein“ (не рой яму другому, сам в нее попадешь) получает вариант „Wer zweimal eine Grube gräbt, der kommt zum Ziel“ (дословно: кто дважды роет яму, тот добивается цели), который означает: „если упорно добиваешься чего-либо, достигнешь цели“.

Пословица „Der Mensch denkt, Gott lenkt“ приобретает иронически окрашенный вариант иного значения: „Ein Buchhalter denkt, ein Gremium lenkt“. Эта новая фразеологическая еди-

ница (видимо, индивидуальное образование), будучи употреблена как заголовок статьи, уже дает определенное представление о содержании статьи и даже определенную оценку: сомнительные планы какого-то бухгалтера потерпели крах, так как в дело вмешалась какая-то комиссия или коллегия.

Пословица „*Einmal ist keinmal*“ (один раз не в счет) после перефразировки звучит как: „*Besser einmal ist keinmal*“ (буквально: лучше один раз, чем ни разу). Будучи использована в качестве заголовка статьи под названием „*Einmal ist keinmal*“, она имеет явно иронический оттенок или иное значение.

На основе рассмотрения перефразировки этих трех пословиц можно говорить о появлении вариантов к ним. Здесь имеется своеобразная связь значений новой фразеологической единицы и модели, по которой она образована. Связь эта вызывает определенные ассоциации, влияющие на значение нового образования. Есть здесь и тождественная грамматическая структура, общая фразеологическая модель в готовом виде, которая заключается в наличии общего семантического стержня. В первом случае таким стержнем будет словосочетание „*Eine Grube graben*“, во втором – противопоставление глаголов „*denken*“ – „*lenken*“, в третьем – соотношение (связь) понятий „*einmal – kein Mal*“.

Возникают новые фразеологические единицы и других типов. Так, весьма широкое распространение в последнее время получил идиом: „*ich verstehe immer Bahnhof*“ (не поддается дословному переводу). „*Ich verstehe immer Bahnhof*“, – *sagte Amanda mit der beliebsten Redensart der Zeit und das meinte genau das gleiche, was ihre Mutter mit Nachtigall, ich höre dir trappsen gemeint hatte* (Fallada, Wolf unter Wölfen, S. 308). *Wer versteht hier Bahnhof?* – заглавие статьи в „*Berliner Zeitung*“ от 12.04.56; в статье говорится о неурядицах с почтовыми сборами.

Анализ рассмотренного языкового материала показывает, что в разговорно-обиходной речи происходит обновление фразеологии, наблюдаются изменения в составе лексических компонентов фразеологических единиц, расширение состава, перефразировка и возникновение в рамках старой фразеологической модели новых устойчивых словосочетаний. Эти изменения осуществляются посредством замены лексических компонентов синонимами, словами с иным значением, введением новых компонентов, возникновением новых вариантов и новых фразеологических единиц. Сами эти изменения и пути, по которым они идут, отражают одну из основных черт разговорно-обиходной речи – новизну и оригинальность способа выражения мысли, стремление к образности и экспрессии.

### Заключение

В данной статье рассматривается проблема употребления антипословиц во всевозможных сферах человеческого общения. Актуальность исследования состоит в том, что она позволит изучающим немецкий язык, применить пословицы и антипословицы во всевозможных коммуникативных ситуациях, избежать языковых трудностей при чтении текстов или непосредственном контакте с носителями языка.

Антипословицы приобретают в современном немецком языке все большую значимость, принося в язык свободу самовыражения, юмор, сарказм, иронию, но в тоже время и определенный риск расшатывания лингвистических традиций. Необходимо подчеркнуть закономерность появления антипословиц как трансформацией пословиц в связи с демократизацией общественных отношений в XX–XXI вв., стремлением многих людей оценить происходящие события самостоятельно, чему способствует возможность изменения пословицы.

### Список литературы

1. Краморенко Г.И. Фразеологические варианты в идиоматике современного немецкого языка. Пособие для студентов и преподавателей факультетов иностранных языков и для учителей школ. Смоленск: Смоленский государственный педагогический институт им. К. Маркса, 1961.
2. Хазанович А.П. Синонимия во фразеологии современного немецкого языка. Дисс...к филол. н. Л., 1958.



3. Чернышева И.И. Фразеология современного немецкого языка (Фразеология как система и ее связь с системой лексики): Автореф. . . . д. филол. н. Москва, 1964.
4. Agricola E. Semantische Relationen im Text und im System. 3. Aufl. Halle, 1975.
5. Borchard-Wustmann-Schoppe. Die sprichwörtlichen Redensarten im deutschen Volksmund. Leipzig, 1955.
6. Küpper H. Wörterbuch der deutschen Umgangssprache. Bd. 1, 3; neu bearbeitete u. erweiterte Aufl., Claassen Verlag, Hamburg, 1956.
7. Mieder W. Pphraseologie und Parömiologie, Band 18. „Andere Zeiten, andere Lehren“, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler, 2006.
8. Mieder W. „Spruchschlösser abbauen“, Sprichwörter, Antisprichwörter und LehnSprichwörter in Literatur und Medien, Praesens Verlag, Wien, 2010.
9. Mieder W. Sprichwort, Redensart, Zitat. Tradierte Formelsprache in der Moderne. Bern, Peter Lang, 1998.
10. Mieder W. Antisprichwörter. Heidelberg, Wiesbaden: Quellen und Meyer, 1989
11. Weiskopf F.G. Aus allen vier Winden. Dietz Verlag, Berlin, 1954.

**Kudryavtseva A.G**

*Lecturer in German*

*Department of Foreign Languages*

*The Russian Presidential Academy of National Economy and*

*Public Administration*

#### **ANTI-PROVERBS IN THE GERMAN LANGUAGE**

*The article is concerned with the research of phraseological locution's resolution. The purpose of the article is to view the structure and semantic violation of phraseological locution. The modern world is changing fast and of course it affects a language*

**Key words:** *phraseology, proverb, phraseological locution, anti-proverb, phraseological synonyms*

УДК 81'42

**Плясунова Светлана Филипповна**

Кандидат филологических наук, доцент  
кафедры лингводидактики,  
Пермский государственный национальный  
исследовательский университет.  
614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15.  
Тел.: 8 (342) 239-64-35  
E-mail: info@psu.ru

**К ВОПРОСУ О СТАТУСЕ ДЕРИВАТОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ  
КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ**

*В предагаемой статье рассматриваются вопросы, связанные с атрибутивной деривацией, которая понимается как процесс образования атрибута в процессе текстообразования. Автор статьи разрабатывает модель атрибутивной деривации.*

**Ключевые слова:** атрибутивная деривация, текст, когнитивная лингвистика, деривационный потенциал, метафоризация, деривационный подход.

**Введение**

В центре внимания настоящего исследования находится атрибутивная деривация и ее экспликация в тексте. Прежде чем рассмотреть этот вопрос, целесообразным представляется определить лингвистический статус дериватологии – науки о деривационных процессах, теоретические основы которой были заложены профессором Пермского государственного университета Л.Н. Мурзиным в последние десятилетия XX в. и получившие дальнейшую разработку в трудах лингвистов, поддерживавших новое направление (Н.Д. Голев, Е.Л. Гинзбург, В.К. Журавлев, Г.В. Колшанский, Е.С. Кубрякова, Б.Ю. Норман, Г.Г. Почепцов, Л.В. Сахарный, Ю.Г. Панкрац, В.С. Храковский, В.С. Юрченко), в том числе и представителей Пермской научной школы (Л.М. Алексеева, В.В. Васильева, М.Н. Литвинова, В.А. Мишланов, С.Л. Мишланова, Л.В. Кушнина, Н.И. Россомагина, Н.В. Шутемова и др.).

Вторая половина XX в. связана, как известно, со сменой научной парадигмы в лингвистике. На смену структурному направлению, отличавшемуся антименталистской направленностью, пришла динамическая лингвистика. Общим для различно фундированных направлений динамической лингвистики оказывается идея антропоцентричности. Сторонники этой концепции языка втягивают в орбиту своих научных интересов решение методологического вопроса о соотношении трех факторов: объективного мира, сознания человека (мышления), языка. Ключевым для различных представителей динамической лингвистики является положение о том, что, несмотря на онтологическую самостоятельность каждого из факторов, они оказываются неразрывными в едином познавательном процессе. Так, мыслительная деятельность и язык генетически едины [Гумбольдт, 2000, с. 68]. Следствием такого утверждения является возникновение целостного представления объекта.

Широта антропологического контекста, в который вписывается язык, выводит рассмотрение последнего за пределы предмета лишь одной науки и поэтому может быть представлено в системе «синтетического человекознания», в рамках которой язык изучается как комплексный феномен, входящий в когнитивную архитектуру [Углова, 2010, с. 32]. Таким образом, объективная реальность, мышление, язык создают определенное динамическое поле со множеством переменных, для описания, функционирования которых насущной становится разработка методологии, адекватной сложному целостному объекту, такой, которая отражала бы суть природы исследуемого объекта, то есть в конечном счете суть человеческой когниции. Таковой становится интегративная наука – когнитивная лингвистика, часть когнитоло-

гии. Направление когнитивных исследований является одним из эпизодов общего методологического сдвига, начавшегося в лингвистике в середине XX в., когда появилась возможность рассмотрения недоступных непосредственному наблюдению мыслительных процессов, модельных конструктов, подготовленная накопленным опытом не только в лингвистике, но и в сопредельных науках – психолингвистике, нейролингвистике, компьютерной лингвистике и др.

### Основная часть

В когнитивной лингвистике, которая манифестировалась как отдельное лингвистическое направление в 1989 г. в Дуйсбурге (ФРГ), идеи об участии языка в познании мира, которые можно найти в трудах мыслителей от античности до наших дней, получили фронтальную разработку. И уже в 90-е годы когнитивная лингвистика, первоначально объединенная лишь познавательными установками и исходной гипотезой об объяснительной силе обращения к мыслительным категориям, постепенно обретает свой предмет, свою внутреннюю структуру, свой взгляд на процесс познания

В настоящее время когнитивная лингвистика прочно заняла свое место в парадигме концепций современного языкознания, демонстрируя при этом разнообразие направлений и выделяя ведущие фигуры в разных школах когнитивной лингвистики. В рамках данной дисциплины ведутся исследования принципов языковой категоризации (Дж. Лакофф), типов понятийных структур и их языковых соответствий (Р. Абельсон, М. Минский), когнитивно-семантических суперкатегорий (Л. Талми, Дж. Лакофф), пространственных отношений и типов концептуализации движения в языке (Р. Лэнекер), телесного базиса человеческого сознания и языка (Э. Рош, Ю.Д. Апресян), метафорических и метонимических отношений в языке (Дж. Лакофф, М. Джонсон).

В отечественной когнитивной лингвистике выделились направления культурологического исследования концептов, в котором язык выступает как один из источников знаний о концепте. Лингвокультурологическое направление опирается на кумулятивную функцию языка. Язык рассматривается как универсальная форма первичной концептуализации мира, выразитель и хранитель знания о мире [Степанов, 2007; Карасик, 2002].

В основе знаний о мире лежит такая единица ментальной информации, как концепт, которая, как подчеркивается в когнитивно-семантическом направлении, обеспечивает выход на концептосферу социума. Семантико-когнитивное исследование направлено на изучение лексической и грамматической семантики языка как средства доступа к содержанию концептов, как средства их моделирования от семантики языка к концептосфере [Попова, Стернин, 2005, 2007; Ченки, 2002].

В когнитивно-дискурсивном направлении центральным остается вопрос о соотношении языка и мышления. Язык рассматривается как инструмент, участвующий в кодировании, трансформации и репрезентации информации, знания [Алексеева, 1998; Алексеева, Мишланова, 2002].

Несмотря на то что каждое направление, уже достаточно сформировавшееся, имеет свои методические принципы и предмет исследования, интегрирующей идеей продолжает оставаться идея о том, что язык по своей природе – когнитивная система, часть когнитивной способности человека. Язык и языковые процессы не просто связаны с когнитивными процессами, структурами, с ментальными репрезентациями, а также с когнитивными системами обработки, хранения и передачи информации, язык – это сам когнитивный механизм. Правда, каждое из направлений дает собственное прочтение данной мысли, расставляет собственные акценты в исследовании. Так, основным принципом когнитивно-дискурсивного направления, разрабатываемого, в том числе, и представителями Пермской научной школы, признается принцип антропоцентризма, который предполагает исследование взаимодействия происходящих в сознании человека когнитивных процессов и семантики языковых единиц [Воркачев, 2001; Кубрякова, 2004; Мишланова, Уткина, 2008].

Центральным постулатом когнитивно-дискурсивного направления является постулат об интегративности, который отражает мысль о том, что когнитивные и языковые процессы связаны, из чего следует, что структура и значение языковой единицы зависят от происходящих в сознании человека процессов концептуализации в ходе практического освоения человеком мира. Языковой знак участвует в процессах концептуализации и категоризации, результаты которых фиксируются в языковом знаке, что открывает доступ к знаниям, к когнитивным механизмам, процессам, которые протекают в дискурсе [Кубрякова, 1997]. Дискурс – это коммуникативная деятельность, в которой, собственно, и отражается взаимодействие человека с реальной действительностью, и происходящие в ходе этого взаимодействия когнитивные процессы при участии языка [Алексеева, Мишланова, 2002].

Результатом дискурсивной деятельности является связный текст, организуемый языковыми знаками в единую формальную и содержательную структуру.

Именно текст, как материальная данность дискурса, дает ключ к исследованию последнего [Степанов, 1995]. Чтобы получить этот ключ, необходимо знать, что представляет собой текст. Ответ на этот вопрос может дать дериватология, которая манифестировалась как лингвистическое направление в 1981 г. в Пермском государственном университете по инициативе профессора Л.Н. Мурзина [Адливанкин, Мурзин, 1984; Алексеева, Мишланова, 2015]. Становление дериватологии хронологически предшествует становлению когнитивной лингвистики. И это закономерно. Если когнитивная лингвистика, подчеркивая мысль о том, что язык – это общий когнитивный механизм, когнитивный инструмент, играющий роль в кодировании, трансформировании, репрезентации информации в процессе дискурсивной деятельности, имеет целью описание когнитивных механизмов дискурса, формирования ментальных сущностей и структур в результате осуществления когнитивных процессов при участии языка, то в центре внимания дериватологии оказывается непосредственно природа языка, который, собственно, и открывает доступ к речемыслительным и, вместе с этим, к когнитивным процессам [Мурзин, 1984]. В деривационной концепции Л.Н. Мурзина язык рассматривается в его реальном функционировании. Основные постулаты дериватологии: деривация есть особого рода развитие; переход одних единиц в другие; деривационный процесс принадлежит онтологии.

Деривация в концепции Л.Н. Мурзина соотносится с речемыслительной коммуникативной деятельностью и осуществляется в ходе производства текста, где происходит развитие мысли. Деривация – это сложный семиотический процесс, связанный с миром реальной действительности и ее отражением в человеческом сознании. По словам Л.Н. Мурзина, «текст – это универсальная форма семиозиса, в которую облекается язык, как непрерывно развивающаяся семиотическая система» [Мурзин, 1984, с. 15]. Как в дискурсивной лингвистике, так и в дериватологии внимание фокусируется на процессуальном аспекте речевой деятельности. Однако дериватология предлагает собственно лингвистическое понимание процесса образования языковых единиц, предполагая исследование этого процесса изнутри, в пределах единиц языка как таковых. При этом речь идет о внутренних (собственно лингвистических) правилах деривации. Дериватология показывает, как языковые процессы обслуживают формирование и развитие мысли в процессе текстообразования, каким образом приспособляется язык для формирования мысли, вырабатывая определенные деривационные законы, правила и нормы, результаты действия которых запечатлеваются непосредственно в языковых единицах [Мурзин, 1988, с. 3; Плясунова, 1991]. Мир динамичен, динамична мысль, и язык – это тоже динамическая система мыслительных операций, необходимых для языкового воспроизведения того или иного фрагмента реального мира. В языке сформированы механизмы, которые обеспечивают движение мысли и перевод ее с помощью этих механизмов во внешнюю речь.

Но, подчеркивая динамическую природу языка, Л.Н. Мурзин не исключает, а, напротив, предполагает существование статического в языке [Мурзин, Штерн, 1991]. Порождаясь в процессе речевого творчества, языковая система запечатлевает в себе не только результаты, но и характер предшествующих актов деривации, формируя при этом определенную систему

деривационных отношений между языковыми единицами – хранителями результатов деривации, так как именно в этих единицах обнаруживаются рефлексии, примененных в процессе деривации операций, по типу и характеру которых можно судить о вкладе последних в формирование семантического, прагматического, деривационного потенциала языковых единиц, позволяющего представить любую внеязыковую категорию. Таким образом, каждый фрагмент действительности получает специальное обозначение, которое возникает как результат действия соответствующих деривационных механизмов, действующих не хаотично, а по определенной программе, устанавливающей корреляцию субстанции, структуры и функции деривационного процесса.

Деривационные процессы выполняют определенное смысловое задание, при этом для достижения каждой конкретной цели необходимо определенное число формальных преобразований, и в этом смысле деривационные процессы исчислимы и моделируемы. Инструментом познания этих скрытых процессов является деривационная модель, которая позволяет раскрыть семантический, деривационный и прагматический потенциал языковых единиц разного уровня и тем самым определить когнитивную ценность соответствующих языковых единиц.

Опираясь на семантический и деривационный потенциал языковых единиц когнитивная лингвистика, с одной стороны, получает доступ к собственно когнитивным процессам, а, с другой стороны, может способствовать когнитивному осмыслению деривационных процессов.

Когнитивная лингвистика как интегративная наука аккумулировала опыт предшествующих лингвистических сопредельных наук, в том числе и дериватологии, которая решая вопрос о соотношении трех факторов в динамическом поле познания, видит ответ на вопрос о природе языка в том, что язык является не только средством выражения, но и средством образования и развития мысли. Мышление это не просто функция языка, а сама его природа. Язык и мышление связаны. Специфическая роль языка в отношении мысли при этом заключается в том, чтобы служить посредником между мыслью и звуком, но таким образом, что их объединение приводит, вместе с тем, к обоюдному разграничению механизмов и единиц.

Таким образом, единство мыслительных и языковых механизмов, но не их тождество делает возможным выбор целей исследования: акцент может делаться на языковые механизмы, процессы и законы, как это имеет место в дериватологии, и на когнитивные механизмы, как это происходит в когнитивной лингвистике. При этом именно знание того, как устроен язык, то есть общий когнитивный механизм, позволяет когнитивной лингвистике ответить на вопрос, как когнитивные механизмы, в том числе и язык, участвуют в когнитивном расчленении реальности, как управляет дискурс языковым знаком с целью порождения, восприятия, переработки и трансформации знания. Знание того, как осуществляются речемыслительные процессы, становится ключом к пониманию того, как функционирует познавательная система. Таким образом, дериватология, как и когнитивная лингвистика, находясь в одном динамическом поле со множеством переменных, и решая вопрос о соотношении трех факторов – объективной реальности, мышления, языка – не только не противоречат друг другу, напротив, они находятся в отношении комплементарности, являясь генетически едиными. В некоторых случаях сотрудничество дериватологии и когнитивной лингвистики становится просто необходимым. Как отмечает С.Л. Мишланова, в современных когнитивных исследованиях метафоры высказываются неудовлетворенность технологией идентификации метафоры, которая страдает интуитивностью [Мишланова, Уткина, 2008; Krennmaug, 2011, p. 20]. Важным условием исследования метафоры, следовательно, становится разработка надежной процедуры идентификации метафоры, что с необходимостью предполагает учет взаимосвязи языкового и когнитивного в структуре метафоры. Пролить свет на взаимосвязь когнитивных и языковых процессов и их результаты позволяет деривационная теория метафоры, которая вслед за Л.Н. Мурзиным разрабатывается пермскими лингвистами [Алексеева, 1996, 1998; Мишланова, 1998].

Именно деривационная интерпретация когнитивных процессов метафоризации, а именно категоризации и концептуализации способствует достоверности и объективности исследования. И это понятно. Исследователь руководствуется не интуицией, а опирается на данные

дериватологии, которая раскрывает генезис живой метафоры, процесс ее образования в речевой деятельности [Симашко, Литвинова, 1993].

Результаты такой концептуальной кооперации и интеграции дериватологии и когнитивной лингвистики оказываются плодотворными и перспективными. Свидетельством тому является разработка деривационной модели перевода при рассмотрении метафоры в качестве теоретического аналога терминологизации, исследования терминологической метафоризации, мультимодальной метафоры как единицы мультимедийной коммуникации [Мишланова, Алексеева, 2002; Мишланова, Хохлова, 2013].

Сотрудничеству когнитивной лингвистики и дериватологии не грозит проявление эклектичности и фрагментарности, так как они имеют единую платформу. Их объединяет стратегическая менталистская идея: язык рассматривается как орудие мысли, который не имеет самостоятельного существования. Он обеспечивает реализацию речевой деятельности и вносит единство в этот процесс. Взаимодействие когнитивной лингвистики и дериватологии придает целостность исследованию человеческой когниции, так как при таком подходе не происходит разрыва цепочки: реальная действительность – мышление – язык. Расставляя акценты в исследовании, открывая все новые аспекты соотношения этих факторов, когнитивная лингвистика и дериватология видят перед собой не груду разнородных явлений, а целостный функционирующий организм – язык, как часть когнитивной архитектуры человека.

Игнорирование, пренебрежение каким-либо из факторов, как показывает история, заводит исследование в тупик, и это не случайно. Какой бы способ мы ни приняли для рассмотрения того или иного явления речевой деятельности, в ней с неизбежностью обнаруживаются две стороны, каждая из которых коррелирует с другой и значима лишь благодаря ей – язык и мышление, в котором отражается реальная действительность [Колшанский, 1975]. Именно такой подход соответствует целостному представлению объекта.

Установив взаимосвязь дериватологии и когнитивной лингвистики и вытекающие из этого возможности их взаимодействия в исследовании речемышлительных, когнитивных механизмов, остановимся атрибутивной деривации (АД) в надежде на то, что данный опыт может оказаться полезным при описании когнитивного функционирования языка.

В предлагаемой статье исследуется атрибут в деривационном аспекте, что предполагает рассмотрение атрибута не в статическом, а динамическом аспекте, соответствующем природе атрибута. Основным понятием в работе является понятие атрибутивной деривации, которая вслед за Л.Н. Мурзиным рассматривается как процесс образования атрибута в процессе текстообразования [Мурзин, Плясунова, 1984а]. С точки зрения динамики языка существует тесная связь между порождением атрибута как единицы текста и самого текста: в тексте отражается некоторая динамическая модель фрагмента действительности, а атрибут рассматривается как элемент модели этой действительности. В такой постановке проблемы находит выражение исходный постулат исследования о динамизме языка и мышления. АД связана с речемышлительными процессами и как таковая является фрагментом текстообразования. В монографии подчеркивается идея о том, что динамизм, связанный с порождением одних единиц из других, является внутренне присущим языку, а не привносится в него описывающей его лингвистической моделью, как это имело место в порождающей грамматике Н. Хомского. В связи с этим решается насущный в настоящее время вопрос о моделировании и его статусе в лингвистике [Белоусов, 2010]. В настоящем исследовании утверждается и доказывается мысль об онтологичности модели атрибутивной деривации (МАД). МАД – это не просто способ описания языка. Опираясь на экспериментальные исследования психологии речи, нейрофизиологии, данные которых ассимилировались психолингвистикой, определяются контуры лингвистической онтологии и локализуется исследование атрибута, АД в речемышлительной деятельности и на этой основе разрабатывается МАД. Рассмотрение вопроса о моделировании, принципиальной моделируемости речемышлительных процессов, об онтологичности деривационных моделей решается и подтверждается в настоящее время исследованиями также в области когнитивной лингвистики, в частности, при описании концепту-

альной интеграции и концептуальной деривации [Мишланова, Уткина 2008]. Являясь ключевым понятием работы, МАД, как показывает исследование, обладает большой объяснительной силой, но, как подчеркивается в работе, МАД – это теоретический аналог реальных процессов. Хотя она не имеет жесткого предикативного характера, а обладает вероятностными признаками, тем не менее, это лишь модель. Реальность языка богаче и разнообразнее его модели. В связи с этим важным представляется решение двух проблем: проблемы адекватности этой модели реальности языка и проблемы модификации этой модели в тексте. Верификация МАД, выявление особенностей экспликации МАД позволили разработать типологию шагов АД и тем самым пролить свет на процессы текстообразования, выявить коммуникативно-прагматический и функциональный потенциал МАД.

Анализ текстов показал, что модель реализуется различным образом. Это послужило основанием для создания типологии шагов АД: полных/компрессированных; неразрывных/разрывных; прямых/инверсных. Лексико-семантические модификации в процессе оформления результатов АД на конечном этапе, усложнение структуры исходных предложений на предшествующих шагах деривации обуславливают специфику реализации МАД в реальном тексте и позволяют уточнить понятие полного и компрессированного шагов. Выделяются шаги полные идентичные, с частичной идентичностью, варьирующие шаги, зависимые/независимые. В реальных текстах возникает тонкая вязь различных типов экспликации как результат многообразных, протекающих симультанно процессов на глубинном уровне. Выделенные типы экспликации АД позволяют изменить упрощенное представление об АД и ее результатах, зафиксированных в тексте лишь в виде полного идентичного прямого и неразрывного шага. Анализ показал, что функционирование шагов АД в тексте обусловлено рядом факторов, к которым можно отнести следующее: вид преобразования исходных единиц способ образования атрибутивного словосочетания (АС), полнота выраженности результатов АД, тип лексико-семантического представления результатов АД, разрывность-неразрывность шага (лингвистический аспект). Следует отметить, весь языковой механизм АД приводится в действие, прежде всего, автором текста. Поэтому функционирование шагов АД, обуславливают также такие факторы, как определенная ситуация общения, замысел автора, его коммуникативные намерения. Учет этих факторов позволил разработать функциональную модель АД, состоящую из нескольких блоков. Первый блок включает структурирующую функцию (собственно текстообразующую); другой блок составляют референтно-информативные функции (идентифицирующая, дистинктивная, ретроспектирующая, аккумулярующая, акцентирующая, усилительная); третий блок – функция синтагматического оформления (конструирующая и функция экономии языковых средств); четвертый – стилистико-прагматические функции. В формировании функций участвуют глубинные механизмы АД. Разнообразие экспликации АД в тексте не означает, однако, несостоятельности МАД, ее несоответствия реальности языка. Причина возможного разнообразия кроется в самой модели. Язык не только динамичен, процессуален, но и вариативен, что открывает возможности выбора способа преобразования исходных единиц, выбора технических средств-операторов способа лексико-семантического оформления результатов контаминации в соответствии с замыслом автора текста. Состоятельность МАД заключается уже в том, что она позволяет объяснить возможные отклонения от модели. Анализ большого массива фактического материала свидетельствует о том, что в тексте обнаруживаются следы АД, позволяющие реконструировать процесс АД таким образом, как это предусмотрено в МАД: в процессе текстообразования происходит переразложение предикативных связей, атрибуты, представленные в тексте, возникают в результате контаминации исходных единиц при участии операции компрессии, конверсии, инверсии, транспозиции. Все описанные в МАД способы образования были обнаружены в тексте. Правда, было замечено, что встречаемость разных способов образования АД в тексте различна, что послужило основанием для выделения доминантных и рецессивных способов образования АД.

К доминантным способам относятся способы преобразования исходных единиц глагольного типа, в которых участвуют операции транспозиции, конверсии; к рецессивным – способы преобразования интродуктивной композиции с отношением тождества, принадлежности.

Обнаружение таких способов в тексте послужило фактическим обоснованием адекватности МАД реальности языка. Рецессивность тех или иных способов образования АС не является свидетельством ущербности модели. Редкая встречаемость указанных способов имеет объективное основание.

### Заключение

Проведенное исследование показало, что деривационный подход может быть плодотворным в исследовании деривационной сущности атрибута, а предложенная МАД, как теоретический аналог языка, постоянно функционирующего, динамичного явления, оказывается жизнеспособной, в чем убедили многочисленные факты языка.

Результаты деривационного исследования атрибутов, в свою очередь, могут способствовать достоверности и объективности когнитивной интерпретации фактов языка в рамках когнитивно-дискурсивного подхода.

### Список литературы

1. Krennmayr T. *Metaphor in Newspapers*. VU University Amsterdam, 2011.
2. Алексеева Л.М. Лингвистические механизмы метафоризации // Лингвистические и методические аспекты текста. Сб. науч. тр. Пермь, 1996.
3. Алексеева Л.М. Термин и метафора: семантическое обоснование метафоризации. Пермь, 1998.
4. Алексеева Л.М., Мишланова С.Л. Медицинский дискурс: теоретические основы и принципы анализа. Пермь, 2002.
5. Колшанский Г.В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. Москва, 1975.
6. Мишланова С.Л. Метафора в поле термина (на материале медицинских текстов) // Фатическое поле языка (памяти профессора Л.Н. Мурзина): межвуз. сб. науч.тр. / Перм. гос. ун-т., Пермь, 1998.
7. Мишланова С.Л., Уткина Т.И. Метафора в научно-популярном медицинском дискурсе (семиотический, когнитивно-коммуникативный, прагматический аспекты). Пермь, 2008.
8. Мишланова С.Л., Хохлова А.Е. Вербальная и жестовая репрезентация отношения пространство-время в устном нарративе // Актуальные проблемы изучения ин. языков и литератур: в 2 ч. Перм. гос. нац. исслед. ун-т. Пермь, 2013.
9. Мурзин Л.Н. Основы дериватологии. Пермь: Пермский университет, 1984.
10. Мурзин Л.Н. Прагматика и языковая норма // Актуальные проблемы изучения языка и методика его преподавания в вузе: Межвуз. сборник. Пермь, 1988.
11. Плясунова С.Ф. Атрибутивная деривация и норма языка // Принципы деривации в истории языкознания и современной лингвистике: межвуз. сборник. Пермь, 1991.

***Plyasunova S.Ph.***

*PhD in Philology, Associate Professor, Department of Linguodidactics,  
Perm State National Research University*

### ***ON THE STATUS OF DERIVATOLOGY IN THE CONTEMPORARY LINGUISTIC PARADIGM***

*The current paper deals with the issue of attributive derivation which is seen as the formation of an attribute in the process of text production. The author develops the model of attributive derivation.*

***Key words:*** *attributive derivation, text, cognitive linguistics, derivational potential metaphorisation, derivational approach.*



УДК 81-25

**Файзиева Галина Владимировна**

Доктор филологических наук, доцент,  
профессор кафедры английского языка  
и технического перевода, ФГБОУ ВО  
«Астраханский государственный университет».  
414056, г. Астрахань, ул. Татищева, 20-а.  
Тел.: (8512)47-68-61  
E-mail: ino-asu@yandex.ru

**ПОТЕНЦИИ СОЦИОЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ  
СИСТЕМАТИЗАЦИИ РУССКОЙ ПРОСТОРЕЧНОЙ ЛЕКСИКИ  
(НА ПРИМЕРЕ ГЛОССАРИЯ «УСЛОВНЫЙ ЯЗЫК ВОРОВ  
И КОНОКРАДОВ» Я. БАЛУЕВА)**

*Статья посвящена обобщению основных подходов к систематизации русской просторечной лексики, в частности – презентации работы Я. Балужева «Условный язык воров и конокрадов», признанной первой попыткой лексикографического описания просторечных лексем русского языка.*

**Ключевые слова:** *социолексикография, лексикографический аппарат, лексикографический инструментарий, просторечная лексема.*

**Введение**

В 1909 г. происходит знаковое для русской социолексикографии событие – в журнале «Вестник полиции» опубликован глоссарий «Условный язык воров и конокрадов», составленный бывшим полицейским чиновником Я. Балужевым в качестве дополнения к «Словарю воровского языка» В.И. Лебедева.

В послесловии к своему глоссарию автор-составитель указывает на тот социум, речевой репертуар которого составляет собранный им материал: «Этот условный язык употребляется в разговоре исключительно почти только коренными ворами, как на свободе, так и при отбывании ими наказаний в тюрьме, в арестантских ротах, в этапе, причем лиц, случайно попавших в места заключения, и вообще краткосрочных и не воров коренные воры с этим языком не знакомят» [Балужев, 1909, с. 679].

**Основная часть**

Глоссарий, содержащий, по нашим подсчетам, 64 просторечных лексических единицы, организован строго по алфавиту всех букв вокабулы. Например, следующие статьи, которые охватывают подряд шесть букв:

- ФАРТОВЕЦ. Профессиональный вор.
- ХАВАТЬ. Есть.
- ШПАНКА. Золоторотец (по-сибирски)
- ШПАЛЕР. Револьвер.
- ЩУКА. Плюха.
- ЮГОК. Татарин.

**Словарная статья** в глоссарии стереотипно состоит только из двух компонентов: вокабулы и дефиниции. Например, следующие словарные статьи:

- БАЛДА. Ночной сторож.
- БАН. Вокзал.
- БАРУЛЯ. Любовница.
- ДОМУХА. Дом.

– ДРАНКА. Три рубля.

**Вокабула** представлена тремя структурными типами арготизмов и жаргонизмов: словом, словосочетанием и предложением, например:

**1. Вокабула-слово:**

- ЗАЙЧИК. Спички.
- КАНТ. Копейка.
- КАТЯ. Сто рублей.
- ЛАШНИК. 50 копеек.
- ПЕТУХ. Пять рублей.

**2. Вокабула-словосочетание:**

- БАНКИ СТАВИТЬ. Ударять кулаком по животу.
- БОКА РЫЖИЕ. Золотые часы.
- БОКА СКУРЖЕВЫЕ. Серебряные часы.
- ДЕРНУТЬ ЗА СВИСТОК. Схватить за глотку.
- ПЛЕТЬ КУПИТЬ. Убежать из тюрьмы.

**3. Вокабула-предложение:**

- ВЗЯЛ ЗА СКУЛОЙ. Похитил из внутреннего кармана.
- ЗАСЫПАЛ. Доказал на вора.
- КАНАЛ. Бежал.
- ПЛЕТЬ КУПИЛ. Убежал из тюрьмы или сделал побег.
- СТУКНУЛ. Сказал.

**Вокабула-слово** в глоссарии представлена тремя знаменательными частями речи: именем существительным, прилагательным и глаголом. Например, вокабулы-слова в следующих словарных статьях:

**1. Вокабула-существительное:**

- КОНИ. Сапоги.
- ПЕНЖА. Пиджак.
- ПОКУПКА. Украденная вещь.
- САРА. Деньги.

**2. Вокабула-прилагательное:**

- БУСЫЙ. Пьяный.
- ДУХОВОЙ. Решительный.

**3. Вокабула-глагол:**

- БУСАТЬ. Вино пить.
- КИМАТЬ. Спать.

– КОСАЛ, КОСАЛИ. Бил, били.

– СТРЕМИТЬ. Стоять на карауле, когда товарищи воруют или играют в карты, если дело происходит в тюрьме.

**Вокабула-слово** может быть представлена рядом просторечных синонимов, для которых дана одна дефиниция, например:

- БАБКА, ХРУСТ. Целковый.
- ГАМУРА, ГАМИРА. Водка.
- ДЮМАРНЫЙ или ЗЮМАРНЫЙ. 20 копеек.
- ЗАСЫПАЛСЯ, СГОРЕЛ. Попался в краже.
- ЛОЩ, ЛОЩЕНОК. Мальчишка-вор.

**Дефиниции** выполнены тремя основными способами: литературным синонимом, рядом литературных синонимов, развернутым толкованием и филолого-энциклопедическим определением. Например, дефиниции в следующих словарных статьях:

**1. Дефиниция – литературный синоним:**

- БУТЫЛКА. Кatalажка.
- НАГРАНТ. Взят.
- ПЕРО. Нож.
- СВЕТУХ. Картежники.

**2. Дефиниция – ряд литературных синонимов:**

**1) дефиниция – ряд из двух литературных синонимов:**

- КОШЕЛЬ. Фуражка, шапка.

**2) дефиниция – ряд из трех литературных синонимов:**

- В ДОСКУ. Убить, бить насмерть.

**3. Дефиниция – развернутое толкование:**

- ГРОМЩИК. Вор, который ворует из домов.
- ПРИШИТЬ К ДЕЛУ. Оговорить кого-нибудь по данному делу на следствии.
- РАБОТАЕТ НА КОЖУ. Вор, который подбрасывает деньги прохожему, а потом останавливает последнего и обирает.
- СИДИТ В БУТЫЛКЕ. Сидит в части.
- СОБАЧКА. Такой состав, который кладется в вино, чтоб одурманить человека, а потом обобрать.

**4. Дефиниция – филолого-энциклопедическое определение:**

- ДЕРБАНКА, ДЕРБАНЩИК. Когда вор украдет, то если кто из воров же или из посторонних увидит и, не желая на него доказывать, берет с укравшего вора часть похищенного. Часть эта называется дербанкой, а вор, который берет дербанку, называется дербанщиком.

- ЖЕ. Пароль (вор, жулик). Например, если вор спрашивает незнакомого вора "же", тот отвечает тоже "же".

В качестве *факультативного* компонента статьи в глоссарии «Условный язык воров и конокрадов» Я. Балужева встретилась одна статья, в которой имеется локально-диалектная словарная помета; например (выделена нами полужирным курсивом):

- ГАЛАХ. Золоторотец (*по-уфимски и -самарски*).

Таким образом, по нашему представлению, глоссарий «Условный язык воров и конокрадов» Я. Балужева является социолексикографически малоинформативным списком просторечных лексических единиц, относящихся к русскому воровскому аргю и жаргону конокрадов начала XX в.

### **Заключение**

В социолексикографическом плане, этот глоссарий характеризуется следующими чертами:

- 1) строго алфавитной организацией словника по всем буквам вокабулы;
- 2) наличием стереотипной словарной статьи из двух обязательных компонентов – вокабулы и ее дефиниции;
- 3) материализацией просторечной вокабулы тремя структурными типами арготизмов и жаргонизмов: словом, словосочетанием и предложением;
- 4) представлением вокабулы-слова тремя знаменательными частями речи: именем существительным, прилагательным и глаголом;
- 5) выполнением вокабулы-слова рядом из двух из двух просторечных синонимов, семантизированных одной дефиницией;
- 6) выполнением дефиниций следующими способами: литературным синонимом, рядом из двух или трех литературных синонимов, развернутым толкованием и филолого-энциклопедическое определением.

В глоссарии имеется одна локально-диалектная словарная помета, однако полностью отсутствуют следующие компоненты:

- 1) указания на источники материала и принципы его сбора и обработки;
- 2) грамматическая, стилистическая и социолингвистическая информация о зафиксированных в нем просторечных лексических единицах;
- 3) какие-либо словарные пометы, указывающие на эти характеристики;
- 4) этимолого-дериватологическая справка;
- 5) иллюстративные примеры и их паспортизация.

В поступательном развитии русскоязычной просторечной лексикографии на завершающем этапе ее дореволюционного исторического периода данный глоссарий является лишь упрощенным списком просторечных элементов по отношению к уже достигнутому ранее уровню социолексикографически достаточно разработанных словарей русского лексического просторечия, (например, словарь В.Ф. Трахтенберга).

#### Список литературы

1. Балуев Я. Условный язык воров и конокрадов // Вестник полиции. 1909. № 32. С. 678–679. Балуев, Я., сост. Условный язык воров и конокрадов: [в дополнение к № 22, 23 и 24 «Вестника полиции» / сост.] Я. Балуев // Вестник полиции: еженед. журн. с ил. СПб., 1909. № 32. С. 678–679; 31 см; Перепечатано в изд.: Козловский. Т. I. С. 209 – 214. соавтор.
2. Рябичкина Г.В. История русской просторечной лексикографии дореволюционного периода. Пятигорск: ПГЛУ, 2009.
3. Рябичкина Г.В. Типологизация стилистических помет в толковых словарях лексического субстандарта английского и русского языков (компаративно-социолексикографический аспект) // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. Пятигорск, 2008. № 4. С. 126–135.
4. Рябичкина Г.В. Совершенствование мега-, макро- и микроструктуры просторечных словарей русского языка дореволюционного периода (на примере словаря «Блатная музыка («жаргон» тюрьмы)» В.Ф. Трахтенберга) // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. Орел, 2011. Вып. 3(17). С. 130–134.

**Fayzieva G.V.**

*Doctor of Sciences (Philology),*

*the Professor Assistant,*

*the Chair of The English Language and Technical Translation Professor,*

*Astrakhan State University*

#### **POTENTIALS OF THE SOCIOLEXICOGRAPHICAL SYSTEMATIZATION OF THE RUSSIAN SUBSTANDARD LEXICS (The Glossary "Conditional language of thieves and horse thieves" by Y. Baluev as the example)**

*The article is devoted to synthesis of the general approaches to systematization of the Russian substandard lexics, especially to the presentation of Y. Baluev's essay "Conditional language of thieves and horse thieves", which are the first attempt of the lexicographical description of the Russian language substandard lexemes.*

**Key words:** *sociolexicography, lexicographical unit, lexicographical instrument, substandard lexeme.*

УДК 81'37, 82'03

**Громова Наталья Валериевна**

Аспирант кафедры английской филологии,  
Астраханский государственный университет.  
414056, г. Астрахань, ул. Татищева, 20а.  
Тел.: (8512) 49-41-56, (8512) 61-08-20.  
E-mail: nv\_gromova@mail.ru

### ТЕРМИНЫ РОДСТВА В СПЕКТРЕ НАУК: ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К КАТЕГОРИЗАЦИИ, ДЕФИНИЦИИ И СЕМАНТИКЕ

*В статье рассматривается один из тематических пластов лексики – термины родства. Используя сравнительно-сопоставительный метод, на примере английского, немецкого и русского языков иллюстрируется семантическая особенность терминов родства, которые являются не только отражением семейно-родственных отношений, но и подсистемой, отражающей распределение ролей в социальной среде.*

**Ключевые слова:** феномен родства, термины родства, семейно-родственные отношения, сравнительно-исторические исследования, национальное своеобразие.

#### **Введение**

Семья является одной из величайших ценностей, которую создало человечеством за всю историю своего существования. Она представляется основным носителем культурных образцов, передающихся от поколения к поколению. Это место, где каждый хотел бы чувствовать защиту и взаимопонимание. Среди тематических пластов лексики любого языка слова, связанные с развитием семьи, обозначающие родственные отношения, стоят на одном из первых мест по давности происхождения, большой устойчивости и общенародности понятий, обозначаемых ими.

Лексико-семантическая группа «Термины родства» всегда вызывала интерес у исследователей, а конкретизация понятия «термины родства» до сих пор остается одним из дискуссионных вопросов современного языкознания.

Середина XIX в. ознаменовалась началом систематического изучения феномена родства в рамках нескольких научных дисциплин: этнологии, этнографии, психологии, социологии, лингвистики. В 1848 г. в своей магистерской диссертации Ф.И. Буслаев уделил внимание анализу терминологии общественного быта в славянских языках с точки зрения этимологии. Он связал происхождение славянских терминов родства с санскритскими терминами [Буслаев, 1848].

В 1867 г. в России вышла книга русского филолога П.А. Лавровского «Коренное значение в названиях родства у славян» [Лавровский, 1867]. Проведя исследование и как лингвист, и как историк, он не только сопоставил термины, бытовавшие у славянских народов, но и предпринял попытку воссоздать историческую эволюцию системы родства русских слов, опираясь на древнерусские письменные источники. Он также показал механизмы семантических изменений терминологии родства.

Благодаря исследованиям Ф.И. Буслаева и П.А. Лавровского термины родства стали рассматриваться как определенный класс лексики конкретного языка.

В 1871 г. американский юрист Л.Г. Морган в работе «Системы родства и свойства человеческой семьи» [Morgan, 1871] делает вывод, что термины родства подвержены изменениям, хотя принципы группировки родственников, первоначально заложенные в системе, остаются без изменений; эта особенность может служить указанием на древнее родство различных на-

родов. Сходство систем родства можно объяснить тем фактом, что господствующие у народов семейно-брачные отношения иногда являются идентичными. В этом подходе проявляется этнографический взгляд ученого на феномен родства.

До сих пор существуют разногласия среди лингвистов и социальных антропологов по поводу изучения номенклатур родства, или систем терминов родства. Этнография и лингвистика – это действительно разные науки с разными методологическими подходами. Для лингвистов изучение терминов родства сводится, прежде всего, к этимологии, семантике и фонетическому развитию терминов родства как явлений языка. Термины, входящие в данную систему, являются для лингвистов языковыми единицами и подлежат анализу именно в данном аспекте. Для этнографов и социальных антропологов они были и остаются исходным материалом для изучения родства в социокультурном контексте. Значительное влияние на функционирование терминов, обозначающих семейно-родственные отношения, оказывают процессы, происходящие в современном обществе и связанные с пониманием роли мужчины и женщины в рамках семьи. Именно по этой причине при исследовании терминов данной категории необходимо учитывать как лингвистический, так и социологический факторы.

Нельзя не отметить еще одну отрасль знания, в формировании которой заметную роль сыграло обращение к феномену родства. Речь идет о психоанализе, возникшем на стыке медицины и психологии, опирающийся на выдвинутую его основателем, австрийским психиатром З. Фрейдом, теорию «эдипова комплекса».

Тот факт, что феномен родства являлся предметом исследования ученых таких смежных с лингвистикой и этнографией дисциплин как биология, психоанализ и генетика, отмечает междисциплинарный характер рассматриваемого явления, его глубину и многоплановость. Причина функционального расчленения объекта исследования заключается в том, что интерес ученых вызван наличием в языках слов, обозначающих семейно-родственные отношения, которые отражают определенную социальную систему в синхронии и диахронии и наиболее быстро поддаются трансформации в процессе исторического развития общества (И.В. Зыкова, Н.А. Добронравин, А.А. Бурыкин, Г.В. Дзибель и др.).

### Основная часть

Изучение систем терминов родства является одним из актуальных вопросов современной лингвистической науки, так как языковая номенклатура не только отражает культурные образы, но удерживает их в течение долгого времени и обладает возможностью конструировать вторичные культурные образы [Бурыкин, 2001, с. 53]. За сравнительно-историческим языкознанием признается лидирующая позиция, так как данная наука обладает несколькими возможностями для ограничения общего культурного наследия от следов влияний и заимствований, чем, например, этнология [Бурыкин, 2001, с. 63].

Конкретизация понятия «термины родства» является одним из дискуссионных вопросов современного языкознания. На протяжении многих лет Санкт-Петербургский институт этнологии и этнографии выпускает альманах «Алгебра родства», ответственным редактором которого является В.А. Попов – российский этнограф и антрополог. В нем обсуждаются спорные вопросы классификации, функционирования, исторической динамики систем терминов родства. Эти дискуссионные проблемы нашли отражение в работах Н.А. Добронравина, В.А. Попова, А.А. Бурыкина, С.В. Куланды, С.В. Силюнского, М.Ш. Сарыбаевой и др.

Исследуя семантическое поле данного тематического пласта лексики, ученые А.В. Бурыкин, И.В. Зыкова, В.Н. Телия, М.В. Никитин, Н.В. Багичева сходятся во мнении, что система терминологии родства является не только отражением семейно-родственных отношений, но и подсистемой, отражающей распределение ролей в социальной среде. Через систему терминологии родства проявляется национальное своеобразие, прослеживаются социальные роли, влияющие на поведение человека. Данный языковой пласт содержит представления о правах и обязанностях человека (это ожидания), выполняющего определенную социальную роль и ее непосредственное исполнение (это стереотип).

Подтвердим данные утверждения примерами дефиниций лексемы «отец» в русском языке, лексемы «father» в английском языке и лексемы «Vater» в немецком языке.

Толковый словарь английского языка Oxford English Reference Dictionary толкует лексему «father» следующим образом:

n. 1 a man in relation to a child or children born from his fertilization of an ovum. b (in full adoptive father) a man who has continuous care of a child, esp. by adoption.

2 any male animal in relation to its offspring.

3 (usu. in pl.) a progenitor or forefather.

4 an originator, designer, or early leader.

5 a person who deserves special respect (the father of his country).

6 (Fathers or Fathers of the Church) early Christian theologians whose writings are regarded as especially authoritative.

7 (also Father) a (often as a title or form of address) a priest, esp. of a religious order. b a religious leader.

8 (the Father) (in Christian belief) the first person of the Trinity.

9 (Father) a venerable person, esp. as a title in personifications (Father Time).

10 the oldest member or doyen (Father of the House).

11 (usu. in pl.) the leading men or elders in a city or State (city fathers).

v.tr. 1 beget; be the father of.

2 behave as a father towards.

3 originate (a scheme etc.).

4 appear as or admit that one is the father or originator of.

5 (foll. by on) assign the paternity of (a child, book) to a person.

Семейно-родственные отношения отражаются существительным «father» в следующих значениях: «мужчина, который произвел на свет одного или нескольких детей» (1a), «мужчина, воспитывающий детей, при усыновлении или удочерении» (1b), «родственник, предшественник, предок» (3) Есть значения, маркирующие отдельные социальные роли: «создатель, автор, ранее лидер» (4), «человек, который заслуживает особое отношение» (5), «лицо мужского пола, наделенное властью» (11)

В толковом словаре Longman Dictionary of Contemporary English находим следующие толкования слова «father»:

1. n 1. «PARENT» a male parent (Ask your father to help you. | Andrew was very excited about becoming a father. | a father of two/three/four etc (=a man with two, three etc children)) (The driver, a father of four, escaped uninjured.)

2. «PRIEST» a priest, especially in the Roman Catholic church (I have sinned, Father.)

3. fathers people related to you who lived a long time ago; ancestors (We must honour the customs of our fathers) ( see also forefathers)

4. «GOD» Father a way of addressing or talking about God, used in the Christian religion (our Heavenly Father)

5. father figure an older man who you trust and respect

6. the father of sth the man who was responsible for starting something (Freud is the father of psychoanalysis.)

7. like father like son used to say that a boy behaves like his father, especially when this behaviour is bad

8. a bit of how's your father BrE informal humorous the act of having sex (see also city father, Pilgrim Fathers)

2. v 1. to make a woman have a child (It was rumoured that the bishop had fathered two children.)

2 to start an important new idea or system (Bevan fathered the concept of the National Health Service.) father sth on sbphr v especially BrE to claim that someone is responsible for inventing or thinking of something (theories fathered on Freud by his critics)

В данном издании наряду с уже отмеченными в Oxford English Reference Dictionary значениями лексемы «отец», передающими семейно-родственные отношения и социально-ролевой смысл, встречаются дефиниции с негативно-окрашенной коннотацией: «каков отец, таков и сын» (7) и метафоризированное значение лексемы как субстандартной единицы (8).

Толковый словарь немецкого языка «Das Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle» содержит следующие значения лексемы «Vater»:

Vater, der

1. a. Mann, der ein oder mehrere Kinder gezeugt hat;
- b. Mann, der in der Rolle eines Vaters ein oder mehrere Kinder versorgt, erzieht;
- c. Mann, der als Beschützer, Helfer, Sorgen der für andere da ist, eintritt;
2. männliches Tier, das einen oder mehrere Nachkommen gezeugt hat;
3. a. (katholische Kirche, seltener) Pater;
- b. (katholische Kirche) Ehrentitel und Anrede eines höheren katholischen Geistlichen;
4. (Religion) Gott, besonders im Hinblick auf seine Allmacht, Weisheit, Güte, Barmherzigkeit und auf die Gotteskindschaft der Menschen;
5. (gehoben veraltet) Vorfahren, Ahnen.

При меньшем, чем у лексемы «father», количестве значений термин родства «Vater» и передает родственные отношения (значение 1a «мужчина, который произвел на свет одного или нескольких детей», значение 1b «человек, который выступает в роли отца одного или нескольких детей, воспитывает их»), и указывает на роль, которую это лицо выполняет в обществе (значение 1c «мужчина, который является защитником, помощником для других, заботящийся о них»).

Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой фиксирует следующие значения лексемы «отец»:

отец, м. 1. Мужчина по отношению к своим детям. Родной о. О. семейства (отец как глава семьи). Неродной о. (отчим). Приёмный о. (усыновивший или удочеривший ребёнка, детей). Названный о. (неродной, приёмный). От отца к сыну переходит что-н. (также перен.: от поколения к поколению). Посажённый о. Ради красного словца не пожалеет родного отца (посл.).

2. Самец по отношению к своим детёнышам.

3. мн. Люди предшествующих поколений. Проблема отцов и детей (проблема отношений старшего и младшего поколений).

4. мн. Люди, облечённые властью (устар. и разг.). Отцы церкви. Отцы города.

5. перен. Тот, кто является родоначальником, основоположником чего-н. (высок.). Летописец Нестор – о. русской истории.

6. перен., кому и кого. Человек, по-отечески заботящийся о подчинённых, младших. Командир – о. солдатам (солдат). Наставник – о. молодёжи. Ты наш о. – мы твои дети (в старой речи: слова, обращённые к государю).

7. Обращение к пожилому мужчине или к мужу как к отцу своих детей (прост.).

8. обычно в сочетании с личным именем. Служитель церкви или монах, а также обращение к нему. Святой о. О. Сергей.

### Заключение

Представленные дефиниции термина родства «отец» отражают не только семейно-родственные отношения (значение 1), но и национальное своеобразие (значения 6, 7), указывают на определенные социальные роли (значения 4, 5, 7).

В наши дни лингвистический подход при изучении терминов родства и систем родства представляется не только уместным, но и полностью оправданным. Термины родства составляют предмет постоянного внимания лингвистов при описании языков и при сравнительно-исторических исследованиях.



### Список литературы

1. Бурыкин А.А. Какая реальность наблюдается исследователями при описании систем терминов родства // Алгебра Родства. Вып. 5. Санкт-Петербург: МАЭ РАН, 2001. С. 63–75.
2. Буслаев Ф.И. О влиянии христианства на славянский язык. Москва: Унив. тип., 1848.
3. Дзибель Г.В. О системном подходе к феномену родства // Алгебра Родства. СПб.: МАЭ РАН, 1995. С. 128–136.
4. Лавровский П.А. Коренное значение в названиях родства у славян. Вып. 7. Санкт-Петербург: Тип. имп. акад. наук, 1867.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Москва: «АЗЪ», 1993.
6. Попов В.А. Номенклатура родства и система терминов родства // Алгебра Родства. Вып. 2. Санкт-Петербург: МАЭ РАН, 1998. С. 135–142.
7. Толковый словарь русского языка / Сост. С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова. 4-е изд. Москва: Азбуковник, 200.
8. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского язык. Москва: «Просвещение», 1985.
9. Duden online Wörterbuch: Das Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. URL: <http://www.duden.de> (дата обращения 12.02.2017).
10. Longman Dictionary of Contemporary English. URL: [ldoceonline.com](http://ldoceonline.com) (дата обращения 12.02.2017).
11. Morgan L.H. System of Consanguinity and Affinity of Human Family. Washington: GPO, 1871.
12. Oxford English Reference Dictionary. L.: Oxford University Press, 2002.

**Gromova N.V.**

*Postgraduate Student of the Department of English Philology,  
Astrakhan State University*

### ***KINSHIP TERMS IN THE SPECTRUM OF SCIENCES: BASIC APPROACHES TO CATEGORIZATION, DEFINITIONS AND SEMANTICS***

*The article deals with one of the layers of vocabulary – kinship terms. Using the comparative method, taking examples from English, German and Russian languages we illustrate semantic feature of kinship terms, which are not only a reflection of family and kinship relations, but also the subsystem that reflects the distribution of roles in the social environment.*

**Key words:** *the phenomenon of kinship, kinship terms, family relationships, historical – comparative research, national identity.*

УДК 82'03

**Сафина Гельнюр Саберовна**

Старший преподаватель кафедры иностранных языков,  
Института общественных наук,  
Российская академия народного хозяйства  
и государственной службы при президенте Российской Федерации.  
119571, г. Москва, пр. Вернадского, 82-84.  
Тел.: 8916 815 89 41  
E-mail: safina.@gmail.com

**ОСОБЕННОСТИ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ  
В СФЕРЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ**

*Данная статья обусловлена необходимостью оказать помощь аспирантам и лицам, занятым в структурах государственной службы, которые по характеру своей работы имеют дело с документами на немецком языке. В связи с расширением зарубежных политических, экономических и культурных связей повышается требовательность к подготовке кадров государственных служащих, в частности, к знанию понятий и терминов государственной службы ФРГ. Терминологический материал отобран на основе правовых документов и монографий по государственной службе и управлению.*

**Ключевые слова:** речевой этикет государственных служащих, коммуникативные барьеры, знание реалий, особенности терминологической системы, ведомства, ранги, карьера, структурные подразделения административных органов управления, должности.

**Введение**

В последние годы социальные, политические и экономические потрясения мирового масштаба привели к небывалой миграции народов, их переселению, расселению, столкновению, смешению, что, разумеется, приводит к конфликту культур.

В то же время научно-технический прогресс и усилия разумной и миролюбивой части человечества открывают все новые возможности, виды и формы общения, главным условием эффективности которых является взаимопонимание, диалог культур, терпимость и уважение к культуре партнеров по коммуникации.

На всех этапах общения речь выполняет две основные функции – сигнификативную и коммуникативную. Благодаря сигнификативной функции для человека становится возможным произвольно вызывать образы предметов, воспринимать смысловое содержание речи. Благодаря коммуникативной функции речь становится средством общения, средством передачи информации для делового человека, руководителя и государственного служащего. Это означает, прежде всего, умение говорить и умение слушать. Необходимо овладеть основами культуры речи. Речь в деловом общении направлена на то, чтобы убедить собеседника в своей точке зрения и склонить к сотрудничеству. Культура речевого общения включает свободное владение языком. Речевая культура госслужащих выражается в оценке уровня мышления собеседника, его жизненного опыта и в обращении к собеседнику на понятном для него языке. Коммуникативно-речевая компетенция государственного служащего выступает в качестве одного из основных критериев его профессионализма. Помимо вербальных средств общения существуют и невербальные средства общения: кинесика (мимика, взгляд, жесты, поза), просодика (голосовые и интонационные средства), такесика (прикосновение), сенсорика (чувственное восприятие, проявление ощущений), проксемика (пространственная культура общения), хронемика (временная культура общения).

Говоря о видах вербальной коммуникации, лингвисты различают внешнюю и внутреннюю речь. Внешняя речь делится на устную и письменную. Устная речь, в свою очередь, де-

лится на диалогическую и монологическую. При подготовке к устной речи, и особенно, к письменной речи индивид “проговаривает” речь про себя. Это и есть внутренняя речь. Особый вид речевой коммуникации, которая является очень важной для государственных служащих – это устная спонтанная монологическая (публичная) речь.

Коммуникативные качества речи, такие, как логичность, точность, чистота, выразительность, богатство, уместность и правильность являются неотъемлемой частью системы риторических знаний и обеспечивают эффективное общение.

### Основная часть

Речевой этикет в деловом общении государственных служащих подразумевает формы и манеру речи, словарный запас. В деловом разговоре надо уметь дать ответ на любой вопрос, помнить о чувстве меры. Большое значение имеют комплименты, слова, выражающие одобрение, положительную оценку деятельности. Правила общения связаны с образом и стилем жизни, национальными обычаями и традициями. Так, употребление форм сослагательного наклонения предпочтительнее форм изъявительного наклонения при обращениях и просьбах. Сравните: “*Sagen Sie bitte! Könnten Sie bitte sagen! Würden Sie bitte sagen!*” Употребление слова “*bitte*” не является абсолютным показателем высокого уровня культуры речи. Здесь скорее следует иметь в виду статусную функцию речи.

В основе языковых структур лежат структуры социокультурные. Знать значение слов и правила грамматики явно недостаточно для того, чтобы активно пользоваться языком как средством общения. Необходимо знать как можно глубже мир изучаемого языка.

Термин “культура” – латинского происхождения, и появился он в эпоху античности. Это слово произошло от глагола “*colere*”, который означал “возделывать”, “обрабатывать”, “ухаживать”. Отправной точкой в формировании научных представлений о культуре принято считать трактат “Тускуланские беседы” римского оратора и философа Марка Туллия Цицерона (106–43 в. до н. э.), который применил этот агрономический термин метафорически, то есть в ином, переносном смысле.

Значение одних и тех же слов, люди не всегда понимают одинаково. Причинами коммуникативных барьеров, возникающих при общении госслужащих, являются различия в мировоззрении и мировосприятии общающихся, их психологические особенности.

Изучение мира носителей языка направлено на то, чтобы помочь понять особенности употребления речи, дополнительные смысловые нагрузки: политические, культурные, исторические и другие коннотации единиц языка и речи. Особое внимание уделяется реалиям, поскольку глубокое знание реалий необходимо для правильного понимания явлений и фактов, относящихся к повседневной действительности народов, говорящих на данном языке.

Терминология государственного управления Российской Федерации претерпела за последние 25 лет значительные изменения. Преподаватели немецкого языка получили доступ к текстам, выпущенным министерством внутренних дел ФРГ. При переводе с немецкого языка письменных текстов и устных высказываний в сфере государственной службы, а также составлении немецко-русского глоссария и учебного пособия, мы столкнулись с некоторыми особенностями терминосистемы сферы государственного управления в ФРГ.

Термин *государственный служащий* – *öffentlicher Bedienstete* (работник системы государственной службы, к таковым относятся чиновники, судьи, военнослужащие, служащие и рабочие), а *Beamte/Beamtin*, чиновник (лицо, с которым установлены отношения в результате назначения его на должность).

“*Im öffentlichen Dienst wurden erstmals zu Beginn des 19. Jahrhunderts Arbeiter als Hilfskraft beschäftigt; bis dahin war der öffentliche Dienst ausschließlich Beamten vorbehalten. Mitte des 19. Jahrhunderts begann die Aufnahme von Angestellten in die öffentliche Verwaltung*”.

Только с начала XIX в. на государственную службу стали привлекаться рабочие; ранее на государственной службе находились исключительно чиновники [Öffentlicher Dienst A-Z. Der Bundesminister des Inneren, 1999, S. 132 ].

Термин *Karriere* Karriere, чаще употребляется в словосочетании *сделать карьеру – Karriere machen*, в остальных случаях предпочтительнее *Laufbahn* – профессиональная карьера, прохождение службы.

“Die Laufbahnen der Beamten sind nach Fachrichtungen geordnet; die Laufbahnen gehören zu den Laufbahngruppen des einfachen, des mittleren, des gehobenen und des höheren Dienstes”.

Профессиональная карьера чиновника строится в зависимости от специальности; карьера складывается из прохождения служебных рангов низшей, средней, повышенной и высшей ступеней государственной службы (Следует заметить, что “*einfacher*” переводится не как “простой”, а как “низший”) [Галицейская, 2003, с. 105].

Термин *Beförderung* – повышение по службе и употребляется, если чиновнику предлагается иная должность с более высоким окладом и иным названием, оно является продвижением и требует назначения, но не является переходом из одной карьерной группы в другую. Переход в другую карьерную группу обозначается термином *Aufstieg*.

“Beförderung ist eine Ernennung, durch die dem Beamten ein anderes Amt mit höherem Grundgehalt und anderer Amtsbezeichnungen verliehen wird. Abgesehen vom Aufstieg erfolgen Beförderungen nur innerhalb der jeweiligen Laufbahn” (Повышение по службе является назначением чиновника на другую должность с более высоким окладом и другим названием должности. Повышение по службе происходит внутри соответствующего ранга, независимо от перехода в более высокий ранг) [Öffentlicher Dienst A-Z. Der Bundesminister des Inneren, 1999, с. 43].

Значительные трудности вызывают при переводе термины, обозначающие структурные подразделения административных органов управления и должности чиновников. Ведомство – орган государственной исполнительной власти *Behörde, Amt*, а ведомство как сфера компетенции – *Ressort*, отсюда термин *Ressortminister* – министр, возглавляющий определенное ведомство, термин *Amt* может означать не только ведомство или управление, но и должность – *ein Amt bekleiden* – занимать должность.

*Abteilungsleiter* – руководитель управления (в других сферах – руководитель отдела), *Referatsleiter* – руководитель сектора, заведующий отделом, *Ministerialdirektor* – генеральный директор, *Ministerialrat* – советник 1-ой категории, *Regierungsdirektor* – советник 2-ой категории, *Oberregierungsrat* – советник 3-ей категории [Beamtenrecht, 1994, S. 345].

Термин *оплата* многозначен. *Entlohnung* – оплата труда, *Entgelt* – вознаграждение за труд, *Bezüge der Beamten* – жалованье чиновников.

“Werden Beamte in den Bundestag gewählt, erhalten sie keinerlei Bezüge aus ihrem Dienstverhältnis” (После избрания в Бундестаг чиновники перестают получать жалованье в ведомстве, где служили до избрания).

*Besoldung* – оплата труда только чиновников и военнослужащих.

“Die Besoldung der Beamten, Richter und Soldaten wird durch das Bundesbesoldungsgesetz geregelt” (Оплата труда чиновников, судей и военнослужащих регламентируется федеральным законом об оплате чиновников) [Öffentlicher Dienst A-Z. Der Bundesminister des Inneren, 1999, S. 147].

*Diäten, Pl.* – денежное довольствие депутатов Бундестага, *Lohn* – заработная плата рабочих, *Gehalt* – заработная плата служащих, *Vergütung der Angestellten* – оплата служащих, не являющихся государственными служащими, но работающие в государственных учреждениях.

Термин *муниципальное управление – Kommunalverwaltung* произошел от латинского слова *communis* – общественный, совместный. Органы муниципального управления в разных землях ФРГ называются по-разному в силу исторических, социальных и политических условий. *Kommune*, или *Gemeinde*, – муниципалитет, община, отсюда следует – *kreisangehörige Gemeinde* – община районного подчинения, *kreisfreie Gemeinde* – община не районного подчинения.

“Gemeinden auch Kommunen im politisch-administrativen Sinne sind alle Gebietskörperschaften vom Dorf bis zur Millionenstadt. Große Städte sind kreisfrei, sie bilden selbst einen Stadtkreis. Eine Besonderheit stellen die Stadtstaaten Berlin, Hamburg Bremen dar” (Все терри-

ториальные образования от деревни до города с миллионом жителей в политико-административном смысле являются общинами, или коммунами. Большие города не являются городами земельного подчинения. Особые города с государственным статусом – Берлин, Гамбург, Бремен) [Галицкая, 2003, с. 39].

С корнями *Gemeinde* и *Kommune* выстраивается следующий ряд терминов:

*Gemeindeamt* – управление общины, *Gemeindegerecht* – муниципальный суд, *Kommunalkörperschaft* – муниципальное образование, *Kommunalrecht* – законодательство о муниципалитетах, регулирующее правовое положение городов, общин и союзов общин, *Kommunalverfassung* – устройство/организация муниципалитета, *Gemeinderat* – муниципальный совет, *kommunale Verwaltungsbehörde* – администрация муниципалитета, отсюда *Kommunalbetrieb* – градообразующее предприятие.

### Заключение

Узнав новое иностранное слово, эквивалент родного, мы должны быть осторожными с его употреблением: за словом стоит понятие, за понятием – предмет или явление реального мира, а это мир иной страны. Для того чтобы не просто узнать, распознать значение слова в тексте, произведенным кем-то, а самому произвести этот текст, нужно знать не только собственно значение слова, но и как можно больше о том, что стоит за словом, о предмете-понятии, о его месте и функциях в том мире, где данный язык используется в качестве реального средства общения. При обучении производству речи возникают проблемы лексической сочетаемости слов в речи, а следовательно требуется изучение лексикографии, коммуникативного синтаксиса и многих других аспектов языка.

### Список литературы

1. Галицкая Л.А., Жаворонкова Л.А., Мокрушина Е.И., Сафина Г.С. Международное общение. Москва: РАГС, Наука, 2002.
2. Галицкая Л.А., Жаворонкова Л.А., Мокрушина Е.И., Сафина Г.С. Немецкий язык для государственных служащих. РАГС, учебно-методическое пособие, Москва: Изд-во Наука, 2003.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва: Слово/Slovo, 2008.
4. Der Bundesminister des Inneren. Öffentlicher Dienst A-Z. Wichtige Begriffe des öffentlichen Dienstrechts in Stichworten. Berlin, 1999.
5. Beamtenrecht. Bayerische Verwaltungsschule. München, 1994.

### Safina G.S.

Senior Lecturer of Foreign Languages Department, the Institute of Social Sciences,  
Russian Academy of National Economy and Civil Service  
under the President of the Russian Federation

### PECULIARITIES OF THE TERM SYSTEM IN THE SPHERE OF PUBLIC MANAGEMENT

*The study was prompted by the necessity to facilitate post graduate students and civil servants to deal with documents in German. Due to the extension of international political, economic and cultural connections, the requirements on the qualification of civil servants have been increased. Particularly, the requirement to know the concepts and terms of civil service in Germany. The terminological material selection was based on juridical documents and monographs on civil service and public management.*

**Key words:** *civil servants' speaking etiquette, communicative barriers, knowledge of realia, peculiarities of a term system, governmental agencies, ranks, career, administrative departments, positions.*

УДК 811.131.1

### **Казарцева Вера Витальевна**

Студент 4-го курса,  
факультет лингвистики и перевода,  
Челябинский государственный университет.  
454001, г. Челябинск, ул. Братьев Кашириных, 129.  
Тел.: 8-919-113-2577  
E-mail: kazartseva7@yandex.ru

### **Попова Наталья Борисовна**

Доктор филологических наук, профессор,  
факультет лингвистики и перевода,  
Челябинский государственный университет.  
454001, г. Челябинск, ул. Братьев Кашириных, 129.  
Тел.: 8-950-726-3788  
E-mail: popova@csu.ru

## **ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МЕТАФОРЫ В ИТАЛЬЯНСКОЙ ПОЭЗИИ ГЕРМЕТИЗМА**

*В статье рассматриваются особенности функционирования метафоры в итальянских поэтических текстах, написанных в рамках литературной школы герметизма. На примере стихотворений Э. Монтале и Дж. Унгаретти выявляются специфические признаки метафоры как стилеобразующего элемента поэзии герметизма.*

**Ключевые слова:** поэзия, метафора, метафорический ряд, тема, образ, модальность, герметизм.

### **Введение**

Метафору в поэзии герметизма невозможно анализировать отдельно, вне исторического и политического контекста, так как герметизм являлся не только литературной школой, но и мощной идеологической платформой. Поэзия герметизма приобретает особую значимость в современном мире в связи с обострением противоречия между человеком и социумом, между ценностями индивидуального существования и реалиями общественного бытия, между личной свободой и необходимостью государственного контроля в условиях нарастания угроз самому существованию человечества. Течение герметизма отражает дуализм человеческого бытия, дуалистичность творческой деятельности в ее фундаментальных характеристиках: субъективное и объективное, единичное и общее, чувственное и сверхчувственное. Целью нашего исследования стало выявление особенностей функционирования метафоры в поэзии итальянского герметизма и описание ее свойств. В конце XIX – начале XX вв. в итальянской поэзии, как и во многих других странах, наблюдается огромное многообразие литературных течений и поэтических школ, развивающихся параллельно друг другу. Поэтическая традиция или существенно переосмысливается, или целиком отвергается во имя принципиально новой эстетики.

Резкий поворот в направлении поэтической мысли в Италии происходит после окончания Первой мировой войны, когда Италия оказывается в глубоком экономическом и политическом кризисе. Война обернулась для Италии цепью поражений, кровавыми потерями, крушением надежд и идеалов, воспетых в творчестве триумфально настроенного Д'Аннунцио и в плакатной поэзии милитаристски настроенных футуристов. Даннунцианство и футуризм с их агрессивными манифестами становятся бессмысленными в обстановке депрессии, разру-

хи и нищеты, и оба направления постепенно угасают и переходят в область истории литературы.

С приходом к власти фашистов большинство литературных журналов начинает поддерживать официальную линию партии: поэзия декаданса провозглашается безнравственной, нездоровой и безвольной, способной нанести вред католической и фашистской Италии. Творческую интеллигенцию принуждают подчиниться диктатуре, а в таких условиях неприятие режима в искусстве может получить лишь косвенное, зашифрованное выражение [Мотылева, 1987]. Недовольство и раздражение политической обстановкой привели к тому, что возникла сильная тяга к «чистому искусству», к собственно лирической поэзии, обращенной внутреннему миру человека. Новая поэтика ставила перед собой задачу отстоять вечные поэтические ценности, гуманизировать искусство, выявить «слово в его целомудренности» [Кин, 1968], и эта задача явно противоречила преступной риторике фашизма.

### Основная часть

Годом рождения новой поэтической школы герметизма, принято считать 1936 г. Впервые о ее существовании заявил литературный критик Франческо Флора своей работой «Герметическая поэзия». Название школы восходит к мифу о Гермесе, создателя оккультных наук, и подчеркивает замкнутость поэтического произведения, трудность для прочтения, уход в мир субъективных переживаний лирического героя. Однако поэзия герметизма не сводится к одной лишь замкнутости как самоцели, а выявляет отрицательное отношение герметиков именно к фашистской идеологии [Володина, Акименко, Полуяхтова, Потапова, 1990]. Герметиков обвиняли в их пассивной позиции по отношению к диктатуре, но какой бы ограниченной ни была оппозиционность герметиков – это все же была оппозиционность [Кин, 1968]. В 1936 г. герметики заявляют: «Все, что не является стилем нас не касается» – в этом и пассивное неприятие фашистской действительности, и бегство от нее, и ставка на некий духовный аристократизм. К ярким представителям герметизма относят: Джузеппе Унгарети, Эудженио Монтале, Сальвадоре Квазимодо, Марио Луци, Альфонсо Гатто и др.

Герметическая поэзия исходит из того, что наиболее важной и подлинной духовной ценностью является индивидуальное восприятие мира. Поэтому не случайно основной темой герметизма становится вечная проблема человеческого одиночества, а вдохновение герметики черпают из своего прошлого. Стремление герметиков уйти от действительности в искусственно созданный метафорический мир находит свое отражение в поэзии, далекой от актуальных тем и проблем, существующих вне их поэтического мира. Поэтический герметизм есть сознательный уход в узкий мир личного «я», реализуемый различными в том числе и лингвистическими способами.

Следует отметить, что в своем творчестве герметики больше увлечены усложнением плана содержания, нежели работой над планом выражения своих стихов. Их верлибры не отличаются какими-то особыми ритмами, но в них заметно стремление к максимальной значимости слова, в них зачастую отсутствуют знаки препинания, что препятствует пониманию единой тональности стихотворения. Основным принципом поэтики герметизма при построении образа становится усложненная аналогия с перенесением одного ряда восприятий в другой, с утратой связующего логического звена или с пропуском отправного пункта [Володина, Акименко, Полуяхтова, Потапова, 1990]. Наиболее полно этот принцип реализуется через метафору, занимающую особое место в герметической поэзии.

Благодаря таким свойствам метафоры, как слияние образа и смысла, благодаря контрасту метафоры с тривиальной таксономией объектов и наличием в структуре метафоры категориального сдвига, благодаря синтетичности и диффузности значений в структуре метафоры [Аругюнова, 1990, с. 20], понимание поэтического текста усложняется. Осознанно или случайно, поэт-герметик тщательно кодирует передаваемую им информацию, выстраивает сложную и многослойную метафорику поэтического произведения, формируя тем самым особый герметичный стиль.

Евгений Солонович пишет о том, что герметики благодаря замкнутости пространства своих стихотворений, «расширили возможности аналогии в поэзии» [Солонович, 1968, с. 19]. И действительно, патриарх герметизма Дж. Унгаретти говорил о тенденции герметичного слова «привести в соприкосновение самые отдаленные понятия». Как видим, речь идет о безграничном расширении возможностей поэтической метафоры, которыми широко пользуются итальянские поэты герметического направления.

В качестве примера рассмотрим метафорику хрестоматийного стихотворения яркого представителя герметизма Эудженио Монтале:

Spesso il male di vivere ho incontrato  
era il rivo strozzato che gorgoglia  
era l'incartocciarsi della foglia  
riarsa, era il cavallo stramazato.

*(Я часто встречал в своей жизни зло //это задушенный ручей, что хрипит // это свернувшийся лист // сухой, это загнанная лошадь)*

Bene non seppi, fuori del prodigio  
che schiude la divina Indifferenza:  
era la statua nella sonnolenza  
del meriggio, e la nuvola, e il falco alto levato.

*(Добра не знал я, не считая чуда, // скрывающего в себе Божественное равнодушие // это была сонная статуя, // облако, высоко парящий сокол)*

В переводе Е. Солоновича стихотворение, безусловно, выглядит иначе, ибо художественный перевод – это всегда создание нового, оригинального произведения на основе исходного текста:

Зло за свою держалось непреложность:  
то вдруг ручей, задушенный до хрипа,  
то выброшенная на берег рыба,  
то мёртвый лист, то загнанная лошадь.

Добра не знал я, не считая чуда,  
являемого как бы ненароком  
то в сонной статуе, то в облаке далёком,  
то в птице, звавшей улететь отсюда.

Метафорика представленного стихотворения подчеркивает стремление Э. Монтале к герметичной замкнутости: все произведение состоит из однородного ряда метафор, не связанных логически. Ряд восприятий резко меняется, не давая читателю возможность подробно разобраться хотя бы с одной из метафорических загадок. Зло, с которым встречался в своей жизни поэт, именуется и задушенным до хрипа ручьем, и сухим листом, и загнанной лошадью.

Перед нами классическая двучленная метафора (a+b), представленная в виде предикативной конструкции, где а и b, между которыми утверждается тождество, принадлежат к разным логическим категориям: абстрактное (зло) и конкретное (ручей, лист, лошадь).

Та же схема построения метафоры используется автором и во второй строфе. Лирический герой не знал в своей жизни добра, но он искренне верит в чудеса. Чудо, по мнению поэта, заключается в божественном Равнодушии, в сонной статуе, в облаке, в высоко парящем соколе.



«Герметичность» метафоры Э. Монтале проявляется в неделимости, семантической и ассоциативной связности всех метафор исследуемого нами стихотворения. О подобном свойстве лирики Монтале пишет его блистательный переводчик Е. Солонович: «словно в большом музыкальном произведении, самостоятельные темы в лирике Монтале могут быть восприняты до конца лишь в общем контексте» [Солонович, 1968, с. 20].

Если рассматривать, например, ту или иную метафору отдельно от общего метафорического ряда произведения, то будет достаточно сложно вычленить логическое связующее звено между темой и образом, которое необходимо для понимания метафоры. Любой лист со временем сохнет и сворачивается, как описывается в стихотворении, но данный образ усохшего листа ассоциируется у Монтале с темой «зла». Этот неожиданный метафорический образ вызывает недоумение и вопросы. И ответ на этот вопрос возможен только при общем анализе ассоциативного ряда однородных и однотипных метафор, которые последовательно подводят к появлению общей семы-признака зла в понимании поэта: «задушенный (буквально высохший) ручей», «сухой лист», «загнанная лошадь». Только рассматривая эти метафоры как неразрывную и семантически цельную конструкцию, можно выделить образное ядро, служащее разгадкой данной двучленной метафоры: в основе всех метафор лежит процесс умирания.

Процесс умирания, описанный поэтом в данном контексте, абсолютно естественен: ручью, как и листу, свойственно высыхать, лошадь не загоняют намеренно, это всегда естественный результат насильственного ускорения темпа. Приравнивание всех этих процессов и наречение их «злыми» – это, безусловно, личностный и субъективный взгляд поэта на окружающую его действительность. Можно предположить, что автор видит зло в самом естественно протекающем потоке жизни. Данный вывод подтверждается буквально в следующей строке: «bene non serpi» («добра не знал я») – поэт отмечает, что в его жизни было одно зло, а добра на его пути не встречалось. Вообще Монтале, как и другим представителям герметической поэзии, свойственен пессимистический взгляд на жизнь и грустная элегическая окраска [Володина, Акименко, Полуяхтова, Потапова, 1990].

Как уже было отмечено, роль метафоры в герметичной поэзии крайне велика, метафоры нанизываются одна на другую, их высокая плотность затрудняет прочтение всего стихотворения, создавая при этом определенную тональность пессимизма, закодированную в самых отдаленных значениях сопоставляемых слов.

Вернемся еще раз к первой строфе стихотворения Монтале, чтобы рассмотреть удивительное наложение метафор друг на друга.

*Spesso il male di vivere ho incontrato // era il rivo strozzato che gorgoglia // era l'incartocciarsi della foglia riarsa, // era il cavallo stramazato (Я часто встречал в своей жизни зло // это задушенный ручей, что хрипит // это свернувшийся лист // сухой, это загнанная лошадь)*

В метафорическом фрагменте *il male di vivere era il rivo strozzato che gorgoglia* (зло моей жизни было задушенным ручьем, который хрипит) можно выявить сразу 3 метафоры. Первая метафора – жизненное зло есть ручей (двучленная метафора), вторая метафора – ручей задушен (одночленная метафора) и третья метафора – ручей хрипит (одночленная метафора).

Четвертой метафорой будет приравнивание зла к свернувшемуся сухому листу: *il male di vivere era l'incartocciarsi della foglia riarsa* (зло моей жизни было свернувшимся сухим листом).

Пятой метафорой в данной строфе является приравнивание зла к загнанной лошади: *il male di vivere era il cavallo stramazato* (зло моей жизни было загнанной лошадью).

Шестой метафорой можно отдельно выделить стертую, необразную метафору: *il male di vivere ho incontrato* (я часто встречал в своей жизни зло).

Таким образом, действительно, особенностью поэтики итальянского герметизма является перенасыщенность текста стихотворения многослойными метафорами, что усложняет его восприятие, герметизирует передаваемый смысл и, в конечном счете, удовлетворяет целям и задачам, которые поэты поставили перед собой и перед всей герметической поэзией как перед литературным течением и идеологической школой.

Помимо частого чередования метафор и их сложного строения, герметическая метафора отличается своей парадоксальностью. И.П. Володина, А.А. Акименко, З.М. Потапова, И.К. Полуяхтова в труде по истории итальянской литературы XIX–XX вв. описывают еще один характерный прием герметизма – соединение всех ощущений в один сенсуальный клубок [Володина, Акименко, Полуяхтова, Потапова, 1990, с. 216].

Рассмотрим его подробнее на примере стихотворения «Il tempo è muto» («Безмолвно время») Джузеппе Унгаретти, одного из первых выдающихся герметиков:

Il tempo è muto fra canneti immoti...

*(безмолвно время в неподвижных камышах)*

Lungi d'approdi errava una canoa...

Stremato, inerte il rematore... I cieli

Già decaduti a baratri di fumi...

*(Далеко от причала плывет каноэ // Уставший гребец неподвижен... Небеса // Уже рухнули в дымящиеся бездны...)*

Proteso invano all'orlo dei ricordi,

cadere forse fu mercé...

*(зря потянуться к пропасти воспоминаний, // Упасть, вдруг там спасение...)*

Non seppe

*(Не знал он)*

Ch'è la stessa illusione mondo e mente,

Che nel mistero delle proprie onde

Ogni terrena voce fa naufragio.

*(Что мир и сознание – это одна иллюзия // Что в тайне ее волн // Любой земной голос вызывает кораблекрушение)*

В художественном переводе Евгения Солоновича стихотворение выглядит следующим образом:

Безмолвно время в камышах застывших...

Блуждало от земли вдали каноэ...

Гребец недвижим... Рухнувшее небо

Дымящиеся бездны поглотили...

У самой пропасти воспоминаний

Упасть... А вдруг спасенье в ней?

Не знал он,

Что разум – призрак в иллюзорном мире,

Что кораблекрушением чреват

Любого голоса земного волны.

В данном произведении тесно переплетаются категории пространства и времени, поэт одновременно рисует визуальные и звуковые картины, абстрактное сочетается с конкретным, а неодушевленное олицетворяется.

Переплетение сенсорных модальностей в стихотворении осуществляется, в первую очередь, посредством метафоры, ведь именно метафора отвечает в тексте за перенос значений, выстраивание аналогий и противопоставлений. Из всех тропов только метафора содержит в себе категориальный сдвиг [Арутюнова, 1990], без которого невозможен переход из одной сенсорной системы в другую. Само название содержит в себе метафору-олицетворение «Il

tempo è muto» (*безмолвно время*), время как абстрактная категория наделяется конкретными антропоморфными свойствами. Присуждая времени характеристику безмолвности, поэт присваивает ему аудиальную модальность, ведь если время безмолвно, значит очевидно, что мы его не слышим.

Следующая метафора уже относит нас к модальности визуальной: «i cieli già decaduti a baratri di fumi» (*небеса уже рухнули в дымящиеся бездны*). Небеса, которые по определению являются неосвязаемыми, падают в дымящиеся бездны. К небу применяются понятия вещественности, и таким образом, поэт рисует читателю красочную визуальную картину.

Следующая метафора перемещает читателя одновременно в пространстве и во времени, переходя в область кинестетической модальности: «proteso invano all'orlo dei ricordi, cadere forse fu mercé» (*зря потянуться к пропасти воспоминаний, упасть, а вдруг спасенье в ней*). Лирический герой тянется по направлению к пропасти воспоминаний: воспоминания наделяются пространственными характеристиками, более того в них можно упасть, и даже найти в них спасение.

Вся эта сенсорная путаница логически оправдывается в следующей строфе: «Ch'è la stessa illusione mondo e mente» (*мир и сознание – это одна иллюзия*). Вещественный, материальный мир – так же иллюзорен, как наше сознание. Перед нами двучленная метафора в виде предикативной конструкции, побуждающая лирического героя обратить свой взор внутрь себя, осознать себя в этом мире иллюзий. Смещение фокуса стихотворения переходит в дигитальную модальность.

Последняя метафора в стихотворении Унгаретти имеет для читателя звуковую модальность: «Che nel mistero delle proprie onde ogni terrena voce fa naufragio» (*в тайне ее волн любой земной голос вызывает кораблекрушение*), лирический герой не знает о том, что любой земной голос способен вызвать кораблекрушение в волнах этих тайных иллюзий. Так, читатель и лирический герой начинают слышать пронзительный голос, способный на подобные разрушения.

### Заключение

Все вышеизложенное позволяет сформулировать следующие особенности функционирования метафоры в текстах итальянских поэтов-герметиков: многослойное строение метафоры, ее парадоксальность и субъективность, необычно высокую насыщенность текста стихотворения метафорами, способность метафоры сочетать разные сенсорные модальности в рамках одного произведения. Являясь важнейшим ресурсом образной, поэтической речи, метафора в герметической поэзии становится стилеобразующим элементом, акцентирует многозначность слова, усложняет восприятие поэтического текста, герметизирует его.

### Список литературы

1. История итальянской литературы XIX–XX веков: учебное пособие / И.П. Володина, А.А. Акименко, З.М. Потапова, И.К. Полуяхтова. Москва: Высш. шк., 1990.
2. Итальянская лирика XX век / Пер. с итал под ред. С.В. Шервинского; предисл. А.А. Суркова; сост. Е. М. Солонович. Москва: Прогресс, 1968.
3. Кин Ц.И. Миф, реальность, литература. Москва: Сов. писатель, 1968.
4. Мотылева Т.Л. Литература против фашизма: по страницам новейшей зарубежной прозы // Т.Л. Мотылева. Москва: Сов. писатель, 1987.
5. Теория метафоры: сборник / Пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз.: вступ. ст. Н.Д. Арутюновой; общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. Москва: Прогресс, 1990.

**Kazartseva V.V.**

*Student of faculty of language studies  
Chelyabinsk state university*

**Popova N.B.**

*PhD, Linguistic Department  
Chelyabinsk state university*

### **METAPHOR FUNCTIONING IN THE ITALIAN POETRY OF HERMETICISM**

*The article reveals the features of metaphor functioning in the Italian poetic texts written within the literary school of hermeticism. The main attributes of hermetic metaphors as style forming elements are shown basing on the analysis of E. Montale and J. Ungaretti's poems.*

**Key words:** *poetry, metaphor, metaphorical series, theme, image, modality, hermeticism.*

УДК 811.133

**Шипова Ирина Алексеевна**

Кандидат филологических наук,

профессор кафедры немецкого языка,

Московский педагогический государственный университет.

119571, г. Москва, пр. Вернадского, д. 88.

Тел.: 8 (495) 438 17 57

E-mail: schipowa@mail.ru

**СЕМИОТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ  
ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ**

*В статье перечисляются основные понятия семиотики, объясняются принципы работы с лингвистическими реалиями, исходя из принципов методологии семиотических исследований, названы типы знаковых систем и основные черты семиотической модели. Рассматриваются возможности расширения лингвистических образований за счет введения в них знаков неязыковой природы.*

*Ключевые слова:* базисный/ произвольный знак, открытая/закрытая знаковая система, семиозис

**Введение**

Семиотика – наука о знаках и знаковых системах, сформировавшаяся в самостоятельное научное направление в XX в., ввела в научный обиход ряд понятий и описала принципы работы с ними. Основной единицей рассмотрения при этом стал знак, воспринимаемый как нечто, «чье наличие или отсутствие ‘обозначает’, ‘репрезентирует’, ‘демонстрирует’ что-то важное для получения или обработки информации» [Соломоник, 2011, с. 15]. При этом форма знаков может быть самой разнообразной, а содержание оставаться неизменным в пределах принятой семиотической системы [там же, с. 33]. В то же время следует отметить, что общепризнанного определения знака не существует, и даже основоположники семиотики понимали знак каждый по-своему. Так, например, в работах одного из них Чарльза Пирса (1837 – 1914) представлено более 70 определений знака [Соломоник, 2006, с. 108].

Знаки классифицируются вместе с типами знаковых систем, количество которых так велико, что свести их в единую базу не представляется возможным. Основной компонент знаковой системы – базисные знаки. Они определяют её свойства, задают направление, в котором система развивается в соответствии с заложенной в характере знаков логикой. Функции знаков определены обозначением некоего референта (дезигната) и возможностью использовать знак для представления его референта в процессе исследования и работы с ним с помощью методов семиотики.

**Основная часть**

Выбор чего-либо в качестве базисного знака системы можно назвать как осознанным, так и случайным. В подтверждение этому приведем такой факт: в системе языка базисным знаком обычно признается слово, но польский германист Юзеф Дарский в своем фундаментальном труде «Deutsche Grammatik. Ein völlig neuer Ansatz» (Немецкая грамматика. Принципиально новый подход) [Darsky, 2010, S. 105–120] пишет о минимальных значимых единицах языка и о первичных, вторичных и третичных словоформах как о существенной проблеме смыслообразования. При этом он заостряет свое внимание на полноточности одних слов и вспомогательной функции других (предлогов, коннекторов и т.п.). Таким образом, позиция Ю. Дарского свидетельствует об условности выбора слова как базисного знака языковой знаковой системы, что, однако, не является доводом в пользу несостоя-

тельности семиотического подхода к лингвистике. Примерно также можно трактовать и мнение В.Б. Шкловского, требовавшего в одной из литературоведческих работ: «не анализируйте слово, анализируйте систему слов» [Шкловский, 1983, с. 448]. Иначе говоря, слово признается базисным знаком языковой системы весьма условно и становится таковым при условии его комплексного функционирования и включения во все взаимосвязи этой системы с учетом всевозможных вариантов иерархической сочетаемости.

Ни одна отрасль знания, которая формируется в процессе познавательной деятельности людей, не может существовать без общепринятой научной парадигмы. Об этом писал Томас Кун [Кун, 2001, с. 149], утверждая, что без предписаний парадигмы не существует никакой нормальной науки. Под парадигмой он понимал целостный взгляд на мир и его устройство, некую модель, позволяющую прийти к тем или иным конкретным выводам в какой-либо научной области [там же]. Переноса данное определение парадигмы на отдельно взятое научное направление, можно трактовать её как целостный взгляд на все входящие в него элементы с соответствующей иерархией их упорядоченности, позволяющей их исследование с формулировкой выводов относительно функционирования и взаимодействия этих элементов.

В парадигму семиотических исследований включаются элементы – знаки определенной знаковой системы, которая охватывает фрагмент окружающей нас действительности. Для того чтобы некий элемент предстал перед человеком как знак, необходим опыт восприятия и обобщения того, что окружает человека, соответствующий уровень интеллектуального осознания мира, философский взгляд на явление. Подобные обобщения происходят не одномоментно, накапливаются в работе многих поколений ученых, наблюдающих, обобщающих, исследующих реальность. За понятием «реальность» не закреплено каких-либо универсальных смыслов, что связано с произвольным употреблением данного слова, непосредственно зависящим от контекста [Оводова, 2013, с. 101]. Абстрагируясь от философских категорий объективности и субъективности, вслед за А. Соломоником, мы обозначаем данную среду как онтологическую реальность, включающую ряд уровней онтологии: биологический, психологический, ментальный, духовный и др., то есть как то, что большинством воспринимается как окружающий мир. Именно он, будучи поделенным на области научного познания, превращается в материал для наблюдений и позволяет исследователю соответствующего профиля обобщить наблюдаемое на уровне реальности иного типа – семиотической, в которой анализ элементов переходит на уровень знаков и знаковых систем. В семиотической реальности знаки выступают заменителями реальных предметов и явлений, как бы «шифруя» их. Иными словами, они становятся «посредниками» между двумя материальными системами, одна из которых рассматривается как означающее другой [Степанов, 1971, с. 129]. Типы знаков (естественные, образные, языковые, иероглифические, математические, формализованные и т.д.) различаются по «кванту абстрактности» [Соломоник, 2006, с. 14], то есть по степени приближенности к их референтам в онтологической реальности. В классификации Ч.С. Пирса рассматриваются три типа знаков: иконические, индексальные и знаки-символы в зависимости от вида отношений означаемого и означающего [Никитина, 2006, с. 46]. Очевидно, что оперировать знаками может только специалист, который имеет представление и о знаках определенного вида, и о референтах данных знаков, и о знаковой системе, в которую они входят. Наблюдая за знаками как за некими явлениями и постоянно происходящими с ними процессами, он выявляет закономерности в повторяющихся событиях и систематизирует их на уровне семиотического обобщения.

Для работы с семиотическими системами необходимо определение входящих в неё конституэнтов и связанных с ними понятий, объяснение работы с ними. В качестве инструмента, позволяющего реализовать эти действия, выступает метаязык – «свод сведений о том, для чего создается данная система, каковы её основные и производные от основных знаки, как они организованы внутри системы, по каким правилам изменяются и функционируют» [Соломоник, 2006, с. 126]. С помощью метаязыка интерпретатор анализирует

процессы внутри семиотической системы, формулирует выводы относительно среды наполнения, определяет правила работы внутри семиотических систем, логику их трансформаций, поясняет наличие или отсутствие каких-либо компонентов, освещает все стороны происходящего.

В процессе наблюдения за функционированием семиотической системы её исследователь сталкивается с тем, что система не остается неизменной, а постоянно трансформируется в результате сознательной и целенаправленной деятельности людей. Поэтому процесс анализа знаковых систем не останавливается, методы его совершенствуются, а сам он углубляется, расширяется, становится все более разноплановым. Модификации знаков, возникающие со временем в рамках системы, приводят к тому, что сама система все больше удаляется от исходного варианта того времени, когда она начинала формироваться. Основные (базисные) знаки дополняются вспомогательными, сращиваются с ними и превращаются в единый сложный знак. Количество дополнений зависит от качеств референтов новых знаков и того места, которое они получают в общей знаковой парадигме системы, решая поставленные перед ними задачи.

Принято различать открытые и закрытые знаковые системы. К закрытым системам относят в основном точные науки. Так Людвиг фон Берталанфи пишет в своей книге «Общая теория систем: Основы, Развитие, Применения» (1968), что традиционная физика работает только с закрытыми системами, по тому же принципу действуют физическая химия и термодинамика [Bertalanffy, 1968, p. 39–40]. Закрытые системы функционируют изолированно от своего окружения в онтологической реальности, в то время как открытые системы подобны живому организму, который существует и развивается благодаря постоянному притоку и оттоку, созданию и разрушению входящих в них компонентов [там же].

Для открытых систем характерно постоянное проникновение в них новых типов знаков. Чтобы это было возможно, система должна обладать достаточной степенью прозрачности. Тогда при определенных условиях новые знаки органично воспринимаются системой, не затрудняя пользователю работу с ней, а их появление предопределяется, как правило, объективными предпосылками. По прошествии какого-то времени знаки нового типа воспринимаются уже как естественные элементы знаковой системы, в которую они вводятся.

Как закрытые, так и открытые знаковые системы состоят из базисных и произвольных знаков, которые, в свою очередь, не существуют (то есть не воспринимаются) как знаки вне соответствующих знаковых систем. Если знак изолирован от его окружения, он может быть исследован, но без соотнесения с другими знаками, то есть не как элемент знаковой системы, а как самостоятельное явление онтологической реальности.

Процесс, в котором нечто функционирует как знак, называется семиозисом [Моррис, 1983, с. 46]. Семиозис определяют три фактора: 1) нечто, воспринимаемое как знак (означающее), имеющее соответствующий – дезигнат / референт (означаемое); 2) интерпретанта или воздействие, которое знак оказывает на воспринимающего его человека, и 3) интерпретатор, способный понять и расшифровать происходящее в процессе семиозиса. Последний должен не только иметь представление о знаках системы, но и оперировать знаками в полноценной семиотической деятельности, то есть владеть навыками их восприятия, анализа и интерпретации. В результате семиозиса выявляются закономерности, оперируя которыми интерпретатор устанавливает порядок взаимодействия, взаимовлияния и взаимозависимости знаков друг от друга.

В ходе познания окружающего мира исследователь переходит от хаотической и нерасчлененной картины онтологической реальности к её внешне и внутренне организованному представлению, которое дискретно и получает отражение в виде знаков – соответствий, представленных в семиотической реальности. Знаки неоднородны, они располагаются на различных уровнях дискретно и последовательно. В результате семиозиса выявляются закономерности, оперируя которыми интерпретатор устанавливает порядок взаимодействия, взаимовлияния и взаимозависимости знаков друг от друга.

Знак соединяется в системе с другими знаками, благодаря чему его семантические возможности расширяются, синтаксические связи наделяют его потенциалом иного уровня реализации, демонстрации референта в новых неожиданных ракурсах. Постепенно формируется некое семиотическое образование, в определенном смысле равное онтологической реальности, при систематизации, обобщении свойств и закономерностей функционирования которого оно приобретает вид модели. Моделями называются схематические представления сложных объектов или процессов, которые упрощают их и ограничивают самыми существенными компонентами [Gross, 1990, S. 24].

Семиотическая модель не воссоздает онтологической реальности в её осознаваемых очертаниях, а воспроизводит её, являясь обобщающим мыслительным образом. Поэтому она может значительно отличаться от своего прототипа. Важно, однако, чтобы модель отражала самые существенные характеристики «натуры», показывала возможные типы связи между элементами-знаками, для демонстрации которых она создается [Соломоник, 2006, с. 54].

Семиотическая модель включает, как правило, знаки разного уровня и поэтому должна отражать способы связи между ними. Речь идет о синтаксической связи элементов, благодаря которой модель может расширяться и обогащаться. Иными словами, знак в модели получает поддержку других знаков, приобретая в результате вид, позволяющий актуализировать то прагматическое значение, к которому в определенном контексте стремиться вся модель.

### **Заключение**

Обратившись к тексту как к некой среде, в которой слова выступают в качестве базисных знаков, известные семиологии стали трактовать его как знаковую систему, имеющую закономерности построения и функционирования. Дискретность знака, обозначающего какое-либо отдельное явление, влияет в таком ракурсе на его самостоятельность. В результате соединения знаков общего класса в нечто связанное, знаки приобретают континуальные свойства за счет расширения в синтагматическом направлении и открывают новые качества дискретности. Потенциал новых структурных связей дает возможность функционировать знаковой системе как единое целое, развиваться как континуум по своим законам.

В соответствии с положениями семиотики текст рассматривается как открытая знаковая система, в которой наряду с конвенциональными знаками появляются новые, не имевшие места ранее знаки. Подобное можно наблюдать при появлении в письменных текстах знаков неязыковой природы, которые и ранее включались в тексты определенного типа (таблицы, схемы, рисунки моделей и т.п.), и все чаще включаются сейчас и, очевидно, будут включаться в будущем (фотографии, коллажи, смайлики и др.). Такие элементы текста никоим образом не связаны со словом, а способность текста включать их в себя обусловлена тем, что он должен отображать жизнь со всеми её нововведениями, вбирая в себя достижения прогресса. В результате семиотическая реальность текста постоянно модифицируется, а её форма меняется, отражая черты онтологической реальности, преобразуется на семиотическом уровне посредством все более сложных разновидностей знаковых форм. Хотя текст функционирует как замкнутая система, она остается открытой и гибко реагирует на преобразования, без которых человеческая жизнь немыслима. Пересекаясь с другими знаковыми системами, она включает их в себя по необходимости и приобретает благодаря этому большую выразительность, увеличивая свой семантический и прагматический потенциал.

Своеобразие новых форм знаков в семиотической реальности текста объясняется не только появлением в онтологической реальности чего-то ранее не встречавшегося, но и одним из общих свойств знаковых систем, чутко реагировать на любые внешние и внутренние преобразования. Их новые типы появляются не тогда, когда завершено построение систем предыдущего уровня, а тогда, когда новые явления уже укоренились в сознании людей, и возможность появления знаковой системы продвинутого типа превращается в стимул к обобщению уже осознаваемых идей.



## Список литературы

1. Кун Т. Структура научных революций. Москва: Изд-во «АСТ», 2015.
2. Моррис Ч. У. Основания теории знаков // Семиотика: Антология / Сост. Ю.С. Степанов. Москва: «Радуга», 1983. С. 37–89.
3. Никитина Е.С. Семиотика. Курс лекций: учебное пособие для вузов. Москва: Академический Проект; Триеста, 2006.
4. Соломоник А. Парадигма семиотики: очерки по общей семиотике. Минск: МЕТ, 2006. 335 с.
5. Соломоник А. Позитивная семиотика: О знаках, знаковых системах и семиотической деятельности. Москва: Изд-во ЛКИ, 2011.
6. Степанов Ю.С. Семиотика. Москва: Наука, 1971.
7. Шкловский В.Б. Энергия заблуждения. Книга о сюжете // Шкловский В.Б. Избранное. В 2 томах. Т. 2. Москва: Худож. лит., 1983. С. 308–635.
8. Bertalanffy von L. General System Theory: Foundations, Development, Applications. New York: George Braziller, 1968.
9. Darski J.P. Deutsche Grammatik. Ein völlig neuer Ansatz. Frankfurt am Main: Peter Lang Vlg., 2010.
10. Gross H. Einführung in die germanistische Linguistik. München: Iudicium-Verl., 1990.

**Shipova I.A.**

*PhD in Philology Professor  
of the Department of German  
of Moscow Pedagogical State University.*

**SEMIOTIC SEARCHING CONCEPT OF LINGUISTICS**

*The article discusses main concepts of semiotics, the principles of working with linguistics realities are explained, based on the principles of methodology of semiotics researches types of sign systems are denominated and main features of semiotic model are discussed. Possibilities of widening of linguistic phenomena through the including of non linguistic signs are discussed.*

**Key words:** *basic / arbitrary sign, open / closed sign system, semiosis.*

УДК 811.161-81'276

**Юдкин-Рипун Игорь Николаевич**

Доктор искусствоведения,

член-корреспондент Национальной Академии Художеств Украины,

ведущий научный сотрудник,

Институт искусствоведения, фольклористики и этнологии НАН Украины.

Украина, 01001, г. Киев, ул. Грушевского, 4.

Тел. (+38044) 2783454

E-mail: iyudkin@yandex.ru

**ПРЕДИКАТНАЯ ИЕРАРХИЯ В ЦЕЛОСТНОМ АНАЛИЗЕ  
ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА: «НА СМЕРТЬ КОМИССАРЖЕВСКОЙ» А. БЛОКА**

*В статье показано, что иерархия предикации является основой целостности поэтического текста наряду с дейксисом. Ее раскрытие предполагает воссоздание скрытых, не употребленных в тексте лексических единиц, и отсылку к идиоматике и поэтическому идиолекту. Дифференциация рангов обособленных предикатов воссоздается аппозитивными структурами, а не пропозициями, через коллокации, представляющие мотивы идиоматики.*

*Ключевые слова:* субъектная перспектива, субъект действия, макропредикат, идиоматический мотив, таксис, полупредикативность.

**Введение**

Методы целостного анализа текста, получившие известность как анализ одного произведения (В.Е. Холшевников, Ю.М. Лотман и др.), представляется возможным обогатить за счет новых подходов, полученных при разработке синтаксиса текста и дискурса. Следует учитывать, что текст есть только одна сторона – синтагматическая – целостного творческого процесса, предполагая наличие другой стороны – парадигматики, в частности, поэтического идиолекта, кода, конвенций риторической традиции. Между тем задачи реконструкции идиолекта и его идиоматики обычно рассматривались в контексте создания лексиконов поэтических образов вне задач целостного анализа текстов, и только с развитием корпусного подхода идиоматика представляется как внутреннее свойство избранного корпуса, где «текст и его специальный язык абсолютно идиоматичны» [Савицкий, 2006, с. 172].

**Основная часть**

Проблема синтагматики речи как интерпретации парадигматики языка изначально связана с проблемой субъектно–предикатных отношений, ибо именно предикация составляет основу речевой деятельности как решения проблем на основе языкового опыта, поскольку, как отметил еще Н.И. Жинкин, «<...> количество возможных для выбора сообщений бесконечно, а число слов ограничено фондом словаря. Казалось бы, что при этом условии первый ряд не может соответствовать второму. Так и было бы, если бы слова оставались только названиями предметов, именами. Но они не только именуют уже выделенные отношения в явлениях, а и производят самый процесс выделения отношений, они полагают, или предикцируют, признаки» [Жинкин, 1958, с. 360]. Со своей стороны, предикация выявляет проблемность через конфликтность, проявляющуюся независимо от тех форм пропозиции, которые складываются в тексте на ее основе. Сравнение типологически различных языков, например, дает основание для вывода: «Альтернативные предикационные формулы задают альтернативные системы вещей <...> Единая действительность (событие) расщепляется на <...> образы действительности, нарисованные в альтернативных палитрах предикационных стратегий» [Смирнов, 2016, с. 20]. Присущее именно предикации свойство негативности как формулировки

исследовательских альтернатив, решаемых в построении текста, определяет строение макроскопического синтаксиса текста как развертывания конфликтов. В частности, драматический текст наиболее явно представляет развертывание конфликта через кульминации к катастрофе (или «триумфу»). В свою очередь, в конечном счете, предикация предполагает субъектную сторону, поскольку «... бытие, сущее – всегда субъект, никогда не предикат. Но каждое это сущее имеет ту или иную сущность», так что «сущности, понятийные определения – это предикаты» [Рубинштейн, 1976, с. 309], откуда следует «приоритет существования перед понятийным определением сущности» [Рубинштейн, 1976, с. 310]. Если для парадигматики сущее исходно, то в синтагматике, обращающейся к проблематичным сторонам бытия, это отношение переворачивается, обуславливая определяющее место предикации.

Эти предварительные замечания позволяют отобрать ряд обобщений в синтаксисе текста, необходимых для понимания его целостности. Такова концепция субъектной перспективы как обобщение понятия диатезы, открывающее возможность взаимного обмена не только действительных и страдательных, но и коммуникативных и денотативных ролей как субъектов действия. Семантический субъект как «онтологически или метафорически замещающий позицию субъекта, либо определенная точка зрения, либо как среда субъекта, восстанавливаемая из контекста» [Червонный, 2014, с. 99] фактически описывает ту возможность, которая реализовалась в аллегорической драме мистериального театра Средневековья. Например, когда представляется описание пейзажа, то сам пейзаж может рассматриваться как субъект действия, а авторская речь – как его несобственно-прямая или косвенная речь. Так, в строках А.А. Блока «*В небе – день, всех ночей суеверней / Сам не знает, он – ночь или день*» (10.1912 г.) свидетельство наблюдателя предстает как косвенная речь Дня – участника действия. Тогда проблема локации текста (авторизации, адресации, ракурсов наблюдения) входит в выстраивание субъектной перспективы, определяемой предикацией: «Субъект – предизируемый компонент. ... Соотнесение субъекта сообщаемого факта (диктум) и субъекта факта сообщения (модус) ... позволяют выстроить субъектную перспективу высказывания» [Золотова и др., 1973, с. 231].

В свою очередь, в масштабе цельного текста выделяется полипредикативность и полупредикативность как обобщение понятия таксиса: «Обычно понятие полупредикативности связывается с "обособленными оборотами", ... Простое предложение, включающее в свой состав такие обороты, становится полипредикативным» [Золотова, 1995, с. 100]. Эта связь предикатов становится особенно сильным фактором целостности текста: «Нефинитные предикации, лишенные типичных глагольных признаков, ... в особенности деепричастные, предикации более тесно связаны со своими главными предикациями, чем две сочиненные финитные предикации между собой» [Кибрик, 2003, с. 90]. Заметим, что дейксис, связывающий текст в неделимое единство, предстает как предел отвлеченности (смысловые исходы Н. Ю. Шведовой), достигаемый с развитием предикации (например, местоглаголия как аналоги местоимений). Со своей стороны, цельность текста с необходимостью предполагает отвлеченность содержания, отмеченную еще И.А. Фигуровским, указывавшим на «особенность соединения законченных предложений: объединение не только общностью темы и замкнутостью содержания, но вдобавок общим для всего отношения отвлеченным отношением» [Фигуровский, 1961, с. 31]; в подтверждение приводится мысленный эксперимент с заменой точки перед «Но», открывающим цельный отрезок текста, на запятую («Мать» М. Горького) – тогда смысл противопоставления сужается. В таком случае возникает вопрос о том, насколько абстрактно общее содержание текста, и как конкретика богатства этого содержания соотносится с отвлеченностью.

В теории дискурса предложено понятие макропредикат как обозначение общего отвлеченного содержания текста, его характеристики абстрактным признаком: «Для интерпретации предиката последующего предложения стратегия устанавливает возможность его включения в более общий предикат, предварительно выведенный из предиката предшествующего предложения, ... два предиката вместе могут дать достаточно информации для вывода мак-

ропредиката» [ван Дейк, 2000, с. 64–65] (например, из предложений <Сегодня был жаркий день. Они давно не были на пляже> выводится предикат решения идти на пляж). Обычно такие неявные предикаты, подразумеваемые, но не упоминаемые в тексте, рассматриваются как гипернимы [Гусаренко, Породеева, 2013], однако фактически речь идет об имплицации. В частности, восполнение имеющегося ряда предикатов основывается на том, что они обычно составляют партонимы, то есть частичные синонимы, описывающие ситуацию. В партонимии синтагматическая сочетаемость одновременно предполагает парадигматическую совместимость. Например, таково описание места у А.А. Блока (12.1912 г.): *В сыром ночном тумане / Все лес, да лес, да лес ... / В глухом сыром бурьяне / Огонь блеснул – исчез ....* Здесь ряд атрибутов *туман – лес – \*блуждающий огонек* определяет семантическое поле сказочного образа зачарованного места и влечет за собой ожидаемый компонент – *избушку*, появляющуюся через 8 строк (*И вижу: в свете красном / Изба в бурьян вросла*). Очевидно, что для нахождения неявного (не упоминаемого, но подразумеваемого) предиката требуется обращение к идиолекту, из которого строится поэтическая речь, так что невозможно ограничиться данными текста.

Из самого представления синтагматики текста как продукта интерпретации парадигматики (идиолекта) следует значимость творческой истории произведения от замысла к воплощению, в частности, изучения черновиков, для понимания формирования общего смысла. Накоплен довольно широкий опыт текстологического исследования писательских черновиков, где почетное место занимает изучение рукописей А.С. Пушкина в связи с подготовкой академического издания. Заметим, что еще на заре текстологических исследований В.В. Розанов, опираясь на материалы исследователя гоголевского творчества Н.С. Тихомирова, отметил следующие характерные черты первичной формулировки замысла, состоящие в том, «что сущность художественной рисовки у Гоголя заключается в подборе к одной избранной, как бы тематической черте создаваемого образа других все подобных же, ее только продолжающих и усиливающих черт». Иными словами, подбираются отвлеченные признаки, то есть выстраивается цепочка предикатов, причем «первым движением воображения он стремится захватить в картину возможно большее число предметов; позднее ненужные из них отбрасываются ...» [Розанов, 1894 (1990), с. 240], так что субъекты определяются предикацией.

Итак, целостность текста обеспечивается не только дейктическими средствами связности, но и предикацией отвлеченных признаков, в том числе отсылающих к парадигматике языка и не упоминаемых в речи. Выстраивание целостного текста, как уже отмечалось [Юдкин, 2016], особенно наглядно в лирике с ее, по И.И. Ковтуновой, тотальной предикацией. Образование иерархии предикатов лирического текста является следствием их расслоения, стратификации по рангам: «Синтаксически ремю первого предложения можно рассматривать как предикат первого ранга, общий для всего текста, а члены перечислительного ряда подлежащих – как предикаты низших рангов, но семантически выдвинутые» [Ковтунова, 1986, с. 155]. Происходит превращения ремы (актуального предиката) в тему (субъекта) по мере развертывания текста, когда «сочетание двух сообщений в одном простом предложении по типу тема (новая) – рема» создает ситуацию, при которой «новое сообщение о наличии определенных предметов... часто вводится в повествование не в виде отдельного предложения, но присутствует в сжатом виде в предложении, содержащем другое сообщение» [Ковтунова, 1979, 268]. Например, у А.А. Блока каждый перечисляемый признак становится обозначением субъекта для дальнейшей предикации: «Еще не явлен лик чудесный, / Но я провижу лик – зарю, / И в очи молнии небесной / с чудесным трепетом смотрю!» (Когда я создавал героя ..., 03.10.1907). Здесь первая рема – *лик* как предмет явления становится субъектом для атрибуции *зарей*, которая обращается в тему для новой ремы – *молнии*, и все в целом вызывает макропредикат – *трепет*, где, в свою очередь, подразумевается предикат *\*творчество*, который восстанавливается из поэтического идиолекта.

Продемонстрируем сказанное об иерархии предикатов на примере реквиема, созданного А.А. Блоком в честь В.Ф. Комиссаржевской. Стихотворение удобно для анализа, в частности, тем, что фактическим авторским комментарием для него служит некролог, к которому оно первоначально было добавлено. Сохранились и опубликованы его наброски. Отчетлива макроскопическая синтаксическая структура, включающая три эпизода. Первый эпизод (4 строфы) дает картину жизни актрисы как подобие Откровения или Явления высших сил людям: «(1) *Пришла порою полуночной / На крайний полюс, в мертвый край. / Не верили. Не ждали. Точно / Не таял снег, не веял май. // (5) Не верили. А голос юный / Нам пел и плакал о весне, / Как будто ветер тронул струны / Там, в незнакомой вышине. // (9) Как будто отступили зимы, / И буря твердь разорвала, / И струнно плачут серафимы, / Над миром расплескав крыла ... // (13) Но было тихо в нашем склепе, / И полюс – в холодном серебре. / Ушла. От всех великолепий – / Вот только: крылья на заре» (здесь и далее подчеркнуто мной – И. Ю. – Р.). О том, что само погребение актрисы было отмечено знаменем, упоминается в некрологе: «<...> над ее могилой открылось весеннее небо, когда гроб опускали в землю». Знаменем, явленным людям, представляется и житие актрисы.*

Описание насыщено фигурами ситуативных синонимов – гендиадес: *прийти – уйти, полночь – полюс, верить – ждать, таять – веять, петь – плакать, склеп – серебро*. Из них предикаты *ушла – пришла*, обрамляющие эпизод, выполняют дейктическую функцию и предстают как местоглаголия. Иерархия строится тем, что предикаты низших рангов становятся субъектами для предикатов высших рангов. Такое превращение демонстрирует уже «не верили», подразумевающее неопределенно-личный субъект (\*люди), но в перспективе дальнейшего повествования этот предикат предстает как тема (\*не верившие) по отношению к вводимым далее сравнениями ремам. Предикат НЕВЕРИЕ адресуется к самому имени актрисы (Вера) и означает неприятие, отторжение ее. Тем самым определяются носители этого признака как субъект действия. Предикат нежданности углубляет это отрицание и предполагает истолкование как отрицание предиката \*НАДЕЖДА. Отсутствующий в черновике, но включенный в окончательную версию предикат «не ждали» предполагает идиоматический мотив «нежданный гость». Тогда допустима импликация макропредиката – отрицание \*ЛЮБВИ. Именно как вестница любви предстает почившая актриса.

Сравнение с черновиком свидетельствует, что первоначально намеченные мотивы переводятся в отрицательную, негативную форму или в вопросительный, проблематичный план. Очень показательное преобразование уже начальных строк черновика. «*И мы ... мы любили / Был праздник, буря и гроза / Когда над нами восходили / Ее звездистые глаза*». Упоминаемая тут *любовь* подтверждает приведенную импликацию ее отрицания, а высказывание о глазах полностью перечеркивается далее, в срединном эпизоде (20). Фрагмент «*И вечно юных ...*» преобразуется в эпитет (5). Предикация делается неявной: мотив *грозы*, в частности, только подразумевается как возможное дополнение к *буре* (10), отверзающей небеса.

Исходным субъектом, определяющим тематическую данность эпизода, следует считать Полюс, что подчеркнуто аллитерацией (1), образующей внутреннюю рифму П(О)Р / ПОЛ. О полюсе и путешествии туда говорится в стихотворении «Все на земле умрет» (07.09.1909) с явной аллюзией на мотив Снежной королевы: «*Бери свой челн, плыви на дальний полюс / В стенах из льда – и тихо забывай, / Как там любили ...*». Говоря о видении актрисы, поэт в некрологе вспомнил именно этот мотив: «*В.Ф. Комиссаржевская видела гораздо дальше <...>, потому что в ее глазах был кусочек волшебного зеркала, как у мальчика Кая в сказке Андерсена*». Именно полюсу, обиталищу тех, кто не верит и не ждет, противопоставляется рема жития, вводимая противительным «а» и развиваемая сравнениями.

Обращает внимание виртуальность вводимых сравнений («как будто»), так что действие переносится в план воображения. Житие актрисы предстает не только в каноне Знаменья, но и в визионерском плане – как Видение. Это видение предвещает предикация Весны – *таяние воды и веяние ветра* (4), имплицитно макропредикат \*НЕГА. Сам образ актрисы представляется вначале атрибутом голоса через ремы *плач и пение* (6), образуя макропредикат \*ЖАЛЬ.

Получается «плач о весне не верившим», становящийся темой для новой ремы – подразумеваемого сравнения с эоловой арфой (7). Здесь вводится идиоматическое обозначение того, о чем говорится в некрологе: «В.Ф. Комиссаржевская голосом своим вторила мировому оркестру». Этот мотив «музыки сфер» развивается далее в мотиве ангельском пении (11). Примечательно, что для этого мотива потребовалась вышеупомянутая буря (10), поскольку это уточняет образ самой актрисы, который мыслится как непреодолимо чуждый Полюсу, и потому лишь в дистанции противопоставляемый ему, а не выступающий с силами Полюса в контакт. Все это излагается голосами, противоположными Полюсу и потому представляемыми поэтом в несобственно-прямой речи.

Начальному «а» соответствует «но» (13), создающее своеобразную музыкальную репризу – возвращение сил полюса, которые теперь раскрываются уже как Нежить, Мертвечина. Здесь совершенно очевидно предварение образного строя цикла «Плясок смерти» («Как тяжело мертвецу среди людей ...»), созданного двумя годами позже, раз обитель именуется «нашим склепом». Гендиадес *тишина – холод* представляет атрибуты смерти вместе с *серебром* как кладбищенским декором. Жизнь предстает как видение в царстве смерти. Завершение эпизода – совершенно явный намек на триумф актрисы в роли Нины Заречной в «Чайке», представленный как рема КРЫЛЬЯ (16) – признак этого события, ставший символом театра МХАТ. В свою очередь, предполагается эллипсис предиката \**остаётся* (в памяти) – свидетельства увековечения видения.

Срединный эпизод (3 строфы) представляет описанную экспозицию как неразрешимую загадку: «(17) *Что в ней рыдало? Что боролось? / Чего она ждала от нас? / Не знаем. Умер вешний голос. / Погасли звезды синих глаз. // (21) Да, слепы люди, низки тучи ... / И где нам ведать торжества? / Залег здесь камень бел – горючий, / Растет у ног плакун – трава. // (25) Так спи, измученная славой, / Любовью, жизнью, клеветой ... / Теперь ты с нею – с величавой, / С несбыточной твоей мечтой*». О разноголосице свидетельствует тут сожаление (21), формулируемое как повторяемое, автоматически воспроизводимое поэтом общее место, как цитируемый голос молвы, подслушанный поэтом на погребении, конвенция, на что указывает многоточие – аналог кавычек для анонимного голоса. В черновике намечены фразы «*Как требовал, как плакал голос / Его рыданий не избыть / В ней бушевала и боролась ...*». В окончательной же версии *рыдания* и *борьба* представлены в вопросительном модусе, *требование* заменено на *ожидание*, перекликающееся с предыдущим эпизодом, а *бушевание* снято (*буря*, упоминавшаяся выше, представлена как атрибут высших сил, а не самой актрисы). Заметим, что *ожидание* вновь обнаруживает смысл *надежды*, раз оно обращено к партнеру. Последовательность вопросов (17-18, 22) переводит обсуждение от героини к предполагаемому «мы» высказывания, очевидно, не тождественному поэту. От *борьбы* к *торжеству* представляет тривиальную последовательность предикатов, при которой, однако, подменяется субъект – от покойницы к «мы» свидетелей. Можно задаться вопросом, не скрыта ли тут горькая ирония поэта.

Кончина представляется через атрибуты героини – *голос* и *глаза*, которые появляются здесь впервые. Но они в свою очередь обращаются в тематическую данность, а ремами оказываются «*вешний*» и «*звезды*». Тогда эта кончина обретает облик вселенской катастрофы, где гаснут *звезды* и гибнет *весна*! Ответом же на сомнения и вопросы оказывается еще одна скрытая цитата, представляющая стиль погребальных причетов с их ритуальными реалиями (23–24). Кончина предстает как таинство, где взамен ответа – предикаты загробного мира *камень* и *трава*. Поэт здесь явно отстраняется от участия в обсуждении, предоставляя голос иным субъектам – молве и ритуальному оракулу.

Последняя апострофа – обращение к покойнице, заведомо не предполагающее ответа – несет не только ритуальную формулу (где *любовь* впервые упоминается, как и *жизнь*, причем именно в полемическом плане, через *мучение*), но также утверждение «потусторонности» явленного миру жития, раз *мечта* недостижима на этом свете. Но именно *мечта* оказывается основным атрибутом героини, тогда как силами ее *мучения* представляются признаки,

образующие две пары гендиадес – *слава и клевета, любовь и жизнь*. Идиома *мечта*, со своей стороны, созвучна фразеологии того времени, когда славу обрела «Принцесса Греза» Э. Ростана в переводе Т.Л. Щепкиной–Куперник и в исполнении Л.Б. Яворской, которая произносила надгробное слово на похоронах В.Ф. Комиссаржевской. Можно допустить, что именно макропредикат \*ГРЕЗА становится той идиомой, которая характеризует образный строй героини стихотворения.

Заключительный эпизод (2 строфы) дает завет живущим: «(29) *А мы – что мы на этой тризне? / Что можем знать, чему помочь? / Пускай хоть смерть понятней жизни, / Хоть погребальный факел – в ночь. // (33) Пускай хоть в небе – Вера с нами. / Смотри сквозь тучи: там она – / Развернутое ветром знамя, / Обетованная весна*». Мотив факела разъясняется в тексте некролога («*Опрокинутый факел юности ярче старых оплывающих свеч*»), так же как и мотив прозрачности туч («*И есть в мире люди ... они смотрят сквозь тучи*»), а «понятность» смерти истолковывается в первом же отклике – статье поэта 11.02.1910 г. («*неотчетливо <...> появляются именно живые*»). Существенная особенность эпизода – преобладание именного, безглагольного стиля. Исходный субъект, неопределенно-личное «мы» сопрягается с предикатом, означающим ВОЗМОЖНОСТЬ, что далее, в свою очередь, становится субъектом предикации обстоятельств, сложившихся с описываемой кончиной актрисы. Если в начальном эпизоде господствуют виртуальные сравнения, то в заключении – уступительные допущения, concessивы (*пускай хоть*). Таких допущений – три, обозначенных признаками: смерть, факел, небо. Они отсылают к общеизвестным образам и далее вновь превращаются данность, в тему для ремы, представленной императивом. Именно эту последнюю рему и есть основания рассматривать в качестве основания иерархии предикатов, как макропредикат, подразумевающий ЯСНОВИДЕНИЕ. А.А. Блок тут, по-видимому, разрабатывает один из сквозных мотивов своего творчества, выраженный в крылатых словах из «Пролога» к «Возмездию»: «*Сотри случайные черты – / И ты увидишь: мир прекрасен*». Итак, от видения, явления актрисы миру до обладания УМОЗРЕНИЕМ, умением видеть сущность *сквозь тучи* – таковым представляется развертывание предикатной иерархии поэтического реквиема.

### Заключение

Разобранный пример показывает, что целостность поэтического текста зиждется не столько на сети взаимных ссылок, обеспечивающих связность изложения, сколько на развертывании актуальной предикации, Складывается ряд предикатов, различающихся своими рангами, причем рема одного ранга становится темой для высшего ранга. Существенно, что такая иерархическая предикация не дает пропозиции (в частности, не влечет за собой сводимость текста к гипотаксису): поскольку «предикативные ранги ... сохраняются и при аппозитивном функционировании» [Фурашов, 2010, с. 295], именно аппозитивные, а не пропозициональные структуры представляют предикатную иерархию. Полупредикативность, раскрываемая в обособленных коллокациях, играет ведущую роль для воссоздания такой иерархии в целостном анализе. Обособление способствует отвлеченности и идиоматизации и оказывается средством переосмысления языковых единиц как предикатов речи. Но тем самым предполагается реконструкция идиолекта и знание языковой системы в целом как пресуппозиции смысла предикатов. Построение речи есть интерпретация языка, вносящая в то же время вклад в его развитие, где создание предикатной иерархии обретает решающее значение.

### Список литературы

1. Гусаренко С.В., Породеева Н.А. Семантические операции по выведению макропропозиций // Научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2013. № 85(01) URL: <http://ej.kubagro.ru/2013/01/pdf/45.pdf> (дата обращения 12.12. 2016).
2. ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. Благовещенск: Благовещенский гуманитарный колледж им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000.
3. Жинкин Н.И. Механизмы речи. Москва: Изд. Академии Педагогических Наук, 1958.

4. Золотова Г.А. Монопредикативность и полипредикативность в русском синтаксисе // Вопросы языкознания. 1995. № 2. С. 99–109
5. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. Под общей ред. Г.А. Золотовой. М., 1998. (РАН. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. Московский гос. университет им. М.В. Ломоносова. Филологический факультет).
6. Кибрик А.А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе. Дисс. в виде научного доклада ... д. филол. н. Москва: РАН, Институт языкознания, 2003.
7. Ковтунова И.И. Структура художественного текста и новая информация / Синтаксис текста. Отв. ред. Золотова Г.А. Москва: Наука, 1979. С. 262–275
8. Ковтунова И.И. Поэтический синтаксис. Москва: Наука, 1986. (АН СССР. Институт русского языка).
9. Розанов В.В. Как произошел тип Акакия Акакиевича (1894) // Розанов В.В. Несовместимые контрасты жития. Литературно-эстетические работы разных лет. Москва: Искусство, 1990. (История эстетики в памятниках и документах). С. 234–246.
10. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Изд. 2-е. Москва: Педагогика, 1976. (АПН СССР. Институт психологи АН СССР).
11. Савицкий В.М. Основы общей идиоматики. Москва: Гнозис, 2006.
12. Смирнов А.В. Пропозиция и предикация // Философский журнал. 2016. Т. 9. № 1. С. 5–24
13. Фигуровский И.А. Синтаксис целого текста и ученические письменные работы. Москва: Учпедгиз, 1961.
14. Фурашов В.И. Современный русский синтаксис. Владимир: Владимирский государственный гуманитарный университет, 2010.
15. Червоный А.М. Структура и функциональная динамика категории «языковой субъект» (на материале французского языка). Дисс. ... д. филол. н. Таганрог: Таганрогский государственный педагогический институт, 2014.
16. Юдкин-Рипун И.Н. Сценарий как интерпретация субъектно-предикатных отношений текста // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: філологія. Одеса, 2016. Вип. 22. С. 160–164.
17. Юдкин-Рипун И.Н. Глагольные словосочетания в интерпретации лирики как представления ситуаций // Евразийский вестник гуманитарных исследований. № 1 (4) 2016. Пермь: Пермский институт экономики и финансов, 2016. С. 49–55.

***Yudkin-Ripun I.N.***

*Habilitated Doctor of Art Sciences*

*Corresponding Member of the National Academy of Arts of Ukraine,*

*Institute for Art Studies, Folklore and Ethnology*

*of the Academy of Sciences of Ukraine*

***PREDICATES' HIEARCHY WITHIN THE HOLISTIC ANALYSIS OF A POETICAL WORK:  
A. BLOCK'S "TO THE DEATH OF KOMISSARZHEVSKAYA"***

*The article shows that it is the hierarchy of predicates together with deixis that determines a poetical text's integration. Its disclosure presupposes the reconstruction of the latent lexical units that are not mentioned within the text and the reference to the poetical idiolect with its idioms. The differentiation of the isolated predicates as to their ranks is represented with the appositive and not propositional structures with the aid of collocations that designate the respective idiomatic motifs.*

***Key words:*** *subjective perspective, the subject of action, macroscopic predicate, idiomatic motif, taxis, semi-predicative property*



УДК 81'27, 811.111

### **Корлякова Алла Фирсовна**

Кандидат филологических наук, доцент кафедры  
английского языка профессиональной коммуникации,  
Пермский государственный национальный  
исследовательский университет.  
614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15.  
Тел.: 8 (342) 239-64-35  
E-mail: info@psu.ru

### **МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ СОЦИУМЕ НА ПРИМЕРЕ СЛОВА «НЕНАВИСТЬ»**

*Статья посвящена результатам лингвистического эксперимента, целью которого была характеристика морально-этических представлений, закрепленных в семантике слова ненависть в английском социуме.*

***Ключевые слова:** семантические компоненты, оценка, картина мира, морально-этические ценности.*

#### **Введение**

В современной научной парадигме язык рассматривается как когнитивный инструмент осознания мира, хранения и репрезентации культурного опыта и ценностей народа (Ю.Д. Апресян, Р.А. Будагов, А. Вежбицкая, В.В. Колесов, Д.С. Лихачев, Н.Б. Мечковская, Ю.А. Сорокин, И.А. Стернин, Е.В. Урысон, Р.М. Фрумкина, А.Д. Шмелев, W. Austin, J. Fodor, J. Katz, G. Lakoff, W. Labov, J. Miller и др.), отражающих картину мира данного народа. Обыкновенно в лингвистике языковая картина мира понимается как «зафиксированная в языке и специфическая для данного языкового коллектива схема восприятия действительности» [Яковлева, 1994, с. 9]. Образ мира создается совокупностью языковых универсалий и особенностями функционирования языковых знаков, отражающих национальное сознание.

Существуют различные подходы к рассмотрению национально-культурной специфики языковой картины мира. Так, лингвокогнитивное направление исходным компонентом объявляет язык и анализирует установленные факты межъязыкового сходства или расхождения через призму языковой системности (Н.Д. Арутюнова, Т.В. Булыгина, А.А. Зализняк, А.Д. Шмелев и др.); лингвокультурологическое направление в качестве доминанты рассматривает языковое сознание членов определенной лингвокультурной общности (А. Вежбицкая, В.И. Карасик, С.Г. Воркачев, Г.Г. Слышкин, Ю.С. Степанов и др.).

Одной из важных составляющих языковой картины мира является категория оценки – система ценностей общества и личности, объективированная в единицах языка. Некоторые ученые считают категорию оценки настолько важной для языкового сознания, что наряду с языковой картиной мира отдельно выделяют ценностную, то есть наиболее существенные для данной культуры смыслы, совокупность которых и образует определенный тип культуры, поддерживаемый и сохраняемый в языке [Карасик, 2004, с. 141–142].

Исследованию языковой оценки посвящены работы многих лингвистов [Арутюнова, 1988; Вольф, 1979, 2006; Маркелов, 1995, 1996; Телия, 1986; Трипольская, 1985, 1999, 2000 и др.]. Изучаются вопросы формирования оценочного значения на разных языковых уровнях (морфологическом, лексическом, синтаксическом), функционирование оценочных единиц в тексте и дискурсе, ведется поиск связей языковой оценки и различных характеристик

личности (гендерных, национальных, психологических). Тем не менее, национальная специфика оценки до сих пор недостаточно изучена. Поскольку оценочные компоненты значения в картине мира являются теми координатами, на базе которых строится мировоззрение человека и конфликт которых приводит к невозможности или сложности понимания друг другом представителей разных культур, исследование оценочного компонента значения и его варьирования в разных социумах представляется актуальным.

### Основная часть

В аспекте поставленной задачи особый интерес вызывают морально-этические представления и ценностные установки социума, а также их закрепление в лексических значениях отдельных слов, а именно слов морально-этической направленности, таких как *добро*, *зло*, *гнев*, *стыд*, *совесть*, *скромность*, *любовь*, *ненависть*, *гордость*, *терпимость*. Анализ значений такого рода слов и их вариаций в разных национально-культурных общностях позволит существенно дополнить результаты изучения языковой картины мира и языковой оценки в целом.

В данной статье будут рассмотрены результаты лингвистического эксперимента, целью которого было выявление национально-специфических особенностей значений и личностных смыслов, закрепленных за словом *ненависть* в морально-этических представлениях в английском социуме. Анализ результатов эксперимента позволил реконструировать фрагмент картины мира представителей английской культуры и выявить оценочный аспект данного явления.

Материалом исследования были толкования слова *ненависть*, полученные от английских информантов и данные словарей. В эксперименте участвовало 48 информантов. Выборка информантов была сбалансирована по социобиологическим факторам.

В ходе эксперимента полученные толкования слова *ненависть* были проанализированы с целью выявления семантики. Выделение сем в толкованиях слов, на наш взгляд, является эффективным методом изучения отношения говорящих к толкуемому явлению. При этом толкования рассматриваются как «частично вербализированный внутренний когнитивный контекст языкового и практического опыта испытуемых, который дает представление о том фрагменте индивидуального знания, которое актуализировалось в процессе установления его значения «для себя» [Залевская, 2001, с. 116].

Полученные семы объединялись в семантическое поле значения слова. Распределение частот реакций информантов позволило выделить следующие три зоны в семантическом поле каждого слова: первая зона включает самые частотные реакции, определяющие те или иные самые частотные семы, которые, как правило, встречаем в словарных дефинициях слов; вторая зона – зона актуальных смыслов, в ней отмечаются важные для информантов смыслы с достаточно высокой частотой реакций и третья зона – индивидуальных реакций, в которых выделяемые семы каким-либо образом уточняют актуальные смыслы слова. Таким образом, в семантическом поле каждого слова выделенные семы имеют различную степень значимости и выстраиваются в зависимости от частоты встречаемости в толкованиях.

Распределение сем по зонам позволяет выявить актуальные семантические компоненты в понимании слов, отражающих морально-этическую оценку. Границы зон определялись в соответствии с перепадами на графиках распределений.

Актуальные семантические компоненты слов были проанализированы с точки зрения оценки. За основу бралась классификация оценок, предложенная Н.Д. Арутюновой, которая была дополнена и переработана в соответствии с нашим материалом. В результате рассматривались следующие виды оценок: 1) эмоциональные, включающие предикаты хороший / плохой, а также все семантические признаки, связанные с выражением чувственного опыта; 2) интеллектуальные, при которых происходит осмысление мотивов оценки и делается шаг в сторону рационализации; 3) утилитарные, рационалистические оценки, связан-

ные с практической деятельностью и повседневным опытом человека; 4) нормативные оценки, при которых оцениваемое явление соотносится с неким стандартом, нормой и связано с некоторой положительной точкой отсчета; 5) теологические, критерием которых является соответствие Божьему закону, заповедям; 6) этические, ориентированные на этическую норму, соблюдение нравственного кодекса; 7) эстетические, связанные с удовлетворением чувства прекрасного.

Данная статья посвящена пониманию слова *ненависть* в английском социуме.

В Oxford English Dictionary представлена такая дефиниция слова *ненависть* (*hatred*) – *intense dislike* (сильная неприязнь).

Рассмотрим понимание слова *ненависть* английскими информантами. Для того чтобы показать распределение частот встречаемости сем, выделенных в ходе эксперимента из толкований информантов, построим табл. 1. В ней представлены типы оценок, присутствующих в английских толкованиях. Общее количество сем, выделенных методом семного анализа толкований, – 24, частота встречаемости в группе английских информантов – 91 реакция.

Таблица 1

**Количество сем, выделенных из толкований информантов,  
отражающих типы оценок в слове *ненависть***

Семы	Националь- ность	Типы оценки				
		эмоц.	интел.	этич.	утил.	норм.
отрицательные эмоции	8	8	0	0	0	0
неприязнь	20	20	0	0	0	0
сильное	16	0	0	0	0	16
чувство	9	9	0	0	0	0
отрицательное	7	7	0	0	0	0
неприятие	1	0	0	1	0	0
желание зла	5	0	0	5	0	0
злоба, злость	1	1	0	0	0	0
злопамятность, непощение	0	0	0	0	0	0
Вражда	3	0	0	3	0	0
противоположно любви	4	0	0	4	0	0
презрение	5	0	0	5	0	0
отвращение	2	2	0	0	0	0
отторжение	2	2	0	0	0	0
через качество	2	0	0	0	0	2
контролируемость	0	0	0	0	0	0
нетерпимость	2	0	0	2	0	0
состояние	0	0	0	0	0	0
эмоция	2	2	0	0	0	0
вред для себя	1	0	0	0	1	0
падение	1	0	1	0	0	0
неконтролируемость	0	0	0	0	0	0
справедлива	0	0	0	0	0	0
от противного	0	0	0	0	0	0
<b>ВСЕГО</b>	<b>91</b>	<b>51</b>	<b>1</b>	<b>20</b>	<b>1</b>	<b>18</b>

График частоты встречаемости сем в толкованиях слова *ненависть* в группе английских информантов показаны на рис. 1.

Рассмотрим распределение сем, выделенных в толкованиях слова *ненависть* английскими информантами, по семантическим зонам.

В **первой** зоне представлены следующие семы: неприязнь (20 реакций), сильное (16 реакций).

Во **второй** зоне находятся семы: чувство (9 реакций), отрицательные эмоции (8 реакций), отрицательное (7 реакций).

В **третьей** расположены семы: желание зла (5 реакций), презрение (5 реакций), противоположно любви (4 реакции), вражда (3 реакции), нетерпимость (2 реакции), отторжение (2 реакции), качество (2 реакции), неприятие (1 реакция), злоба, злость (1 реакция).

Анализ сем первой зоны показал, что ненависть для **английских** информантов – негативное чувство (9 реакций из 18): *Horrible cross feeling* (сильное чувство недовольства); *poisonous quality* (отравляющее чувство); *Strong emotion felt towards people you don't like* (сильное чувство к людям, которые тебе не нравятся); *Deeply felt bad feelings* (глубокое переживание плохих чувства).

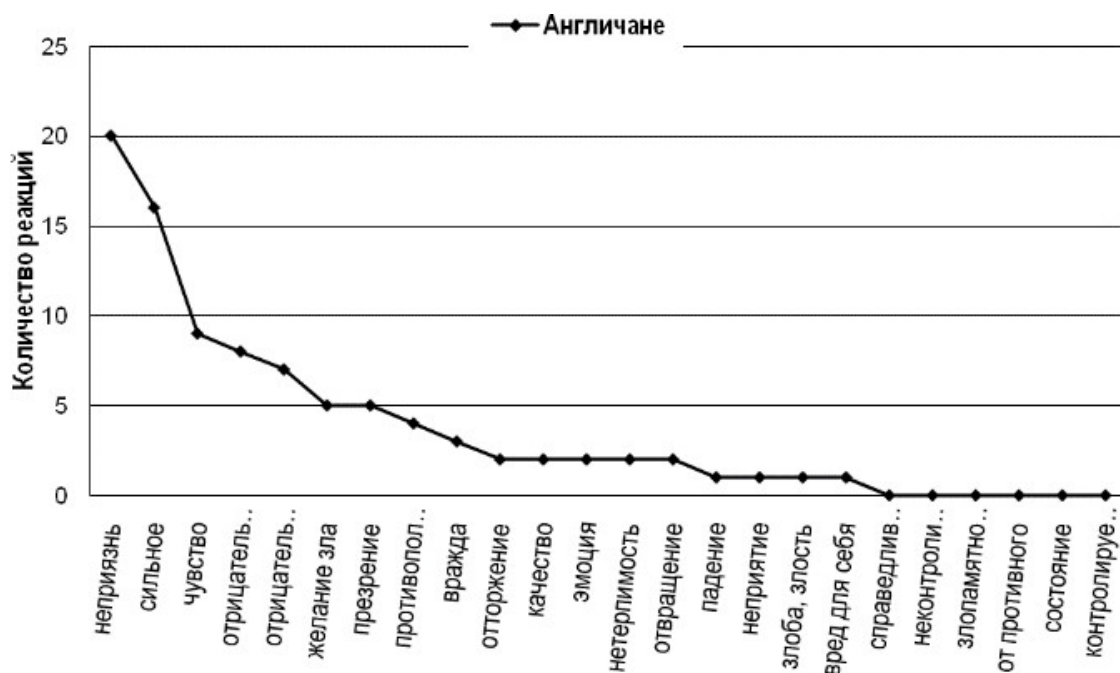


Рис. 1. Распределение частот сем в толкованиях слова ненависть английских информантов

У человека, испытывающего ненависть, наблюдается всплеск отрицательных эмоций (7 реакций из 12): ненависть – *negative feelings, often accompanied by rage / anger* (отрицательные чувства, сопровождающиеся гневом, яростью); *Hat redis when one can react to at hingora person only with rage* (ненависть – это, когда ты реагируешь на вещь или человека с яростью); *Focusse drage / anger, usually directed toward another person* (направленный гнев, ярость обычно на другого человека).

Это чувство сильной неприязни (20 реакций из 23): *Intense dislikes for somebody or things* (сильная неприязнь к кому-либо или чему-либо); *Very deep dislike* (очень глубокая неприязнь); *When one dislikes someone intensely* (когда кто-то не переносит кого-то очень сильно); *Strong dislike for someone / something* (сильная неприязнь к кому-либо или чему-либо).

В зоне индивидуальных реакций отмечается, что это чувство связано с желанием зла объекту неприязни (5 реакций и отсутствие у русских): *Ненависть –wish ingharm to an object of your anger* (желание зла объекту твоей неприязни); *An a version to someone which causes you to wish bad things on the mortre at them badly* (неприязнь к кому-либо, заставляющая желать зла или плохо относиться). Это глубокое пренебрежительное отношение к кому-либо, презрение (5 реакций и отсутствие у русских): *ненависть – deep dislike, despise of something or someone* (неприязнь, презрение кого-либо или чего – либо); *Power ful disdain* (сильное презрение). Это и нетерпимость: *ненависть – total intolerance for someone or something* (полная не-

*переносимость кого-либо или чего-либо*); *Absolutely no tolerance for something or someone* (полное отсутствие терпимости к кому-либо, чему-либо).

Вызывается это чувство отсутствием любви, страданиями, по силе оно противоположно любви (4 реакции из 6): *ненависть – emotions stemming from fear, lack of love, great suffering, which must be solved before turning into violence* (это чувство происходит от страха, отсутствия любви, мучение, и с этим надо справиться, прежде чем это перерастет в насилие); *Unloving – opposite of love* (нелюбящий; противоположно любви); *An absolute lack of love* (полное отсутствие любви).

Семантический анализ реакций показывает, что понимание испытуемыми слова *ненависть* в основном соответствует словарной дефиниции. Актуальным для информантов является то, что ненависть – это сильное чувство неприязни, презрения, чувство, вызывающее отрицательные эмоции. Семы, отнесенные нами к зоне индивидуальных реакций, подчеркивают желание зла объекту, вызывающему это чувство; кроме того, отмечается, что это чувство вражды, отторжения, нетерпимости, оно противоположно любви.

Для группы английских информантов ненависть, – это негативное чувство (9 реакций) и важно подчеркнуть силу его проявления (16 реакций у англичан). Для англичан – это чувство неприязни (20 реакций) и выражение презрения (5 реакций).

Рассмотрим распределение типов оценок, отраженных в толкованиях информантов (см. табл. 1).

В английской группе информантов эмоциональная оценка является ведущей, она выражена в 51 реакции. Например: *ненависть – чувство, неприязнь, отрицательные эмоции, отторжение, отвращение, злоба*.

Этическая и нормативная оценки представлены почти в равных количествах – в 20 и 18 реакциях соответственно. Например, этическая оценка: *ненависть – вражда, противоположно любви, желание зла, презрение, нетерпимость*. Нормативная оценка также присутствует: *ненависть – сильное, качество*.

Утилитарная и интеллектуальная оценки выражены в 1 реакции: *ненависть – вред для себя; ненависть – падение*.

### Заключение

Сравнительный анализ реакций информантов показывает, что основным типом оценки при толковании этого слова в группе англичан является эмоциональная оценка (51 реакция). На втором месте по значимости находятся этическая и нормативная оценки, выраженные в почти в равных количествах (в 18 и 20 реакциях). Это можно объяснить тем, что в английском социуме отношение к ненависти основывается на этической норме.

Результатом нашего исследования является модель структуры морально-этических представлений, которая показывает отражение оценки в интерпретации толкуемого явления в английской культуре. Мы считаем, что в рамках лингвокультурологического, семантического исследования морально-этические представления английского социума можно трактовать как особую форму хранения знаний и оценок в языковом сознании.

### Список литературы

1. Залевская А.А. Значение слова через призму эксперимента: Монография. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2011.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Москва: Гнозис, 2004. 390 с.
3. Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия). Москва: Гнозис, 1994.
4. Colins, H. Cobuild English Dictionary. Электронный словарь ABBYLingvo ×3. URL: <http://www.lingvo.ru/>
5. Oxford English Dictionary. Электронный словарь ABBYLingvo ×3. URL: <http://www.lingvo.ru/>
6. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова: в 4 т. 1 оптический компакт-диск.

**Korliakova A.F.**

*Assistant Professor of Philology,  
English for Professional Purposes Department,  
Perm State National Research University.*

***ETHICAL AND MORAL IDEAS IN THE BRITISH SOCIETY: A CASE STUDY OF THE  
WORD “HATRED”***

*The article considers the results of a linguistic experiment aimed at finding shades of meaning and personal implications correlated with the word hatred in moral and ethical conceptions of English society. The analysis of the experiment results allowed us to partially reconstruct the world picture of the English culture representatives and reveal the phenomenon assessment aspect.*

**Key words:** *sems, moral and ethical conceptions, assessment aspect, the language world picture.*

УДК 82

**Лемешко Анна Вадимовна**

Магистр,

Челябинский государственный университет.

454001, г. Челябинск, ул. Братьев Кашириных, 129.

Тел: 8 (351) 799-71-01

E-mail: odou@csu.ru

### **КАТЕГОРИЯ БЫТИЯ В ЭКЗИСТЕНЦИАЛИЗМЕ ФРАНЦУЗСКИХ ФИЛОСОФОВ Ж.-П. САРТРА И А. КАМЮ**

*В статье рассматривается суть экзистенциализма как философского течения и сравниваются его критерии в творчестве Ж.-П. Сартра и А. Камю.*

**Ключевые слова:** экзистенция, бытие, мышление, свобода, сознание, абсурд.

#### **Введение**

Экзистенциализм – философское учение, прочно вошедшее в нашу жизнь в XX в. Но что это – определенная философия или набор истин о статусе личности, смысле жизни, ценностях выбора и пределах свободы? Разные философы, историки, литераторы высказывались на этот счет определенными категориями, пытаясь вставить экзистенциализм в определенные рамки, ограничивая его со всех сторон непреложными, строго выверенными «истинами». Изучая труды экзистенциалистов, знакомясь с их художественными, научными произведениями, понимаешь, что четкой границы в их экзистенциальных взглядах нет, а есть лишь набор определенных истин, которых и придерживались основоположники и продолжатели этого учения [см. Буржуазная философия XX века, 1974; Советский экзистенциализм..., 1966].

Существует мнение, что в чистом виде экзистенциализм как философское направление никогда не существовал. Противоречивость этого термина исходит из самого содержания «экзистенции» или сущности, индивидуальной и неповторимой, и означает переживания отдельно взятого индивида, не похожего ни на кого. Основная категория философии экзистенциализма – это экзистенция.

Экзистенциализм, с точки зрения философов, отличается от рационализма, с его попытками мышления в «чистом» виде, которое не способно в действительности понять ни человека, ни мир. Мышление с точки зрения экзистенциализма, превращает человека и мир в свои объекты, разделяет и анализирует их отдельные стороны и отношения, упуская целое. Поэтому почти вся предшествующая философия и наука рассматривается экзистенциалистами как заблуждение, как познание второстепенных и частных проблем. А подлинным познанием, с точки зрения данного направления философии, является «экзистенциальное мышление», в котором человек выступает как цельность, как существование, как экзистенция, в единстве телесных эмоциональных и духовных сил, и не отделяет себя от истинной основы мира – бытия. Это экзистенциальное мышление не различает субъект и объект, так как существование (экзистенция) находится в неразрывном единстве с бытием.

#### **Основная часть**

Популярность экзистенциализма можно объяснить тем, что это философское течение придавало большое значение человеческой свободе. Многие люди верили, что экзистенциализм способен объединить интеллектуалов, создать новую, французскую культуру.

Утверждается, что многие мотивы философии экзистенциализма можно найти в философии и литературе прошлого. Однако до середины XIX века все философские течения с признаками экзистенциализма утверждали, что у человечества и отдельного индивида есть своя цель. У кого-то целью служила религия, бог или абсолютная идея, развитие природы, развитие человечества, у кого-то – цель еще не была обнаружена, но ее предстояло найти в перспективе. И этой целью могло быть внутреннее психическое состояние личности. И всё равно, конечным результатом таких произведений была иллюзия жизненной цели, смысла жизни, которая приносила временное облегчение людям, поверившим в эти миражи. Избавляясь от иллюзий, человек начинал сильнее чувствовать и осознавать мучительность жизни, приносящую ему страдание.

Экзистенциальная философия мистична, даже можно сказать, как бы ищет в природе человека что-то «запредельное» сущности и существованию, посредством чего может быть преодолен разрыв между сущностным благом и экзистенциальным отчуждением.

И всё же, какой общий критерий объединяет в рамках одной философии таких разных мыслителей, как Камю и Сартр?

Уже первые философские работы Сартра, одного из крупнейших философов XX в., написанные в конце 30-х гг., показали направление его творчества. Молодой писатель подверг критике трансцендентальный идеализм, сделав акцент на спонтанном творчестве экзистенции (существовании целостности объекта и субъекта). А в романе «Тошнота» и сборнике рассказов «Стена» уже присутствовали отдельные тезисы экзистенциализма.

В своём главном, по мнению современников, труде «Бытие и ничто», ставшем своеобразной библией для молодых французских интеллектуалов, Сартр утверждает, что «чистого сознания», как такового не существует, есть лишь осознание внешнего мира и вещей вокруг нас. Люди отвечают за свои действия только перед собой, независимо от понимания этого. По его мнению, человек не имеет никакой определенной судьбы, не зависящей от обстоятельств и бога, а только от самого себя и осознания своей свободы. В дальнейшем Сартр не только отошел от тезисов, изложенных в работе «Бытие и ничто», но и дал убедительный анализ искажения мышления молодых интеллигентов. Критикуя существующую буржуазную философию и мораль, они искали в экзистенциализме истину о человеке, но лишь убедились в огромном количестве примеров индивидуальных ситуаций, состояний и поведений, мотивов выбора и самого выбора, оторванных от исторической обстановки и реалий бытия, не ведущих к истине, но создающих новые мистификации. Например, Альбер Камю охарактеризовал героя своей повести «Падение» исполненным «мании самообвинений», при помощи которой легче обвинять других. «Такая страсть к обвинениям, – по его словам, – является прямым результатом экзистенциализма» [Коссак, 1980, с. 26].

У данного течения много последователей, которые возрождают его снова и снова, особенно в литературе, воспроизводя определенную конструкцию человеческой судьбы и смысла человеческой жизни. Саморазрушительные тенденции основных зачинателей этого направления именно в экзистенциализме проявились наиболее остро.

Произведение, написанное Альбером Камю, «Миф о Сизифе» иногда называют «манифестом атеистического экзистенциализма». Камю, пытаясь проанализировать сознание современного человека, лишившегося религии и веры в бога, показывает крушение старого мышления, но совершенное отсутствие нового. Столкновение с бессмысленностью мира приводит нерелигиозного человека на грань существования, заставляя его рассчитывать только на себя. Легендарный Сизиф, приговоренный богами на абсурдный труд, в эссе Камю не выглядит жалким и отчаявшимся. Это сильная личность, волевая и преисполненная ненавистью к богам. Каждый день он вкатывает камень в гору, мучаясь и напрягаясь, чтобы этот огромный камень на вершине горы, продержавшись несколько секунд, скатился вниз. И всё же, Сизиф презирает свою судьбу и свое наказание, день за днем спускаясь за камнем и вновь вкатывая его наверх. Одной борьбы за вершину достаточно, чтобы заполнить сердце человека счастьем. Это «разорванное» сознание – состояние абсурда, неуловимое и непознанное до конца, – Камю и выразил в «Мифе о Сизифе». Абсурд для него – осознание человеком бес-



смысленности существования. В этом случае автор видит два выхода: ложный – самоубийство, при котором человек не разрешает проблему, и второй – истинный, при котором человек достигает способности самостоятельного оформления ценности своего существования. Именно в этом, по мнению автора, величие человека. Другой человек навсегда остается для нас непознанным, в нем остается нечто, несводимое к нашему познанию, ускользающему от него. Если учесть тот момент, что Европа к XX в. пришла к практическому иррационализму и погрузилась в состояние абсурда, то именно о саморазрушительной стороне сознания и говорил Альбер Камю, имея в виду само чувство, поселившееся в поколениях людей XX в. Дальнейшие выводы Камю погружали читателя в новые уровни понимания абсурда. Человек, не понимая мира, начинает то изменять его, то обожествлять, то сочетаться с ним любовными узами, то ненавидеть. И как вывод – абсурден не мир, абсурдно лишь столкновение между иррационализмом и страстным желанием ясности. А абсурд является лишь связью между миром и человеком, заставляя мыслить, сомневаться, отвергать и утверждать, желать, любить и ненавидеть [Васильева, Пернатъев, 2008, с. 497].

Именно абсурд соединяет человека прочной нитью с жизнью, поэтому за ним необходимо присматривать, то есть по мнению Камю, «постоянно видеть достоверность».

У Ежи Коссака есть целая глава, посвященная битникам и хиппи, ярким представителям поколения, отрицающего всякую власть и обстоятельства, уходящим с головой в «природу», музыку, наркотики [Коссака, 1980, с. 306–330].

Хотя его книга и написана в 80-х гг. прошлого столетия, проблемы саморазрушения остаются острыми и актуальными и сейчас.

Небольшая работа Жана Поля Сартра «Экзистенциализм – это гуманизм» поднимает два важных философских вопроса: существует ли «природа человека» и каково отношение «свободы человека» и «обстоятельств»? И если бытие обозначает независимое от сознания существование объективной реальности – космоса, природы, человека, то Сартр отвергает любую «природную» или «божественную» сущность, которая могла бы контролировать и направлять поведение и мышление человека. Человек совершенно свободен в своей внутренней жизни, и никакие обстоятельства не могут поколебать этой свободы, от которой ему куда не деться. И всё же здесь проглядывает парадокс: Сартр, сам того не желая, начинает строить совершенно определенную картину человеческого бытия, возвращаясь к концепции человека как существа, имеющего свою внутреннюю свободу. Но человек не может довольствоваться только внутренней свободой. Важнейший принцип гуманизма – изменение внешних обстоятельств и создание достойного людей образа жизни. Превратить судьбу в дело своих рук – это задача, которую должен осуществить человек, путем распознавания истин, которые его сокрушают, и подарить их миру, подобно Сизифу, разгласившему секреты богов. И если Камю стоит перед выбором бога и времени, то Сартр заранее выбирает время, хотя идея свободного выбора составляет ядро его философии. Он заходит несколько дальше Камю, рассматривая экзистенциальные проблемы в трех ракурсах: бытие для себя, бытие для другого и бытие в себе.

Бытие для себя – самосознание, функция которого – отрицание всего того, что не есть оно, и которое есть ничто, пустота. Сартр считает, что быть сознанием, значит существовать на дистанции от себя, хотя закон бытия для себя призывает быть самим собой.

Бытие для другого несет в себе фундаментальную конфликтность межличностных отношений, отношений раба и господина, из которых вытекает борьба за признание свободы личности.

Бытие в себе – своеобразное трактование существования бога в себе. Но экзистенциализм по Сартру несет в себе атеистическую направленность, поэтому он отдает каждому человеку во владение его бытие и возлагает на него ответственность за его существование, побуждая его к активности.

### **Заключение**

В настоящее время экзистенциализм – наиболее влиятельное течение современного идеализма, и сфера его распространения вышла далеко за пределы Германии и Франции. Г.М.

Шавердян говорит, что экзистенциальная философия мистична, но не в смысле мистического союза с абсолютом, а в контексте порыва к единению с глубиной жизни. Экзистенциализм и экзистенциальная природа человека ищут чего-то «третьего», запредельного сущности и существованию, посредством чего может быть преодолен разрыв между сущностным благом и экзистенциальным отчуждением [Шавердян, 2007, с. 30]. Это учение сейчас уже не столь популярно во Франции и во всем мире. На смену ему пришли другие, такие как структурализм и постмодернизм. А финал экзистенциалистского антитеизма, который, расправившись со всеми призраками божественного разума, растворился в других философских течениях, не утвержден. Экзистенциализм по-прежнему оказывает воздействие на общественное сознание, но уже не от своего имени, а в соединении с другими философскими движениями, выступая в качестве элемента структуралистических, неофрейдистских и персоналистских концепций, пришедших ему на смену. Неоднозначность, внутренняя противоречивость экзистенциализма, отражающие сложность и драматизм ушедшей эпохи, породили целую плеяду художников слова, искренне убежденных в безысходности и трагичности бытия современного человека.

#### Список литературы

1. Буржуазная философия XX века. Москва: Политиздат, 1974.
2. Васильева Е.К., Пернатъев, Ю.С. 100 знаменитых мудрецов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2008.
3. Коссак Е. Экзистенциализм в философии и литературе. Москва: Политиздат, 1980.
4. Современный экзистенциализм: критические очерки. Москва: Мысль, 1966.
5. Стретерн П. Сартр за 90 минут. Москва: Астрель, 2005.
6. Сумерки богов // Ф. Ницше, З. Фрейд, Э. Фромм, А. Камю, Ж.П. Сартр; сост. и общ. ред. А.А. Яковлева. Москва: Политиздат, 1998.
7. Шавердян Г.М. Основы психотерапии. Санкт-Петербург: Питер, 2007.

**Lemeshko A.V.**

*Postgraduate Student*

*Cheliabinsk State University*

#### **THE CATEGORY OF EXISTENCE IN EXISTENTIALISM OF FRENCH PHILOSOPHERS J.-P. SARTRE AND A. CAMUS**

*The article deals with the essence of existentialism as a philosophy and comparison of its criteria in works of J.-P. Sartre and A. Camus.*

**Key words:** *existence, mentality, freedom, consciousness, absurdity.*

УДК 821.133.1

**Попова Наталья Борисовна**

Доктор филологических наук, профессор,  
факультет лингвистики и перевода,  
Челябинский государственный университет.  
454001, г. Челябинск, ул. Бр. Кашириных, 129.  
Тел.: 8-950-726-3788  
E-mail: popova@csu.ru

**Шилов Александр Александрович**

Магистрант,  
факультет лингвистики и перевода,  
Челябинский государственный университет.  
454001, г. Челябинск, ул. Бр. Кашириных, 129.  
Тел.: 8-693-077-5701  
E-mail: Shilov\_alekc@;ail.ru

**ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
ФРАНЦУЗСКОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ЖАНРА РОМАНА**

*В статье рассматриваются некоторые типологические черты исторического жанра романа, восходящего к рыцарскому эпосу, дается определение филологическому термину «роман», отмечается роль французского романа в становлении и развитии европейского жанра, описывается стилистическое своеобразие французского исторического романа на примере романа Виктора Гюго «Человек, который смеется».*

***Ключевые слова:** исторический роман, реставрация исторической действительности, приключенческий характер, историзмы, архаизмы.*

**Введение**

Несмотря на популярность словосочетания «исторический роман» в научной литературе, это выражение нельзя считать термином, так как понятие, которое им обозначается, не передает общепринятого представления о структуре жанра исторического романа. Цель исследования – рассмотреть понятие исторического романа как литературоведческого жанра, определить основной метод его художественной концептуализации, выявить лингвистические особенности и стилистические приемы, свойственные историческому жанру. Поэтому сначала будет логично дать определение литературоведческому термину «роман» и уточнить исторический аспект его появления.

**Основная часть**

**Определение жанра «роман»**

Термин «роман» появляется в эпоху средневековья и восходит к словосочетанию «conte roman», означавшему повествовательное произведение на романском языке: дословно «романский рассказ» или «романская повесть». Под словосочетание «conte roman» в определенной степени подходит и термин «средневековый роман». Во французской литературе средневековый роман – это прежде всего куртуазный роман, героем которого является рыцарь, попадающий в разные рискованные авантюры, это также роман о хитром Лисе «Роман о Ренаре», объединивший множество эпизодов в виде сказок и басен о животных, героем которых был ловкий и хитрый лис Ренар (XII–XIII в.), это стихотворный «Роман о Розе» о куртуазной любви в аллегорической форме.

Именно в средневековой литературе прилагательное «roman» теряет значение прилагательного «романский» и приобретает значение большого по размерам повествовательного произведения. Первоначально романом называется на любом языке повествование в виде цепочки новелл-приключений, объединенных одним или несколькими героями. Именно так структурируется произведение Маргариты Наваррской под названием «Семидневник новелл» или «Гептамерон», которое является ранним образцом гуманистической прозы французского Возрождения. Таким образом, термин «роман» в смысле литературного жанра означает объединение повестей в форму большой новеллы. Роман возникает на той же социальной почве, на которой создается новелла, на тех же идейных интересах, но шире, глубже и многосторонне.

В форме романа как большого повествования средневековая буржуазия с определенной долей оптимизма, авантюризма и сатирического элемента выражала свой взгляд на жизнь. Героем такого романа зачастую был плут, который проживал всевозможные приключения, забавляя читателя своими ловкими проделками. В сущности это был жанр авантюрного романа, в котором средневековой общество отразило свой интерес к меркантильной буржуазной личности индивидуального самосознания в недрах феодального общества в ее борьбе за место под солнцем.

Блестящим примером авантюрного романа во французской литературе уже первой половины XVIII в. может послужить роман Лесажа «Жиль Блаз». Несмотря на то, что Лесаж изображал Испанию, его роман – одно из самых национальных произведений французской литературы, дающий широкую реалистическую картину современной социальной жизни. Герой романа, Жиль Блас, сын простого городского торговца, рассказывает, как это и полагается в плутовском романе средневековья, о своей жизни и приключениях. Люди, которых он встречает на своем пути, тоже рассказывают историю своей жизни и своих приключений. Так дается широкая реалистическая картина современной социальной жизни французского общества.

В XVIII–XIX вв. роман становится ведущим жанром художественной литературы во Франции. Гегель назвал роман «буржуазной эпопеей», ибо социальная среда, создавшая и утвердившая этот жанр, была, действительно, буржуазия. Именно в буржуазном обществе были созданы крупные формы повествовательных произведений как нечто совершенно новое, отличное от античных форм легенд и рыцарских эпопей.

Заканчивая экскурс в историю термина «роман», приведем определение этого жанра ведущим отечественным литературоведом В. Кожинным. Понятие «роман», по определению ученого, означает «большую форму эпического жанра литературы нового времени» со следующими наиболее общими чертами: «изображение человека в сложных формах жизненного процесса, многолинейность сюжета, охватывающего судьбы ряда действующих лиц, многоголосие» [Кожин, 1974, с. 328]. В этой же статье автор отмечает и особенности появления исторического жанра романа, который, в отличие от средневекового романа, восходит к рыцарскому эпосу и легендарным историческим событиям. Однако, если «эпос носил исключительно героический характер и был воплощением высокой поэтической стихии», то роман в отличие от героического эпоса, по мнению В. Кожина, «выступает как прозаический жанр, как изображение будничной, повседневной жизни во всем многообразии ее проявлений» [там же]. В центре романа как нового жанра стоит человек со своей судьбой, многочисленными событиями и переживаниями. Жанр романа, отказавшись от героической тематики эпоса, сосредотачивается на частной жизни индивида в социуме. Исторический роман не исключение.

### **Исторический жанр романа**

Французские литературоведы К. Нарто и И. Нуайак в своем исследовании «Французская литература. Основные литературные тенденции» отмечают, что развитие и расцвет истори-

ческого жанра романа идет в параллельном взаимодействии с развитием социального типа романа [Narteau, Nouailhas, 2010, p. 247].

Таким образом, одной из наиболее важных типологических черт исторического жанра романа является его социальный характер, так как действие в историческом романе разворачивается на фоне социальных исторических событий. При этом исторический роман – это своеобразная художественная реставрация той или иной исторической действительности. Исторический роман – это художественное произведение, основной темой которого является «изображение человека в сложных формах жизненного процесса» [Кожин, там же] в рамках социально-исторического прошлого. Художественными задачами исторического романа может быть и воспроизведение важных характеристик известной личности, и зачастую представление взаимоотношения личности и эпохи. При этом доля вымысла в интерпретации исторических событий, реалий, установленных черт личности и портрета исторических персонажей художественно вписывается в историческую реальность. В пределах художественной необходимости и идеи произведения, авторы используют вымысел, фантазию, разнообразные художественные приемы.

Основным методом изображения в историческом жанре романа является так называемый «метод реставрации», при котором восстанавливается действие согласно историческому времени (*couleur historique*) и согласно реальному месту исторического события (*couleur locale*). И этот метод реставрации является главной типологической особенностью исторического жанра романа.

Родоначальником исторического романа считается творчество Вальтера Скотта, создавшего целую серию романов, изображающих эпоху крестовых походов и образ канувшего в прошлое уклада английской жизни.

Французский исторический роман, сохраняя основные признаки французских прозаических жанров (новеллы, повести, рассказы, плутовского романа), включает, вслед за родоначальником исторического жанра романа, широкий социальный контекст истории, культуры и политических событий Франции. При этом приключенческий характер, свойственный прозе литературы французского Возрождения и Просвещения, полностью передается историческому жанру романа как важная типологическая составляющая.

Яркими примерами таких романов могут послужить романы Виктора Гюго и Александра Дюма. В целом к исторической тематике обращаются многие французские писатели начала XIX в., ставшего свидетелем рождения романтического направления в литературе: Франсуа-Рене де Шатобриан, Жермена де Сталь, Виктор Гюго, Альфред де Виньи, Жорж Санд, Эжен Сю, Александр Дюма-отец и его сын.

Для французского романтизма в литературе было характерно неприятие буржуазной действительности и бегство от нее в идеализированное историческое прошлое или географически отдаленное идеализированное пространство.

В качестве примера обратимся к художественной исторической прозе Виктора Гюго, в частности, к его роману «Человек, который смеется».

### **Роман Гюго «Человек, который смеется»**

Действие романа происходит в Англии на рубеже XVII и XVIII вв., после того как монархия подавила восстание Кромвеля. Главный герой романа Гуинплен, сын лорда сторонника Кромвеля, был похищен ребенком компрачи́косами, которые уродовали детей и продавали их в труппы странствующих актеров. Хронотоп романа определяется бродячим характером его главных персонажей – фигляров, дающих представления в начале в крохотной повозке, а затем в большом театре на колесах под названием «Зеленый ящик».

Действие романа проходит в двух пространственно-временных плоскостях: 29 января 1690 г., когда в районе Портлена при таинственных обстоятельствах был брошен десятилетний уродливый мальчик, и зима-весна 1705 г. Лондон, когда двадцатипятилетний Гуинплен узнает тайну своего рождения и тайну своего вечного смеха. Под уродливой внешностью

«человека, который смеется», Гуинплен таит душу бунтаря, ненависть к насилию, жажду справедливости.

Особого внимания заслуживает поэтика исторического жанра романа эпохи французского романтизма. Основным композиционным приемом исторических романов Гюго как основного представителя романтизма становится антитеза (контраст, противопоставление). Антитеза пронизывает всю ткань романа от сюжетной линии в целом до событийных последовательностей, от вечных тем до собственно вербальной презентации.

Например, Гюго поднимает в романе такие важные общечеловеческие и социальные проблемы, как вопросы, связанные с вечными темами жизни и смерти, духовной любви и телесной страсти, истины и лжи, непреодолимой пропасти между нищим народом и наделённой богатством и властью знатью.

В основе сюжета романа тоже лежит противопоставление (антитеза): Гуинплен, изуродованный в детстве разбойниками-компрачикосами, проведя свою юность в нищете и тяжелых лишениях, вдруг становится аристократом, которым он был по рождению, и который по развитию сюжета в конце занимает по праву свое место в палате лордов.

Как противопоставление в романе выступают романтические и реалистические тенденции. Так, по всем законам реалистического жанра, в котором, по мнению одних литературоведов, написан роман «Человек, который смеется», ребёнок должен был бы погибнуть. Но тут в дело вмешивается высшее (романтическое) провидение, и мальчик не только выживает, но и спасает от смерти девятимесячную девочку. На пути к жизни ребёнка сопровождают сплошные опасности – холод (действие происходит в одну из самых холодных европейских зим), страх, голод, усталость, человеческое равнодушие. Гуинплен преодолевает всё, он приобретает в итоге дом, небольшой, но тёплый и уютный, семью, чужую по крови, но родственную по духу, любовь, славу на ярмарочных площадях, деньги, достаточные для проживания его самого и его близких Деи и Урсуса.

Тема любви в романе раскрыта тоже в двух противоположных аспектах. С одной стороны, – это романтическая любовь Гуинплена и Деи, чистой, хрупкой, светлой, возвышенной, но слепой девушки, а с другой – любовь реалистическая как физическая тяга, существующая между Гуинпленом и Джозианой, женщиной страстной, пышущей телесным здоровьем, величественной в своей красоте, но порочной в своей пресыщенности и скуке.

Антитезами пронизана вся вербальная текстура романа Гюго: образная система, лексика, синтаксис. Гюго противопоставляет самые разнообразные и широкие понятия: бог и сатана, свет и мрак, грех и добродетель, которые мыслятся им в духе романтического максимализма, как некие абсолютные величины и извечные полярные противоположности.

Принцип антитезы порождает множество антонимов. Это узуальные антонимы, которые представлены в романе всеми частями речи: *le jour – la nuit* (день – ночь); *tout – rien* (все – ничего); *en bas – en haut* (в низу – наверху), *grandeur morale – grandeur matérielle* (моральное величие – материальное величие), *élever – amoindrir* (приподнять – унизить), *la Providence – la Fatalité* (провидение – рок).

Гюго превращает в антонимы также слова, которые по своей природе не содержат противопоставления. Это так называемые окказиональные или контекстуальные антонимы, например: *le vertige* (головокружение) – *la lucidité* (ясность сознания), *consentir* (соглашаться) – *savourer* (вкушать); *adversité* (бедствие) – *prospérité* (благосостояние).

Наиболее образны антонимы метафорические, например: «Un homme qui s'est endormi dans un trou de taupe et qui se réveille sur la pointe du clocher de Strasbourg; c'était là Gwynplaine» (Человек, который заснул в кротовой норе и который проснулся на шпиль колокольни Страсбургского собора; это был он Гуинплен). Это совершенно нереализуемая и немислимая метафора возвышения Гуинплена по типу русской поговорки «из грязи в князи», когда антонимами выступают кротовая нора, как низший уровень социального положения и бедности, и шпиль колокольни, как высший уровень социального положения и достатка.

Поэтика исторического романа Гюго – это поэтика романтизма с максимальным использованием стилистических средств. Гюго нагромождает друг на друга горы синонимов, антонимов, развернутых метафор и сравнений. При этом периодически многие из них находятся между собой в контрасте по содержанию с подобными себе стилистическими средствами.

Например, синонимический ряд «*On m'a volé, trahi, perdu, deshérité, abandonné, assassiné!*» (*Меня украли, предали, разорили, обездолили, бросили, растерзали!*) в отдаленном контексте встречает другой синонимический ряд, находящийся с ним в отношении контраста по содержанию: «*Je sors, je remonte, je ressuscite, je renais, je nais*» (*Я выкарабкиваюсь, я снова поднимаюсь, я воскрешаю, я заново рождаюсь, я появляюсь на свет.*)

Таким же разнообразными в романе представлены синтаксические фигуры: анафора, эпифора, синтаксический параллелизм, риторический вопрос, риторическое восклицание, разного типа градации.

Вот пример синтаксического параллелизма с повтором не только структуры риторического вопроса, но и повтором самих лексических конструкций: «*Est-il possible à la feuille de refuser obéissance au vent ? // Est-il possible à la pierre de refuser obéissance à la gravitation?*» (*Разве может листок отказать в послушании ветру? // Разве может камень отказать в послушании силе тяготения?*).

Как справедливо замечает Е.Г. Эткинд, такой «максимализм стиля ведет к могучему усилению эмоционального воздействия на читателя; такое воздействие – основная задача автора» [Эткинд, 1964, с. 97].

Очень важным для исторического жанра романа на лингвистическом уровне является употребление историзмов и архаизмов.

Под *архаизмами* в лингвистике понимают любую единицу языка, обозначающую предмет или явление, вышедшие из употребления (устаревшие слова), хотя соответствующие предмет или явление, остаются в реальной жизни, но получают другие наименования. Лексические архаизмы имеют синонимы в современном языке, например: *уста* = губы; *глаголитъ* = говорить. Иногда архаичным слово может выглядеть при особом суффиксальном употреблении или фонетическом оформлении: *душегубец* (от слова *душегуб*), *зерцало* (зеркало); *нощь* (ночь); *номер* (номер). Архаизмы часто встречаются в пословицах и поговорках. Например, *de gré ou de force*; *bon gré, mal gré* – *Волей неволей, поневоле*, где *gré* – архаизм, означающий *воля*; *прихоть*; *каприз*, имеющий в качестве современного синонима слово *volonté* (*воля*).

*Историзмами* называют слова, обозначающие предметы и явления, относящиеся к историческому прошлому. Эти слова относятся к пассивному словарю и не имеют синонимов в современном языке. Например, *кольчуга cotte de maille* (туника из небольших железных колец); *сенешаль – sénéchal* (королевский дворецкий, затем представитель судебной власти в феодальной Франции), а также высокий титул *grand sénéchal* – министр двора. Историзмом является и слово *компрачикосы* (от исп. *comprachicos* – букв. покупатели детей) – преступные сообщества в Испании, Германии, Англии, Франции 13–17 вв., занимавшиеся похищением детей. Компрачикосы превращали нормальных детей в физических уродов, а затем продавали их в качестве шутов и акробатов. Историзмы для понимания требуют исторической справки или описательного объяснения.

Образ компрачикосов, кстати, проходит фоном по всему роману Гюго «Человек, который смеется», но этот исторический термин не потребовал от автора объяснения, так как широко представлен в ситуативно-художественном контексте, выполняя функцию художественного приема. Историзмы в принципе не требуют от автора пояснений, их объяснение может появиться как затекстовый комментарий переводчика или издателя.

### Заключение

Виктор Гюго, крупнейший писатель-романист, поэт и драматург XIX столетия, глава романтического направления, был и основным создателем исторического романа во Франции.

Свидетель больших исторических событий, смены политических режимов, он мечтал победить социальное зло. Однако, как представитель романтической тенденции, он обратился для обнаружения социального зла к историческому прошлому, которое оказалось неисчерпаемым источником художественных сюжетов.

Термин «исторический роман» уже самим названием указывает на художественный метод, появившегося на рубеже XVIII–XIX вв. в связи с утверждением в философии и филологии принципа историзма. И этот метод – историческая достоверность в ее художественном преломлении. Исторический роман, как эпос нового времени, отвечает потребностям современного человека быть включенным в движение истории, и не просто осмыслить историю, а коснуться ее, ее прожить и пережить. Именно такую возможность предоставляет нам жанр исторического романа. А это очень важно для нашего современника, который, чтобы осмыслить и понять настоящее, должен знать историю своего народа и историю народов мира.

Подводя итоги исследования, процитируем отечественного филолога Д. Козлова [Козлов, 1974, с. 114], замечаящего, что «историческая художественная литература, обладающая силой большого эмоционального воздействия, воплощающая исторические события в живой, образной форме, способствует приобщению к истории широких слоев народа, молодежи».

#### Список литературы

1. Баканов А.Г. Современный зарубежный исторический роман. Киев: Выща школа, 1989.
2. Кожин В. Роман // Словарь литературоведческих терминов. Москва: Просвещение, 1974. С. 328–331.
3. Козлов Д. Исторический жанр // Словарь литературоведческих терминов. Москва: Просвещение. 1974. С. 114–119.
4. Черневич М.Н., Штейн А.Л., Яхонтова М.А. История французской литературы. Москва: Просвещение, 1965.
5. Эткинд Е.Г. Семинарий по французской стилистике. Часть 1. Проза. Москва-Ленинград: Издательство «Просвещение», 1964.
6. Narteau C., Nouaihaç I. / Le roman social et historique // Carol Narteau, Irène Nouaihaç / Littérature française. Les grnds mouvements littéraires du Moyen Age au XX)e siècle. Paris6 Libro. 2010. P. 247–252.

**Popova N.B.**

*PhD. Romanic and Germanic languages Department,  
Cheliabinsk State University*

**Schilov A.A.**

*Postgraduate Student  
Cheliabinsk State University*

#### **TYPOLGICAL PECULIARITIES OF FRENCH HISTORICAL GENRE OF ROMANCE**

*This article considers some typological characteristics of French historical genre of romance dating from knightly epos, defines the philological term “romance”, remarks the role of French romance in the making and the development of European genre, describes the stylistic singularity of French historical romance at example of Victor Hugo's romance «The Man Who Laughs».*

**Keywords:** *Historical romance, historical reality restoration, adventure character, obsolete words.*



УДК 372

**Варганова Владлена Владимировна,**

Кандидат педагогических наук, доцент,

заведующий кафедрой романской филологии,

второго иностранного

языка и лингводидактики Института языка

и литературы ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет».

Тел.: 3412 916179

E-mail: polyglot@bk.ru

## **ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ФИЛОЛОГИЯ» (ПРОФИЛЬ «ЗАРУБЕЖНАЯ ФИЛОЛОГИЯ») В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕАТРАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И МНОГОЯЗЫЧИЕ» (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ИНСТИТУТА ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ УДГУ)**

*В настоящей статье рассматриваются вопросы формирования креативной компетенции бакалавров на основе опыта обучения в Удмуртском государственном университете. Автор представляет базовые подходы к формированию теоретических знаний о применении и организации театральной деятельности в многоязычном образовательном пространстве.*

*Ключевые слова: театральная деятельность, креативность, компетенция, иноязычное образование, творческий потенциал.*

### **Введение**

Новые подходы к подготовке бакалавра в области иноязычного образования требуют обновления методического обеспечения дисциплин. Несомненно, имеет большое значение тот факт, что одной из задач сегодняшнего высшего образования является развитие креативности будущего выпускника, потому как именно в период формирования профессионально значимых качеств личности студента бакалавриата успешнее всего происходит актуализация его творческого потенциала, необходимого не только для дальнейшей профессиональной деятельности, но и для самоактуализации и саморазвития личности. Неслучайно в ФГОС по направлению подготовки 45.03.01. – Филология (2014 г.) обозначен ряд компетенций, эффективно овладеть которыми будущий бакалавр иноязычного образования способен только при наличии хорошо развитых креативных способностей [1]:

– способность проводить учебные и внеклассные мероприятия по учебному предмету в общеобразовательных и профессиональных образовательных организациях (ПК– 5);

– способность готовить учебно-методические материалы для проведения занятий и внеклассных мероприятий (ПК–6);

– способность популяризировать филологические знания и воспитательную работу с учащимися (ПК–7);

– способность разрабатывать и реализовывать различного типа проекты в различных организациях и сферах (ПК–11).

### **Основная часть**

Бесспорно, профессиональных высот достигают выпускники, имеющие высокий уровень профессионального самосознания, креативности и инновационности. Поэтому для наиболее эффективной профессиональной подготовки студентов-бакалавров по направлению подго-

товки «Филология» (профиль обучения «Зарубежная филология») в Институте языка и литературы Удмуртского государственного университета предлагаются дисциплины, которые максимально задействуют их творческий потенциал. Среди них – практико-ориентированный курс «Театральная деятельность и многоязычие» для студентов второго года обучения (36 часов).

*Цель курса* – формирование теоретических знаний о применении и организации театральной деятельности в многоязычном образовательном пространстве, а также соответствующих практических умений, необходимых для реализации театральной деятельности в рамках учебной и внеучебной деятельности.

*Задачи освоения дисциплины:*

- формирование представления о сущности, целях, задачах, структуре театральной педагогики, ее формах, методах и приемах;
- раскрытие образовательных, развивающих, воспитательных возможностей театральной деятельности при работе с детьми младшего школьного возраста, с учащимися среднего звена и старшеклассниками, а также со студентами в рамках учебной и внеучебной деятельности;
- формирование умений планирования, разработки, реализации многоязычного мероприятия с включением театральной деятельности.

По окончании курса студенты должны:

- **знать** сущность, принципы, психолого-педагогические механизмы, методы театральной педагогики;
- приемы театральной педагогики, применяемые в иноязычном образовании (школьном и высшем);
- **уметь** разработать концепцию реализации театрального многоязычного проекта/ мероприятия;
- применять и использовать в своей деятельности приемы актерского мастерства, вербальные и невербальные средства выразительности речи, средства организации театрализованной деятельности в рамках изучения иностранного языка в учебной и внеучебной деятельности;
- **владеть** стратегиями организации и реализации многоязычного театрального проекта/ мероприятия;
- методами оценки эффективности организации многоязычного мероприятия с использованием театральной деятельности.

В рамках темы «*Введение в театральную педагогику*» студенты знакомятся с идеями театральной педагогики в историко-педагогических публикациях; предметом «Театральная педагогика», её целью, задачами, принципами, формами, методами. Студентам предлагается также ознакомиться с местом театральной педагогики в общей подготовке педагога.

Тема «*Основы актерского и режиссерского мастерства будущего педагога*» дает представление об актерском и режиссерском мастерстве в деятельности педагога, о принципах системы К.С. Станиславского. Раскрывается понятие «педагогический артистизм», его сущность, структура. Дается общая характеристика компонентов педагогического артистизма: культура педагога, эмоциональность, способность импровизировать и др. Эта тема очень важна для студентов по данному направлению подготовки, поскольку у студентов запланировано две педагогические практики, и полученные знания пригодятся им в дальнейшем для овладения ключевыми компетенциями. Предлагаются упражнения для речеголосового тренинга. Изучаются невербальные средства общения и их место в актерском мастерстве и деятельности педагога: такесика, проксемика, кинесика.

Тема «*Организация театральной деятельности*» предполагает изучение следующих разделов. 1. *Организация театральной деятельности для детей младшего школьного возраста.* Изучается методика работы со сказкой. 2. *Использование театральной деятельности при изучении иностранного языка.* Обсуждается использования театральных технологий при ра-

боте со школьниками среднего и старшего звена (типы театральных занятий, использование театральных игр, их разновидностей; алгоритм работы со спектаклем в рамках учебной и внеучебной деятельности). 3. *Техники стимулирования креативности студентов*. Предлагаются упражнения и техники психодрамы. Дается представление о методе «глобального моделирования» и методе «пробуждения мечты» (RED: *rêve éveillé dirigé*). Рассматриваются технологии интерактивного обучения иностранным языкам с использованием театральной деятельности. 4. *Технология подготовки многоязычного мероприятия и этапы его реализации*. Разрабатывается сценарий многоязычного проекта с использованием театральной деятельности.

Контроль осуществляется на каждом занятии в форме оценивания устных и письменных ответов. Для спецкурса было разработано четыре тестовых задания открытого типа (два варианта каждый) по изученным темам. Рубежный контроль представлен двумя творческими заданиями (творческой самопрезентацией и составлением ораторской речи на разных иностранных языках). Учебный курс заканчивается представлением-защитой самостоятельно разработанного студентами сценария многоязычного мероприятия с использованием театральной деятельности для школьников. На основании регулярно проводимых опросов по окончании дисциплины, можно сделать вывод, что данный курс интересен студентам, поскольку вовлекает их в увлекательную мыслительную деятельность, активизирует их креативные способности.

### Заключение

Как следует из вышеизложенного, представленная дисциплина «Театральная деятельность и многоязычие» обеспечивает: 1) осуществление студентами креативной деятельности, сущность которой сводится к созданию принципиально новых идей, нетривиальному решению проблем с использованием идей театральной педагогики; 2) овладение студентами креативной компетенцией, предполагающей освоение ими новых способов деятельности и моделей мышления, что предполагает формирование критического и творческого отношения к миру.

### Библиография

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 августа 2014 г. N 947 об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.01 Филология (уровень бакалавриата) URL: <http://www.edu.ru/file/docs/2014/08/60136.pdf> (дата обращения: 23.01.2017)

*Vartanova V.V.*

*PhD in Philology, Associate Professor,  
Udmurt State University*

### **FORMATION OF CREATIVE COMPETENCE: A CASE STUDY OF UNDERGRADUATE STUDENTS OF MAJORING IN PHILOLOGY (EDUCATIONAL PROGRAMME OF FOREIGN PHILOLOGY) STUDYING THE COURSE "THEATRE ACTIVITIES AND MULTILINGUALISM" (FROM THE EXPERIENCE OF THE INSTITUTE OF LANGUAGE AND LITERATURE IF THE USU)**

*This article focuses on the formation of creative competence based on the experience of teaching undergraduate students at the Udmurt state university. The author presents basic approaches to the formation of theoretical knowledge about the adaptation and organisation of theatre activities in a multilingual learning environment.*

**Key words:** *theatre activities, creativity, competence, L2 education, creative potential.*

УДК 37.02; 37.025.7

**Власова Ольга Вячеславовна**

Старший преподаватель,  
кафедра иностранных языков,  
Российская академия народного хозяйства  
и государственной службы при Президенте  
Российской Федерации.  
119571, г. Москва, проспект Вернадского, 82, стр. 1.  
Тел.: +7 499 956-99-99  
E-mail: information@ranepa.ru

**РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ РАБОТЫ  
С ВИДЕО НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Статья посвящена исследованию возможностей развития навыков критического мышления на занятиях иностранного языка через видео. Определяются три стадии технологии развития критического мышления, для каждой из которых предлагаются варианты практических заданий. Рассматриваются отличительные особенности данной формы учебной деятельности, базовые критерии выбора видео, при этом акцентируется особое внимание на роли педагога.*

**Ключевые слова:** критическое мышление, коммуникативная компетенция, концептуальные вопросы, иностранные языки.

**Введение**

Еще в первой половине прошлого века известный американский педагог Джон Дьюи, справедливо заметил, что «научить человека мыслить» должно является первостепенной задачей системы образования. В наше время перед педагогом стоит более сложная задача – развить у учащегося навыки критического мышления.

Что же такое критическое мышление и чем обуславливается необходимость его развития? «Критическое мышление (англ. critical thinking) – система суждений, которая используется для анализа вещей и событий с формулированием обоснованных выводов и позволяет выносить обоснованные оценки, интерпретации, а также корректно применять полученные результаты к ситуациям и проблемам» [1]. В более узком понимании это понятие сводится к определенному типу мышления, при котором под сомнение ставится вся поступающая информация, а также собственные идеи и суждения. Одной из самых удачных книг по данной теме является «Психология критического мышления», автор которой, американский психолог Дайана Халперн, считает, что «в идеале навыки критического мышления должны использоваться для распознавания невыполнимых предвыборных обещаний, доводов, которые сами нуждаются в доказательствах, неверных вероятностных оценок, слабых аргументов или чисто риторических построений. Люди, мыслящие критически, должны лучше справляться с решением проблем реальной жизни, будь то угроза ядерной войны или настройка только что купленного видеомэгафона». По мнению Д. Халперн, «эти навыки [...] должны обладать долговременным действием...». Автор пишет также о шести факторах, которыми должен обладать человек для возможности активно использовать данные навыки:

1. Готовность к планированию.

Данный фактор является необходимым на пути к критическому мышлению, так как он позволяет сдерживать импульсивность и упорядочить мысли.

2. Гибкость.

Критически мыслящий человек должен быть способен избегать консервативных взглядов, препятствующих появлению креативных идей. Люди с подобным типом мышления могут

пересматривать очевидное много раз и не отступают до тех пор, пока решение проблемы не будет найдено.

### 3. Настойчивость.

Человек, мыслящий критически, осознает, что мыслительная деятельность – это тяжелый труд, требующий терпения и упорства для достижения цели.

### 4. Готовность исправлять ошибки.

Данный фактор заключается в способности признавать свои ошибки, адекватно анализировать ситуацию, находить причины их возникновения, а также менять привычные стратегии на более эффективные.

### 5. Осознание или метапознание.

Люди, умеющие мыслить критически, имеют привычку наблюдать и критически оценивать собственный ход мысли.

### 6. Поиск компромиссных решений.

Успешному человеку в современном обществе невозможно обойтись без хорошо развитых коммуникативных навыков, как и без способности находить варианты, устраивающие большинство.

## Основная часть

В современной методике преподавания иностранного языка овладение навыками критического мышления способствует развитию коммуникативной компетенции. В условиях высокоразвитых технологий в арсенале педагога появилась ещё одна эффективная форма учебной деятельности – работа с видеороликами из интернета. Почему работа с видео привлекает многих преподавателей? Каковы основные критерии отбора видеоматериала? Каким образом данный вид работы способствует развитию критического мышления? В данной статье попытаемся ответить на эти вопросы.

Работа с видео относится к одной из самых эффективных потому, что в отличие от печатных текстов и аудио имеет ряд дополнительных преимуществ:

- визуальная опора помогает лучше понять языковые особенности в контексте;
- видеоматериалы активизируют внимание учащихся, вызывая больший интерес;
- видео страноведческого и научного содержания расширяют кругозор.

Систематическое использование видеоматериалов развивает следующие интеллектуальные умения критического мышления:

- обобщение идей;
- аргументация/контраргументация;
- изучение других точек зрения;
- анализ значимости;
- сравнение;
- формулировка;
- установление причинно-следственных отношений;
- активизация имеющихся знаний по данной теме;
- выдвижение гипотез;
- формулирование выводов.

Наряду с огромными возможностями существует вероятность недооценивания данной формы обучения и, как следствие, потери её эффективности. К сожалению, некоторые преподаватели считают возможным включить учащимся часовой фильм и отстраниться на это время от процесса обучения, ошибочно считая, что он осуществляется сам по себе. Выдающийся педагог Джим Скривенер, директор института подготовки преподавателей английского языка в Кембридже, справедливо заметил, что «...самый эффективный способ обучения – это когда студент действительно активно вовлечён в занятие.» Он пишет о том, что учащимся нужно бросать вызов, давать им проблему, которую необходимо решить – и тогда они

научаться гораздо большему, экспериментируя, применяя знания на практике, пробуя и ошибаясь. Таким образом, любой видеоматериал, используемый на занятии, наряду с другими формами обучения, должен быть активным, развивать коммуникативную компетенцию, а также, по возможности, способствовать развитию навыков критического мышления.

Критерии отбора видео зависят от конкретных целей, а также этапа занятия, на котором планируется его использование. Однако считаем важным отметить следующие базовые моменты, требующие особого внимания при работе с видеоматериалом:

1. Видео не должно превышать 2–3 минуты.
2. Звук и изображение должны быть хорошего качества.
3. Материал должен демонстрироваться на определенном этапе занятия, в зависимости от поставленных задач.
4. Содержание должно отвечать интересам, а также возрастным особенностям учащихся.
5. Аутентичность материала является значимым преимуществом.

Следует отметить, что существует несколько критериев, которые носят весьма спорный характер. Например, приводятся различные мнения по поводу «плотности языка». Под данным термином следует понимать количество языка, на котором говорят в течении демонстрационной сцены. Мы не можем согласиться с мнением многих педагогов иностранного языка, выражающих уверенность в том, что демонстрируемый материал должен быть обязательно насыщен речью. Например, в настоящее время в интернете существуют серии современных короткометражных фильмов, поднимающих вопросы об общечеловеческих ценностях. «Плотность языка» в подобных роликах очень мала, однако эффект воздействия достигается с помощью визуальных средств – профессиональной режиссерской работе, профессионализму оператора, мастерству актеров, а также эмоционального музыкального сопровождения. Подобные видео проблемного характера рекомендуется применять в качестве провокационного материала; как правило, они активно заинтересовывают и мотивируют учащихся на размышления, определение своей позиции, ее аргументации с последующим переходом в бурную дискуссию и развитием таких вышеупомянутых интеллектуальных умений, присущих критически мыслящему человеку, как изучение других точек зрения, контраргументация, анализ значимости, поиск компромисса и других. Среди методистов существует мнение, что лексическое и грамматическое содержание видео должно совпадать с уровнем языковой компетенции учащихся. Мы считаем, что аутентичный учебный материал может и даже должен содержать определенный процент незнакомых слов и грамматических структур, однако задания к нему должны соответствовать возможностям большинства учащихся. Таким образом, одно и то же видео можно использовать на занятиях с учащимися разных уровней, меняя при этом уровень сложности, а иногда и сам тип задания. Споры также вызывает вопрос о процентном соотношении допустимой незнакомой лексики. Мы не можем точно назвать процент, но убеждены, что при условии, если новые слова не препятствуют выполнению поставленного задания, сам факт их присутствия способствует развитию одного из шести факторов, перечисленных Д. Халперн – настойчивости, что позволяет учащемуся не сдаваться перед трудностями, а, наоборот, сосредоточиться на их преодолении.

Технология развития критического мышления основывается на трех базовых стадиях: «Вызов – осмысление – рефлексия». Обычно принципы работы этой модели объясняют на примере работы с текстом. Рассмотрим варианты заданий, которые можно использовать при работе с видеоматериалом.

– Вызов.

Задачей этого этапа является включение учащихся в активную деятельность. На данной стадии мы рекомендуем следующие виды практических заданий: догадаться о содержании видео по отдельным словам и выражениям на доске; по «замороженной» сцене из видео описать чувства героя и высказать предположение о том, что могло послужить их причиной; вопросы, формирующие личный интерес и актуализирующие имеющиеся знания и др.

– Осмысление.

На этом этапе происходит поступление новой информации, с последующим осмыслением и началом процесса формирования личной позиции. Рекомендуемые задания включают: заполнить таблицу, сделайте пометки; сравните поведение героев; множественный выбор; отметьте предложения, смысл которых соответствует содержанию видео; сопоставьте идиоматические выражения с просмотренными сюжетами; отметьте высказанные идеи, с которыми вы не согласны и др.

– Рефлексия.

На этой стадии происходит «присвоение» новой информации, анализ собственного идей и окончательно формируется собственное мнение о предмете изучения. К самым эффективным заданиям данного этапа относятся: высказывание своего мнения с четкой аргументацией, выражение согласия/несогласия, участие в обсуждениях, дискуссиях, дебатах, написание эссе, задания с элементами персонификации (написание писем от лица героев, разыграть по ролям продолжение сюжета, ответить на вопросы типа «Что ты сделал бы на его/её месте?») изменение концовки видео и др.

Очень важно понимать роль педагога и его участие в ходе работы в рамках этой модели. Главным принципом поведения педагога при такой модели является стимулирование учащихся к изучению материала; свободному высказыванию своего мнения без опасений критики или исправления ошибок; а также бесконфликтному обмену мнениями в группах. Итак, роль педагога можно охарактеризовать как стимулирующую и координирующую.

При успешном использовании технологии развития творческого мышления на занятиях иностранного языка учащиеся приобретают такие необходимые навыки, как умение составлять и формулировать собственное мнение на основе анализа полученных знаний; строить умозаключения и прогнозировать события на будущее, умело и убедительно аргументируя свои идеи, проявляя при этом корректное отношение к окружающим.

Тем не менее, мы не считаем, что любая работа с видео должна быть обязательно «загнана» в рамки данной модели. Решение зависит от содержания материала и его роли в учебном процессе. Например, в интернете размещены короткие обучающие ролики, созданные носителями языка и содержащие лексику либо грамматику по определенным темам, которые сопровождаются смешными иллюстрациями (“Easy English Conversation Practice”, “10 Short Conversations” Mark Kulek). В данном случае неуместно говорить о вызове и рефлексии, так как видео такого характера не носит проблемный характер. Однако его можно успешно использовать в качестве фонетической разминки в начале занятия на начальных уровнях обучения, причем, для учащихся разных возрастных групп. Нажав на паузу, можно остановить видео и предложить учащимся составить предложение к картинке, появившейся на экране, затем дать им возможность услышать оригинал и повторить его за диктором, отрабатывая произносительные навыки и развивая воображение. Исходя из собственной практики с уверенностью можем сказать, что подобные ролики также помогают быстро и эффективно «переключить» учащихся с родного языка на иностранный, и, что немаловажно, помогают улучшить настроение. Как справедливо заметил известный британский педагог Род Джайкинс, автор бестселлера «Искусство креативного мышления», «юмор – это ключ, открывающий дверь к самым неожиданным идеям, зачастую противоречащим здравому смыслу». Таким образом, даже такой, на первый взгляд несерьезный видеоматериал является полезным, в том числе для развития критического мышления.

Рассмотрим еще один пример видеоматериала, с одной стороны неукладывающегося выше упомянутую в модель ТРКМ, с другой же – эффективного в учебном процессе. Предлагаем рассмотреть британскую серию обучающих видео “Grammar Genius”, содержащую материал по определенным грамматическим темам. Речь не идет о видео, на которых педагоги, стоя перед камерой, объясняют образование времен или другие грамматические структуры. “Grammar Genius” – это ситуативные ролики продолжительностью 1–2 минуты, которые могут применяться на этапе введения, а также отработки грамматических структур. Большинство носит юмористический характер. С точки зрения развития критического мышления, су-

существует возможность составления и использования дополнительных заданий, несвязанных с грамматикой. Например, к одному из эпизодов посвященный теме «Степени сравнения прилагательных» (“Grammar Genius A – Unit 15 (Comparison of Adjectives)”) предлагаем следующие виды заданий: персонификация (вопросы *Is this kind of behavior typical of your friend?/ Свойственно ли такое поведение твоему другу?; What do you think might cause it?/ Что, по твоему мнению, является его причиной?; What would be your first reaction if somebody told you that? / Какова была бы твоя первая реакция, если бы кто-то сказал тебе подобное?);* остановить видео, предложив угадать ответ героя; просмотреть видео без звука, написать скрипт диалога самостоятельно и др.

Считаем целесообразным рассмотреть еще один вид заданий – концептуальные вопросы. Следует отметить, что они помогают качественно улучшить и разнообразить работу с видео грамматического характера, так как способны не только показывать, насколько учащимся понятны объяснения грамматики на иностранном языке, но и способствовать развитию интеллектуальных умений, присущих критически мыслящему человеку. Вышеупомянутый британский педагог Джим Скривенер в своей книге «Учим английской грамматике» (“Teaching English Grammar”) говорит о том, что несложно выяснить, усвоили ли учащиеся изучаемый материал или нет; преподаватель слышит или видит, насколько правильно учащиеся говорят или пишут. Однако, гораздо сложнее определить, понятен ли материал на стадии объяснения. К сожалению, ответы на всё ещё традиционные вопросы, типа “Do you understand?” (“Это ясно?”), не могут являться достоверными по понятным причинам. Джим Скривенер определяет следующие критерии качественных концептуальных вопросов:

- они проще по форме и значению, чем языковая структура, понимание которой они проверяют;
- на концептуальные вопросы можно и нужно отвечать кратко;
- при замешательстве, либо неправильном ответе они помогают быстро обнаруживать непонимание материала;
- они дают возможность укрепить понимание;
- они позволяют всем учащимся думать и самостоятельно проверять правильность своего понимания изучаемого материала.

Джим Скривенер приводит примеры различных вопросов к грамматическим структурам, написанным на доске, и произнесенным преподавателем вслух. Предлагаем рассмотреть возможности составления концептуальных вопросов к видео. Например, в обучающей серии “Grammar Genius” одно из видео посвящено прошедшему продолженному времени глагола (Past Continuous Tense). Один из героев после нескольких попыток дозванивается до своей подруги и спрашивает, чем она занималась в разное время и почему не отвечала на звонок. В зависимости от уровня языковой компетенции учащихся, можно наглядно предъявить предложение из диалога, содержащее изучаемую структуру, либо воспроизвести его на слух и задать следующие вопросы:

I was feeding my dog when you called me.  
Я кормила собаку, когда ты мне позвонил.

How many actions are there in the sentence?  
Сколько действий в предложении?

Was Betty busy then?  
Бэтти была занята в тот момент?

Did she start feeding her dog after Mark called her?  
Она начала кормить собаку после того, как Марк позвонил?



Which action started first?  
Какое из действий началось раньше?

Which action was shorter/longer?  
Какое из действий короче/длиннее?

Ситуация, представленная в видеоматериале, обеспечивает учащихся контекстом, что облегчает процесс объяснения и усвоения грамматики на иностранном языке. В свою очередь, использование корректно составленных концептуальных вопросов, позволяет не только быстро оценить качество понимания, но и активно развивает коммуникативную компетенцию, а также логическое и образное мышление.

### Заключение

На основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что, во-первых, необходимо избавляться от стереотипов, связанных с использованием видео на уроке – это активный процесс, имеющий определенные цели и требующий от преподавателя тщательной подготовки; во-вторых, следует критически подходить к критериям отбора видеоматериала и применять творческий подход к составлению заданий.

### Список литературы

1. Критическое мышление. URL: <https://ru.wikipedia.org> (дата обращения 20.02.2017).
2. Халперн Д. Психология критического мышления. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
3. “Grammar Genius B – Unit 4 (Past Continuous)” URL: <https://www.youtube.com/watch?v=H11ln-jnbY0> (дата обращения 20.02.2017).
4. “Grammar Genius A – Unit 15 (Comparison of Adjectives)” URL: <https://www.youtube.com/watch?v=G0j33GuflCE> (дата обращения 20.02.2017).
5. Jim Scrivener Learning Teaching / The Essential Guide to English Language Teaching / Third Edition / Macmillan Books for Teachers / series Editor: Adrian Underhill. London, 2011, pp. 20–23.
6. Jim Scrivener Teaching English Grammar / The Essential Guide to English Language Teaching / Third Edition / Macmillan Books for Teachers / series Editor: Adrian Underhill. London, 2008.
7. Mark Kulek “Easy English Conversation Practice” URL: <https://www.youtube.com/watch?v=UnA-ThOLNv7s&list=PLD-YxwW2jAGyCb9dfDqKKGnDPIfwxkp7C> (дата обращения 20.02.2017).
8. Rod Judkins / The Art of Creative Thinking / London, 2015.

**Vlasova O. V.**

*Senior Lecturer, Department of Foreign Languages,  
Russian Academy of National Economy and Civil Service  
under the President of the Russian Federation*

### **DEVELOPING CRITICAL THINKING THROUGH VIDEOS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES.**

*Summary: The paper discusses various ways of developing critical thinking through videos in foreign language classes. It determines three basic stages of critical thinking technology. The author offers some practical tasks to each stage. The article outlines the main advantages of using videos as well as some crucial criteria of choosing the appropriate material. The important role of a teacher is emphasized in this regard.*

**Key words:** *critical thinking, communicative competence, concept questions, foreign languages*

УДК 372

**Шалгина Екатерина Анатольевна**

Старший преподаватель  
кафедры лингводидактики,  
Пермский государственный национальный  
исследовательский университет.  
614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15.  
Тел.: 8 (342) 239-64-35  
E-mail: info@psu.ru

**Плюснина Екатерина Михайловна**

Кандидат филологических наук, старший преподаватель  
кафедры лингводидактики,  
Пермский государственный национальный  
исследовательский университет.  
614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15.  
Тел.: 8 (342) 239-64-35  
E-mail: info@psu.ru

**ТЕАТРАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ В ОБУЧЕНИИ ИЯ**

*Данное исследование посвящено использованию театральных практик на занятии по иностранному языку. В статье описывается роль театральной педагогики, призванной помочь преодолеть трудности начинающему педагогу, возникающие при установлении контактов с учащимися в процессе обучения. Представленные упражнения, направленные на установление контакта, доверия, и концентрацию внимания, способны в дальнейшем помочь сформировать индивидуальный стиль преподавания.*

**Ключевые слова:** *театральный подход, театральная педагогика, артистизм, коммуникативная стратегия взаимодействия, обучение иностранному языку.*

**Введение**

Современному преподавателю важно знать новейшие методы преподавания ИЯ, специальные учебные техники и приёмы, чтобы подобрать тот метод, который будет соответствовать уровню знаний, потребностям, интересам его учащихся.

Театральный подход в изучении языка – один из активных способов передачи знаний: экспрессивный, живой, говорящий, подвижный, при помощи которого, учитель и ученик «вступают в особые партнёрские отношения, объединяющие их общей целью и общим участием» [Кашина, 2003, с. 207]. Реализуя себя в профессиональной деятельности, учитель раскрывает творческую личность своего ученика. Так, в доброжелательной творческой атмосфере рождается новая коммуникативная стратегия взаимодействия, индивидуальный стиль общения учителя и учащихся, который помогает увидеть друг друга с новой стороны. Увлечённость общим делом делает «урок... личностно значимым событием каждого участника» [Булатова, 2005, с. 54], а это приводит к значительному повышению эффективности усвоения новых знаний и закрепления ранее изученных. Отношения соперничества, симпатии, искренности помогают снять «психологические барьеры».

Использование театральных практик в учебном процессе в целом и в преподавании иностранного языка в частности, занимаются многие исследователи, педагоги, методисты (В.М. Букатов, П.М. Ершов, А.П. Ершова, М.О. Кнебель, З.Я. Корогородский, на материале французского языка – А.С. Садовская, на материале английского языка – Е.Г. Кашина, Л.Х. Шахметова и т.д.)

### Основная часть

С появлением на факультете СИЯЛ ПГНИУ направления «Педагогическое образование» в фокус внимания попадает личность будущего учителя иностранного языка. Первая встреча студентов–практикантов, а так же молодых учителей с ученической аудиторией показывает, что многие из них испытывают кроме обычного волнения, страх и неуверенность в своих коммуникационных возможностях, сомнения в способности установления контакта с классом, группой и позиционирования себя как учителя. Опыт публичных выступлений на семинарах, конференциях, где можно отработать приёмы работы с аудиторией, участие в конкурсах, студенческой самодеятельности, а так же психологическая подготовка помогают справиться с робостью и нерешительностью начинающего учителя. Не стоит забывать, что и учащиеся могут испытывать проблемы подобного характера при первой встрече с преподавателем. Как известно, педагогика включает в себя не только информацию из разных наук, но и элементы образного мира, поэтому очевидно, что сегодня решение педагогических задач только с помощью логики – недостаточно. Соединение научных и художественных путей освоения мира является как актуальным, так и необходимым средством. По мнению А.С. Садовской, «в современном мире не хватает такой деятельности, которая бы способствовала развитию умения чувствовать, сближала бы людей, раскрывала бы их внутренний мир, приближала бы их к знаниям не только через разум, но и через чувства. Мы часто видим «зажатых», неконтактных учащихся, плохо формулирующих свои мысли и вопросы, затрудняющихся связно изложить свои мысли не только на иностранном, но и на родном языке» [Садовская, 2013, с. 26]. На помощь приходит метод театральной педагогики. Организуя креативную деятельность с использованием театральных технологий, мы можем многократно проиграть сложные ситуации, импровизируя различные роли и сценарии из реальной жизни, тем самым, помочь снять напряжение перед будущим публичным выступлением.

Говоря о профессии учителя иностранного языка, В.Л. Леви обращает особое внимание на такое качество личности будущего учителя, как умение общаться, подчёркивая, что в данной профессии это является жизненной необходимостью. Учителя, по определению В.Л. Леви, «отличает живой интерес к людям, внимание, наблюдательность, хорошая память, открытость восприятия, лёгкость переключения, свобода в поведении.... Он очень артистичен. Богатство жестов и интонаций, превосходный рассказчик, имитатор и мим. Вкус к подробности, к сочной детали, неистощимый игровой азарт. Поэтому так легко даются всевозможные перевоплощения в жизненных ролях, поэтому такой разный с разными людьми ...» [Леви, 1991, с. 89].

Знакомство – первая встреча с классом. Чтобы быстрее запомнить имена своих учеников, можно использовать творческий подход и подготовить упражнения, для того, чтобы «слопать лёд» (*briser la glace*) и ближе познакомиться. «Игра с именем» (*Le jeu avec le nom*). Цели с точки зрения театрализации: установление контакта, доверия, концентрация внимания. Лексико-грамматические цели (*aspects linguistiques*): новые лексические единицы (ЛЕ) по теме *Установление первого контакта*, национальность, профессия, предпочтения; грамматика *Je m'appelle, être, habiter, adorer, préférer, detester, adjectifs m/f, les propositions, les pronoms*. Коммуникативные цели: приветствие, представить себя, познакомиться. Социокультурные цели: найти сходства и отличия в приветствиях (*Madame, Mlle, Mr*), местоимения «унисекс», «модные» имена, сравнить их употребление в своей стране. Упражнение заключается в следующем: учитель стоит в кругу со своими учениками, что является проявлением демократического принципа общения, а так же включения всех участников в единую атмосферу урока. Ведущий выходит в круг со словами: “*Bonjour!*” и приветствует всех глазами. “*Je suis Sacha! Je m'appelle Sacha!*” Затем подходит к одному из участников, кладёт ему руку на плечо, спрашивая его: “*Et toi?*” После занимает своё место. Играющий, выбранный ведущим, вступает в круг и повторяет всю церемонию приветствия. Все участники игры шаг за шагом продвигаются те же самые действия, включая учителя. Желание точно выполнить задание, со-

средоточенность на последовательности действий помогают «переключиться» с вопроса «Как я сейчас выгляжу?» на рабочий настрой.

Упражнение «Привет, как дела?» (Bonjour, ça va?) [HERIL, MEGRIER, 2004, p. 51] Участники по очереди выходят в круг, встречаются глазами с кем то из играющих, приветствуют друг друга словами и пожатием руки. Другой вариант этого упражнения: участники смотрят друг на друга, встретившись глазами с одним из участников игры, устремляются на встречу друг другу с приветствием, но! с *закрытыми* глазами. Пример последнего упражнения на доверие партнёру, развивает умение вступить в контакт и помогает преодолеть неуверенность при необходимости сделать первые шаги «в неизвестность».

Упражнение на переключение внимания, удержание информации, концентрацию: Участник входит в круг и рассказывает о себе согласно правилу игры – имя, деталь к своему портрету, хобби или настроение. Je m'appelle André, je suis dynamique, j'aime jouer au tennis et aller au parc avec mes copains/ Je suis Tania. Je suis romantique. J'aime écouter de la musique, j'ai toujours mon baladeur. Другие участники очень внимательны к предлагаемой информации и готовы описать своих соседей после высказывания всех играющих.

Простые, на первый взгляд, упражнения на соблюдение последовательности действий, внимательность, использование конструкций с минимальным набором лексики, выявляют рассредоточенность внимания, телесные и психологические зажимы. Участники студенческого тренинга говорили о трудностях контакта «глаза в глаза», о страхе первым начать движение на встречу партнёру с закрытыми глазами. Для преодоления зажимов, как психологических, так и физических, участникам были предложены следующие упражнения из цикла театральных практик “exercices de theatralisation, expression corporelle”.

Все участвующие делятся на пары «локомотив-вагончик». По команде ведущего «локомотивы» направляют свои «вагончики» (эти участники выполняют задание с закрытыми или завязанными глазами) по выбранным маршрутам. Это важное упражнение для подготовки к театральной практике является хорошей физической разминкой, где проявляется умение наладить отношение с другими участниками группы, развивая координацию индивидуального ритма (пары), а так же коллективного. Его основной принцип – доверие партнёру. Обмен впечатлениями после выполнения упражнения, показывает, что, участники, которым удалось полностью довериться своим партнёрам, выполнили задание легко и получили удовольствие от обеих ролей «ведущего и ведомого». Отсутствие доверия в паре помешало некоторым участникам ощутить чувство команды и получить радость от совместной игры-сотворчества.

Рассмотрим данное упражнение с точки зрения урока иностранного языка при изучении темы «Транспорт» (Transports). Учащиеся могут исполнить роль различных видов транспорта, подключая соответствующие звуковые сигналы: Скорая помощь (ambulance), пожарная машина (la voiture de pompier), полиция (la police), такси (le taxi), трамвай (le tram). Лексико-грамматические цели (aspects linguistiques) данного урока: вокабуляр по видам транспорта, способы оплаты, место отправления и прибытия, использование глаголов и выражений: ex.: je voudrais aller, je prends le train... Коммуникативные цели: спросить о..., назвать вид транспорта, на котором хочешь поехать или использовать для передвижения (prendre/utiliser). Социокультурные цели: познакомиться с видами транспорта, которые не существуют в вашей стране, сравнить их.

Использование упражнений, включающих работу с телом, помогает, с одной стороны, переключить внимание с себя на партнёра или на «предлагаемую ситуацию» [Чехов, 2007, с. 2], разогреться физически, подключить фантазию, что немаловажно! Физические упражнения никогда не являлись целью театральных практик. Наше тело – это очень чуткий и тонкий инструмент, который сразу просигнализирует о том, что «что-то пошло не так», возможно существуют трудности психологического характера.

Упражнение «Прогулка под дождём» (Marchons sous la pluie) [Heril, Megrier, 2004, p. 33] позволяет прожить, прочувствовать каждый шаг, момент, изменение состояния с помощью своего тела и воображения. Ведущий предлагает участникам совершить прогулку со сменой погоды, пейзажа, адаптироваться к внешним изменениям через внутреннее состояние про-

живания ситуаций, через ощущения: Совершить приятную прогулку под дождём, идти среди толпы, через большие лужи на тротуаре, лужи превращаются в море, вы выходите из воды и бредёте по пляжу, песок превращается в гальку, галька – в яйца, яйца – в грязь, и вновь выходит солнце (*Marcher sous la pluie en se promenant agreablement, marcher au milieu d'une foule, de grosses flaques sur le trottoir, cette eau devient la mer, vous sortez de la mer et vous errez sur la plage, le sable se transforme en galets, les galets en oeufs, les oeufs en boue, plus le soleil revient*). Совершая прогулку с разными климатическими условиями, на занятии можно проработать тему «Погода, времена года» (*Meteo, Les saisons*).

### **Заключение**

Таким образом, при оптимальном применении театральных практик в обучении иностранному языку, мы решаем несколько проблем: раскрытие и совершенствование творческих способностей и возможностей учащихся, развитие их творческой активности, повышение результативности и эстетической ценности усвоенных знаний. Театральный подход позволяет учителю максимально использовать в учебном процессе свои личностные особенности, предлагает расширить своё профессиональное пространство, ощутив себя « артистом, прежде всего, методическим виртуозом, психологическим магом, лингвистическим искусником» [Кашина, 2003, с. 214], поработать над созданием своего индивидуального стиля преподавания.

### **Список литературы**

1. Булатова О.С. О роли художественного начала в педагогической деятельности // Педагогика, 2005, № 3. С. 53–60.
2. Heril Alain, Megrier Dominique. *Entrenement théâtral pour les adolescents à partir de 15 ans*. Retz/Paris, 2004.
3. Кашина Е.Г. Театральные технологии подготовки учителя иностранного языка. Монография. Самара: Издательство "Самарский университет", 2003.
4. Леви В.Л. Искусство быть собой: Индивид. психотехника М.: Знание, 1991.
5. Садовская А.С. Театральная педагогика в образовании. Учебно-методическое пособие. Пермь: НП ВПО «Прикамский социальный институт», 2013.
6. Чехов М. О технике актера. Издательский дом: Артист. Режиссер. Театр: 2007.

### ***Shalgina E.A.***

*Senior lecturer of the Chair of Linguodidactics,  
Perm State National Research University*

### ***Pliusnina E.M.***

*Senior lecturer of the Chair of Linguodidactics, PhD  
Perm State National Research University*

## ***THEATRE PRACTICES IN L2 TEACHING***

*The article deals with the use of theatre practices during the lesson of foreign language. Present research describes the theatre pedagogy, which can help a beginning teacher to cope with some problems appearing during the setting of contacts with students in educational process. All the described exercises for settings contacts, confident and for the concentration of the attention are able to help to create the individual pedagogical style.*

**Key words:** *theatre approach, theatre pedagogy, artistry, communicative strategy of interaction, the learning of foreign language.*

УДК 37.018.5

**Фролова Елизавета Владимировна**

Кандидат педагогических наук, доцент,  
МБОУ школа № 35, г. Самара.  
443080, г. Самара, ул. Блюхера, д. 3.  
Тел.: 8 846 2050121  
E-mail: mboy35@yandex.ru

**Арсеньева Елена Дмитриевна**

Заместитель директора УВР ДО  
МБОУ школа № 35, г. Самара.  
443080, г. Самара, ул. Блюхера, д. 3.  
Тел.: 8 846 2050121  
E-mail: mboy35@yandex.ru

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ  
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС**

*В статье рассматриваются теоретические основы разработки системы управления качеством образования ДО в условиях введения ФГОС, приводится описание системы управления качеством образования дошкольного отделения. Работа может быть полезна руководителям учебных заведений, в частности ДОУ при планировании и организации мероприятий по управлению качеством образования.*

**Ключевые слова:** *качество образования, управление качеством образования, мониторинг качества образования, реализация ФГОС, методическая работа, педагогическая преемственность.*

**Введение**

В определении задач развития современного образования и его реформирования приоритетное место занимают вопросы обеспечения его качества. В последнее время проблема качества образования приобрела чрезвычайную актуальность.

В современном понимании качество образования – это не только соответствие знаний обучающихся и воспитанников федеральным государственным образовательным стандартам, но и успешное функционирование самого учебного заведения, а также деятельность каждого педагога и администратора в направлении обеспечения качества образовательных услуг.

В связи с этим, становится все более *актуальной* необходимость управления качеством образования на всех уровнях образования. Управление качеством образования – процесс проектирования, то есть постановки целей образования и определения путей их достижения; это организация образовательного процесса и мотивация его участников на качественный труд; контроль как процесс выявления отклонений от целей и мониторинг – система отслеживания изменений в развитии; регулирование и анализ результатов.

*Целью* настоящего исследования является повышение качества образования на основе системы управления качеством в условиях введения ФГОС в образовательном учреждении.

*Задачами* исследования являются:

- изучение теоретических основ управления качеством образования;
- разработка системы управления качеством образования;
- реализация системы управления качеством образования в ОУ.

### Основная часть

#### **Теоретические основы проектирования системы управления качеством образования в образовательном учреждении.**

Понятие «качество образования» многоаспектно. В общем смысле «качество» трактуется как соответствие определенной цели; совокупность характеристик продукта или услуги; соответствие предмета как результата труда некоторым заданным стандартам и т.д. Таким образом, качество образования представляется как *«соотношение цели и результата, как меры достижения целей в образовательном процессе»*.

В свою очередь качество образовательного процесса также является интегративным понятием и в нем можно выделить несколько составляющих:

- качество содержания образования;
- качество образовательных технологий;
- качество процесса обучения (деятельности педагогического коллектива в целом и каждого его субъекта в частности);
- качество условий (научно-методических, управленческих, организационных, психологических, материально-технических и др.);
- качество педагогов (квалификация).

Оценка качества образования – определение с помощью диагностических и оценочных процедур степени соответствия ресурсного обеспечения, образовательного процесса, образовательных результатов, нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям.

Внедрение системы управления качеством в образовательной организации заключается в ее переходе на работу в соответствии с подготовленными, утвержденными и введенными в действие документами системы качества. На рабочих местах необходимо определить обязанности, полномочия и ответственность каждого сотрудника в рамках системы качества, разработать и ввести в действие должностные и рабочие инструкции, проверить выполнение персоналом документированных процедур.

Введение ФГОС является сложным и многоплановым процессом. Важнейшим фактором, обеспечивающим его успешность, является системность подготовки к введению ФГОС и комплексность всех видов сопровождения (обеспечения) введения ФГОС.

Управление введением ФГОС – целенаправленная, специально организованная деятельность, которая обеспечивает перевод образовательного учреждения на новый уровень функционирования и развития. Основные задачи, которые должны быть решены при организации введения ФГОС в образовательном учреждении, направлены на обеспечение нормативно-правовых, финансово-экономических, кадровых, материально-технических, организационных и других условий достижения результатов.

В систему управления качеством образования в условиях введения в ОУ ФГОС входят, в частности, следующие мероприятия:

- определение требований к выпускнику всех ступеней обучения и профессиональной компетентности педагогов;
- проектирование социально-педагогических условий повышения качества образования;
- разработка системы мониторинговых исследований для общего управления качеством образования.
- система методического обеспечения реализации ФГОС;
- система педагогического взаимодействия и преемственности на всех уровнях образования при реализации ФГОС.

#### **Реализация системы управления качеством образования в ДОУ в условиях реализации ФГОС**

В соответствии с новым Федеральным Законом «Об образовании в РФ» дошкольное образование выделено как уровень общего образования, соответственно государство теперь гарантирует не только доступность, но и качество образования на этой ступени. Введен Феде-

ральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, что согласно новому закону «Об образовании в РФ» означает «совокупность обязательных требований к дошкольному образованию, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования».

В настоящее время педагогические исследования проблемы качества разрабатываются в следующих направлениях: понятие качества образования; способы оценивания качества образования; механизм управления качеством образованием; информационные технологии, мониторинг и качество образования, система управления качеством образования и др.

Большинство исследователей предлагают оценивать качество дошкольного образования через качество условий, качество образовательного процесса, качество результатов образовательной деятельности.

Для руководителей ДОУ качество образования означает успешность деятельности педагогов и воспитанников, полное усвоение ООП, сохранение здоровья детей, подготовка детей к школе, рациональное использование учебного времени и рабочего времени педагогов, высокая оценка деятельности педагогов родителями и детьми и повышение престижа ДОУ.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования представляет собой совокупность обязательных требований к дошкольному образованию. Предметом регулирования ФГОС являются отношения в сфере образования, возникающие при реализации образовательной программы дошкольного образования (далее – Программа). ФГОС разработан на основе Конституции Российской Федерации и законодательства Российской Федерации и с учетом Конвенции ООН о правах ребенка.

ФГОС направлен на достижение следующих целей:

- повышение социального статуса дошкольного образования;
- обеспечение государством равенства возможностей для каждого ребенка в получении качественного дошкольного образования;
- обеспечение государственных гарантий уровня и качества дошкольного образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации образовательных программ дошкольного образования, их структуре и результатам их освоения;
- сохранение единства образовательного пространства Российской Федерации относительно уровня дошкольного образования.

Приоритетным направлением ФГОС второго поколения является развитие потенциала личности. Ребенок – выпускник ДОУ должен обладать личностными характеристиками, среди них инициативность, самостоятельность, уверенность в своих силах, положительное отношение к себе и другим, развитое воображение, способность к волевым усилиям, любознательность.

Цель дошкольного отделения – эмоционально, коммуникативно, физически и психически развить ребенка, а также сформировать устойчивость к стрессам, к внешней и внутренней агрессии, сформировать способности, желание учиться.

Для **обеспечения введения** федерального государственного образовательного стандарта в ДОУ введена система управления качеством образования. Реализация данной системы предполагает комплекс следующих мероприятий:

- система мониторингов;
- анкетирование родителей;
- система наблюдения воспитателя за ребенком;
- система методического обеспечения реализации ФГОС в ДОУ;
- система педагогического взаимодействия и преемственности на всех уровнях образовательного учреждения.

Рассмотрим подробно функционирование каждого элемента данного комплекса.

#### *Система мониторингов*

Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования определяли необходимость включения в программу



такого раздела, как система мониторинга достижения детьми планируемых результатов освоения программы. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в качестве оценки индивидуального развития детей предлагается осуществлять педагогическую диагностику (мониторинг). С целью эффективной оценки качества образовательных услуг в сфере дошкольного образования широко используются такие способы оценивания как мониторинг и диагностика.

Для мониторинга и диагностики характерны традиционные методы сбора информации об объекте (наблюдение, беседа, анкетирование, анализ). Постоянная систематизация информации о результатах педагогического процесса позволяет:

- создать банк информации;
- подвести итоги
- наметить перспективу;
- определить направление в деятельности педагогов.

Целью мониторинга является выявление степени соответствия результатов деятельности ДОУ ФГОС дошкольного образования. Необходимо постоянное изучение и оценка развития каждого воспитанника ДОУ на основе информации от всех специалистов: воспитателя, психолога, музыкального руководителя, логопеда, инструктора по физическому воспитанию и др. Данная информация заносится в индивидуальную карту развития ребенка, анализируется педагогами, и на ее основе оценивается развитие, выявляются проблемы и разрабатываются своевременные коррекционные действия.

К методам *мониторинга качества образования* в ДОУ относятся:

- изучение результатов образовательной деятельности детей;
- игровые тестовые задания;
- проведение контрольно-оценочных занятий;
- собеседование с педагогами, родителями и детьми;
- анкетирование;
- анализ документации и хронометраж режима дня и др.

К методам мониторинга *изучения образовательного процесса* относятся:

- в естественных условиях: наблюдение, беседа, анкетирование, анализ документов, продуктов деятельности, опыта работы педагогов;
- в специально измененных условиях: эксперимент и опытная проверка выводов исследования;
- качественный анализ и количественная обработка результатов;
- индивидуальная и групповая экспертная оценка.

Основные задачи педагогического мониторинга:

- выявление особенностей развития детей для последующего учета при планировании и проведении образовательного процесса;
- выявление негативных тенденций в развитии для определения необходимости последующего углубленного изучения;
- выявление изменений в развитии детей для определения эффективности педагогической деятельности.

В ДОУ используются следующие виды мониторинга:

- информационный мониторинг – предполагает накопление и распространение информации.
- базовый мониторинг – выявляет проблемы, позволяет собрать информацию для проведения последующих исследований.
- управленческий мониторинг – отслеживает и оценивает эффективность принятых управленческих решений.
- комплексный мониторинг – ориентирован на всестороннее глубокое исследование.

*Анкетирование родителей*

В ДОУ регулярно проводится анкетирование родителей для определения удовлетворенности родителей качеством предоставляемых образовательных услуг. Цель анкетирования –

выявить слабые места предоставляемых услуг по мнению родителей, выявить слабые места в работе учреждения и улучшить качество работы воспитателей [Слащилина, эл.р.].

При проведении анкетирования ставятся следующие задачи:

- изучение степени удовлетворённости родителей (*законных представителей*) качеством образовательных услуг в системе дошкольного образования;
- изучение эффективности функционирования образовательного учреждения на основе анализа удовлетворенности родителей как участников образовательного процесса качеством образования.

Анкеты включают в себя несколько критериев для исследования:

- оснащённость дошкольного образовательного учреждения;
- квалифицированность педагогов ДООУ;
- развитие ребенка в дошкольном образовательном учреждении;
- взаимодействие детского сада с родителями.

Оснащённость ДООУ оценивается по следующим параметрам:

- обеспеченность игрушками и игровым оборудованием;
- оснащённость участка ДООУ;
- наличие спортивного инвентаря;
- техническое обеспечение;
- наличие книг, пособий, методической литературы [Цыганова, эл. р.].

В ходе анкетирования **родителям предлагается оценить**, какую роль, на их взгляд, играет ДООУ в развитии их ребенка, а также оценить уровень взаимодействия дошкольного учреждения с **родителями**. Для того чтобы дать родителям возможность вносить свои предложения, направленные на улучшение работы детского сада и участвовать в управлении учреждением в группах были приобретены и установлены почтовые ящики, куда родители в письменном виде оставляют свои анонимные замечания и предложения. Администрация, в свою очередь, старается оперативно их рассматривать и учитывать при дальнейшей работе.

*Листы наблюдения воспитателей за детьми.* В листе наблюдений за ребенком отражается такая информация, как условия жизни ребенка в целом, атмосфера в семье, факты приема родителями алкоголя или наркотиков, отношение ребенка к родителям, жилищно-бытовые условия, поведение ребенка в детском саду, его положение в группе и стиль общения со сверстниками. Листы наблюдения воспитателей за детьми необходимы для описания поведения ребенка, выработки мер экстренного вмешательства, стратегии поддержки ребенка, стратегии поведения воспитателя и партнерства с родителями.

*Система методического обеспечения реализации ФГОС в ДООУ.*

*Методическая работа* занимает особое место в системе управления современным дошкольным образовательным учреждением. Она представляет собой целостную систему, направленную на повышение профессионального мастерства каждого педагога, на развитие творческого потенциала всего педагогического коллектива, повышение качества эффективности учебно-воспитательного процесса.

Все формы методической работы направлены на выполнение конкретных задач ДООУ, сформулированных в Уставе, годовом плане; скорректированы с основными ее идеями и направлениями.

Цель методической работы – обеспечение качества образования, повышение педагогического мастерства каждого воспитателя и педагогического коллектива в целом.

Задачи методической работы:

- управление образовательным процессом;
- совершенствование педагогического мастерства;
- развитие профессиональной компетентности педагогов;
- формирование потребности педагогов в самообразовании;
- организация работы с родителями.

Существуют разные формы работы с педагогами, направленные на повышение их квалификации и мастерства [Зенкина]. В нашем учреждении используются следующие формы для повышения профессиональной компетентности педагогов:

традиционные:

- проблемные семинары;
- семинары-практикумы;
- дни открытых дверей;
- творческие микрогруппы;
- наставничество;
- эстафеты педагогического мастерства;
- педагогические советы;
- повышение квалификации;

инновационные:

- «копилка» педагогического мастерства;
- мастер-классы;
- проектная деятельность;
- создание банка инновационных идей;
- творческие конкурсы;
- круглый стол;
- творческий час;
- педагогический ринг;
- выставка-ярмарка педагогических идей.

Перечисленные формы играют важную роль в повышении педагогической и психологической компетентности педагогов совершенствовании их профессионального мастерства.

Одной из форм, которые мы применяем в методической работе, является методическая неделя, основная цель которой – систематизация знаний педагогов по определенной теме, передача педагогического опыта, привлечение всех специалистов к работе по единой теме. В детском саду методическая неделя проводится 2-3 раза в год с целью активизации творческих инициатив и повышения педагогической и методической компетентности воспитателей детского сада. Данная форма позволяет провести сразу несколько форм работы: семинар-практикум, педсовет, открытые мероприятия, взаимодействие с родителями и др.

Тематика методической недели связана с планированием и подведением итогов решения задач годового плана и Программы развития образовательного учреждения. В соответствии с темой методической недели подбирается ее содержание. При этом используется принцип тематического планирования разных форм работы с детьми, педагогами и родителями воспитанников. Так, например, в начале методической недели, в основном, используются тематические педагогические советы, проведение лекций-консультаций и теоретических занятий семинаров-практикумов, анкетирование педагогов и родителей, организация встреч с учеными и педагогами-практиками, много лет занимающимися проблемами воспитания и обучения детей и, в частности, теми проблемами, которым посвящена методическая неделя.

В конце методической недели проводится показ открытых занятий руководителей, воспитателей, логопеда и психолога, организуются мастер-классы и практические занятия семинара-практикума, организационно-деятельностные игры, конкурсы профессионального мастерства, презентация творческих проектов, педагогические аукционы. Затем подводятся итоги методической недели, утверждаются методические рекомендации и памятки, разработанные педагогами в ходе обобщения опыта своей работы и ее презентации.

Целью методической недели является повышение педагогической и методической компетентности воспитателей и специалистов.

Задачи методической недели:

- способствовать установлению и расширению творческих связей между воспитателями, детьми и родителями;
- создавать условия для самореализации творческих способностей педагогов;
- формировать умение выразить себя, свою индивидуальность посредством представления своего педагогического опыта;
- повышать имидж педагога, работающего в нашем ДОУ.

Данная форма методической работы позволяет:

- максимально активизировать имеющиеся у педагогов знания;
- создавать благоприятный климат в коллективе;
- обеспечить оптимальные условия для обмена опытом;
- заинтересовать педагогов в творчестве и инновациях;
- повысить уровень их профессиональной деятельности.

*Система педагогического взаимодействия и преемственности.*

Особенностью нашего ДОУ является то, что оно является дошкольным отделением общеобразовательной школы. В связи с этим, во всех мероприятиях по управлению качеством образования наблюдается определенная преемственность со всеми уровнями среднего образования. Часто эти мероприятия осуществляются совместно с педагогами школы. Кроме того, учащиеся школы также принимают в них активное участие.

В ДО существует двухэтапная система подготовки к школе – с 5 и с 6 лет. Важно, что в «Школе дошкольника» работают те же учителя, что и в начальной школе. Это помогает воспитанникам детского сада легче адаптироваться к школьной жизни, потому что в школе его ждут уже знакомые ему учителя, которые работали с ним в школе дошкольника, а также друзья-старшеклассники, которых он постоянно встречал на утренниках и других мероприятиях.

В соответствии с ФГОС старшеклассники защищают учебные проекты. У многих из них практическое применение проектов реализуется в дошкольном отделении. Такие проекты часто связаны с театрално-сценической деятельностью и позволяют развивать у воспитанников ДОУ творческие качества. Работа по патриотическому воспитанию дошкольников также осуществляется совместно со школой, что позволяет формировать гражданскую позицию, чувство любви к Родине как у школьников, так и у воспитанников дошкольного отделения. Например, в ближайшее время планируются совместные патриотические мероприятия, приуроченные к Дню победы. Хорошо организована в нашем учебном заведении волонтерская работа. Регулярно отряд школьников-волонтеров проводит в ДОУ месячники по благоустройству.

Все это позволяет сделать для ребенка переход с одного уровня образования на другой наиболее комфортным. С другой стороны, такая система создает условия для формирования и развития у школьников таких важных личностных качеств, как ответственность, взаимопомощь, взаимопонимание, способность заботливо, уважительно, с любовью и чуткостью относиться к младшим, проявлять заботу и чувствовать себя взрослыми.

### **Заключение**

Теоретическое изучение проблемы и результаты исследовательской работы подтвердили продуктивность выдвинутой гипотезы исследования и дали возможность сделать следующие выводы:

1. Управление качеством образования представляет собой целенаправленную деятельность администрации ОУ по созданию условий, обеспечивающих эффективное функционирование, совершенствование и развитие образовательного процесса.

2. Нами была разработана модель управления качеством образования в условиях введения ФГОС на дошкольном отделении. Разработанная модель функционирует на основе закономерно и функционально связанных элементов, обеспечивающих создание комплекса условий, направленных на повышение качества образования.

3. В процессе исследования было установлено, что система управления качеством образования в ДОУ полностью сформирована, применяется на практике и способствует:

- повышению качества образования в ДОУ;
- более успешной работе ДОУ на основе ФГОС;
- быстрой адаптации системы ДОУ к изменениям во внешней среде и повышению качества образовательных услуг;
- повышению эффективности управления;
- профессиональному росту каждого члена коллектива ДОУ.

#### Список литературы

1. Зенкина И. Методическая неделя – одна из форм методической работы в ДОУ. URL: <http://www.maam.ru/detskijasad/metodicheskaja-nedelja-odna-iz-form-metodicheskoi-raboty-v-dou.html> (дата обращения 24.12.2016).

2. Слащилина Н.С. Анкета для родителей. URL: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2014/04/02/anketa-dlya-roditeley-kachestvo-obrazovaniya> (дата обращения 12.12.2016).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <http://Минобрнауки.рф/документы> (дата обращения 20.12.2016).

4. Цыганова О. Мониторинг удовлетворенности родителей качеством предоставляемых образовательных услуг в ДОУ. URL: <http://www.maam.ru/detskijasad/monitoring-udovletvorenosti-roditelei-kachestvom-predostavljajemyh-obrazovatelnyh-uslug-v-dou.html> (дата обращения 24.12.2016).

**Frolova E. V.**

*PhD, Assistant Professor,*

**Arsenyeva E. D.**

*Deputy Director for the Teaching and Educational Work  
of the Preschool Department*

#### **DESIGNING THE EDUCATION QUALITY MANAGEMENT SYSTEM WITHIN THE FRAMEWORK OF IMPLEMENTING THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD**

*The article deals with theoretical bases of the development of the quality management system of preschool education within the framework of implementing the federal state educational standard. The quality management system of preschool education is described. The article can be useful for principals of educational institutions, in particular, for planning and organizing activities aimed at management of the quality of education.*

**Key words:** *quality of education, education quality management, monitoring of the quality of education, implementation of the federal state educational standard, methodological work, pedagogical continuity.*

## РЕЦЕНЗИИ

### «БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА». РИГА: RETORIKA A, 2005. 384 С. РОМАН АЛИЕВ, НАТАЛИЯ КАЖЕ.

Авторы книги «Билингвальное образование. Теория и практика» Роман Алиев и Наталия Каже утверждают, что в современном мире изучать науки на двух языках (родном и втором) не только интересно, но и необходимо. Билингвальные методы обучения в школе актуальны для многих стран мира, в которых государственный язык не является первым, родным для всего населения. Это страны, образовавшиеся на постсоветском пространстве (Латвия, Литва, Эстония и др.), а также страны с высоким уровнем иммиграции (Россия, США, Канада, Италия, Швеция, Германия и др.).

В книге обобщается педагогический опыт билингвального образования стран Запада, России и Латвии. Несмотря на проблемы, связанные с билингвальным образованием, авторы убеждены в его перспективности, считая, что билингвы по образованию обладают широтой мышления, оценивая события с разных точек зрения, что способствует развитию толерантности, стимулирует творческий подход к решению различных задач, готовит школьников к жизни в мультикультурном, а значит, и в мультилингвальном обществе.

В данном учебном пособии, адресованном в основном преподавателям и студентам педагогических вузов и специальностей, рассматриваются следующие вопросы:

- 1) облики современного билингвального образования;
- 2) билингвальный учитель;
- 3) методические ориентиры билингвального образования;
- 4) учим в школе, но для жизни и вне ее стен;
- 5) оценивание билингвального образования.

Кроме этих пяти разделов в книге имеются введение, тезаурус билингвального образования из 78 терминов, заключение и библиография, состоящая из 33 источников на иностранных языках (английском и латышском).

Учебное пособие Р. Алиева и Н. Каже затрагивает множество интересных вопросов образования в мультикультурном мире, вовлеченном в процесс глобализации. Растущий поток иммигрантов из стран третьего мира, где идут войны и отсутствуют условия для работы и жизни, усугубляет проблему. Многие страны Европы США, Канада, Россия вынуждены решать проблемы интеграции детей приезжих, слабо владеющих или не владеющих государственным языком. Билингвальный опыт преподавания, представленный в данном учебном пособии, может оказаться полезным, чтобы избежать ряда трудностей.

Во «Введении» авторы книги приводят обоснования необходимости билингвального образования на рубеже веков в развитых странах мира. При этом они отмечают, что билингвальный подход к образованию в ближайшем будущем вытеснит простое обучение иностранным языкам, что на рынке труда требование к владению несколькими языками станет нормой, а отсутствие этих знаний – исключением.

Тезаурус билингвального образования, содержащий 78 терминов, настраивает читателя на работу по усвоению дальнейшего материала. Как положительный момент следует отметить наличие англоязычных эквивалентов русским терминам.

В первой главе «Облики современного билингвального образования» справедливо указывается на особую остроту дискуссии по данному вопросу, начавшуюся в конце 60-х гг. XX века из-за массовой иммиграции, особенно в США (хотя билингвальное образование являлось неотъемлемым элементом развития цивилизации с незапамятных времен). Авторы учебного пособия рассматривают различные билингвальные программы, отличающиеся по целям и по аудитории. Это переходные программы (transitional programs) и параллельные программы (parallel programs). Переходные программы используются в том случае, когда общей чертой аудитории является слабое владение языком обучения, причем первый язык

(Я1) у детей может быть различным. Целью параллельных программ является получение учащимися академического образования, по крайней мере, на двух языках.

В данной главе приводятся наблюдения за процессом билингвального образования и возникающими проблемами в разных странах мира, в США, Великобритании, Канаде, в некоторых странах Европы. При этом отмечается необходимость реструктуризации школы и учебных программ, рассматриваются методы использования одного или нескольких языков – их преимущества и недостатки. Это методы абсорбции, иммерсии (погружения) и различные модели их модификации. Отмечается также определяющая роль мотивации в билингвальном образовании, рассматриваются основные факторы, способствующие распространению отрицательной мотивации у школьников. Завершает главу материал о билингвах и их роли в контексте западной цивилизации, начиная со Средних веков до наших дней.

Во второй главе «Билингвальный учитель» рассматривается вопрос актуальности подготовки билингвальных учителей, сравниваются инновационное образование (компонентом которого является билингвальное) и традиционное образование. На основе исследования известного канадского педагога Andy Hargreaves «Меняются времена, меняется учитель» авторы учебного пособия пишут о проблемах современного школьного учителя-билингва, о культуре общения с учащимися, коллегами, администрацией школы, об эмоциях учителя, о его роли в коллективе. В книге в одной из первых рассматривается проблема отношения учителя к понятию времени. Дается таблица монохромных и полихромных временных рамок и пояснение к ней. Делается замечание, что полихромная природа начальной школы, в которой работают женщины-учительницы, входит в противоречие с администраторами, в большинстве случаев мужчинами, сторонниками монохромного восприятия времени.

В книге утверждается, что учителю причитается некоторая доля «неприкосновенности личной жизни», а значит и личного времени, проводимого вне школы. Говоря об эмоциях учителя, авторы учебного пособия рассматривают чувства неудовлетворенности и вины у билингвальных учителей, почему они возникают. Делается вывод, что эти чувства фактически отражают проблемы общества в целом, и что частично решить эти задачи может лишь процветающее и стабильное общество.

Последний параграф второй главы «Педагог в коллективе или ересь индивидуума» рассматривает культуру учителя, определяющую его деятельность и отношение к инновациям в области школьного образования. Называются четыре формы учительской культуры, проявляемые как индивидуализм, сотрудничество, вынужденная (навязанная) коллегиальность, а также нетерпимость с элементами отрицания. Для каждой из этих форм характерны собственные недостатки, обуславливающие стремление к поиску некой синтетической формы нового порядка. Рассматриваются четыре формы учительской культуры, в результате авторы делают вывод, что рассчитывать на идеальный результат невозможно, потому что, если можно выработать стандарты в подходах и требованиях, стандартизировать классы и учителей не удастся. Единственный выход из ситуации – гибкое администрирование, которое возможно тогда, когда администрация обладает достаточными правами и соответствующим чувством ответственности.

В третьей главе «Методические ориентиры билингвального образования» говорится, что идеи о билингвальном образовании и их воплощение в практику опередили процесс специальной подготовки билингвальных педагогов в вузах, поэтому проблему приходится решать на практике в тех же школах, используя тех же учителей, которые есть, потому что других пока нет. Обращается внимание на изменяющуюся роль учителя на уроке, приводятся примеры определенных сложностей при инспектировании урока учителя, и даются советы по преодолению встречающихся трудностей.

В параграфе «Язык и интерактивные действия в классе» рассматривается диалог «учитель-ученик» как главный компонент учебного процесса, называются проблемы, затрудняющие ученику обучение, даются рекомендации учителю, как снять возможные осложнения, снижающие качество образования. Подробно рассматриваются соотношения уровня позна-

ния и типы вопросов, задаваемых ученику, оценка опроса и возможные недостатки в ходе билингвального урока, а также оценка навыков дискуссии.

Параграф третьей главы «Работа в неоднородной школьной аудитории» рассматривает трудности в проведении интегрированного урока на примере билингвального занятия по истории культуры в десятом классе гимназии. Далее авторы учебного пособия останавливаются на принципах, позволяющих учителю при подготовке урока интегрировать содержание и языки преподавания, начиная от урока и кончая программой предмета. В качестве примера рассматривается интегрированный урок математики в первом или втором классе, посвященный покупкам и счету денег. Даются рекомендации по организации работы в группах, использованию приема «обучения ровесников». В заключение приводится таблица сравнения традиционной и неоднородной аудитории учащихся.

В параграфе «Эскиз гуманистического билингвального образования (школа для общества и общество для школы)» утверждается, что билингвальное образование – это необходимая составная часть современного видения мира, что учитель, работающий с неоднородной аудиторией, должен руководствоваться принципами гуманитарного образования. В заключение приводятся качества билингвального педагога, которые учащиеся ценят больше всего и те, которыми ученики недовольны.

Параграф «Учителя – ученики – родители – среда» проводит мысль о связи всех четырех вышеупомянутых компонентов. При этом новый гуманистический подход к ученику как личности, субъекту процесса образования требует изменения тактики обучения, перехода от руководящего стиля к сотрудничеству, сохраняя при этом ответственность за происходящее. Авторы учебного пособия приводят пример США, которые были страной с мультикультурной системой образования к началу XX в. Но после первой и второй мировых войн до начала 70-х гг. XX в. господствующим стало убеждение, что преподавание других языков «непатриотично». Как пишет Ch. Bennet: «На протяжении жизни нескольких поколений Америка из страны полиглотов превратилась в моноязычное государство».

Сообщается, какие условия необходимо обеспечить для индивидуального роста ребенка в соответствии с его намерениями и мечтами-планами, какие умения и навыки развивать в первую очередь, с какими факторами учителю придется считаться при билингвальном образовании.

В параграфе «Билингвальная начальная школа как первый шаг в многоязычный мир» предлагаются советы и размышления опытных педагогов-практиков начального билингвального обучения, предназначенных для учителя, который учит детей второму языку и несколькими учебными предметами одновременно. Рассматриваются параметры владения языком (A2) на условно выделяемых четырех уровнях, каждый из которых развивает социально-лингвистическую компетенцию учащихся. В заключение предлагается учителю-билингву продолжить «исследование уровней», сделав это частью своей научно-методической работы.

Четвертая глава «Учим в школе, но для жизни и вне ее стен» содержит десять параграфов, каждый из которых вносит свою лепту в развитие мысли о том, что школа – это общество в миниатюре, а билингвальная школа – это наиболее точное приближение к жизни современного мультикультурного общества. При этом отмечается возросшая роль билингвального учителя, который в силу своей двойной функции служит проводником учащихся в многоязычный мир, исполняя роль облегчающего этот путь – *facilitator*. Даются рекомендации авторов учебного пособия учителю по проведению урока с использованием прямых и косвенных методов обучения. Кроме того, рекомендуется использование учителем электронной почты (через Интернет) для получения консультаций. Электронная переписка служит косвенным образом и внедрению ИКТ в современный процесс школьного обучения. Иллюстрацией вышесказанного является описание примера современного исследования, где под руководством ученых в рамках современного сетевого проекта работали билингвальные специалисты из четырех крупных городов Восточного и Западного побережья США. Описывается еще одна возможность использования ИКТ в школе – это «компьютерный диалог» с исполь-



зованием локальной сети, в котором участвуют «слабый ученик – учитель». Рассматриваются возможности «дистанционного образования», которое в корне меняет роль учителя.

В главе пятой рассматриваются также вопросы преподавания (авторитарного стиля и стиля сотрудничества), ролевых игр в билингвальном и мультикультурном образовании, условий обеспечения качественного образования при билингвальном подходе.

В параграфе «Изучение содержания: стандарты и подходы» сравниваются государственные стандарты социальных наук (истории, географии, обществознания, права, экономики, истории культуры), предметов естественно-научного цикла и рекомендуемые авторами пособия новые подходы к изучению этих наук в рамках билингвальной школы. Обсуждаются принципы согласования содержания предмета и языка, основанные на понятии мультикультурного образования.

Пятая глава «Оценивание билингвального образования» содержит материал об оценке различных составляющих билингвального образования – класса, конкретного ученика, работы учителя. При этом сохраняются две очевидные проблемы: 1. Как обеспечить академический уровень знаний, обучая детей на втором языке? 2. Как адекватно оценить уровень знаний учащегося по конкретному предмету и прогресс во втором языке? Авторы пытаются представить аргументированные ответы на данные вопросы. В заключении главы дается анализ самооценки билингвальных уроков по истории и географии, где подробно расписаны все составляющие части урока и дается их оценка, что, на наш взгляд, очень ценно в практике самосовершенствования (повышения квалификации) учителя.

В заключении, названном «Вместо эпилога», авторы пособия обращаются к учителям, работающим билингвально (и к будущим учителям в том числе), называя их первопроходцами, которым будет что вспомнить и чем гордиться. Далее дается материал о языковой политике государств – членов ЕС, на основе которого предпринимается попытка анализа некоторых современных тенденций в области возможных путей решения этой болезненной для некоторых стран проблемы.

В заключении приводится библиография, состоящая из 33 источников на английском и латышском языках. Жаль, что отсутствуют русскоязычные источники. Думается, что данное учебное пособие интересно студентам и преподавателям педагогических вузов и специальностей, а также всем тем, кто связан с современным образованием.

*Кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет  
Л.В. Шукаева*

*Доктор филологических наук, профессор кафедры лингводидактики,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет  
С.В. Шустова*

**THOMA, NADJA, KNAPPIK MAGDALENA (HG.) (2015): SPRACHE UND BILDUNG IN MIGRATIONSGESELLSCHAFTEN. MACHTKRITISCHE PERSPEKTIVEN AUF EIN PREKARISIERTES VERHÄLTNIS. BIELEFELD: TRANSCRIPT VERLAG. 345 S.**

Рецензируемый сборник научных трудов посвящен проблеме европейского многоязычия как неизбежной модели существования языков на европейском континенте. Рассматриваемый исторический период трактуется авторами как постколониальный. Многоязычию посвящено множество научных работ и эмпирических исследований, многие из которых появились еще в 90-е гг. прошлого столетия; вторая волна интереса, вызванная небывалым наплывом беженцев в Европу, приходится на 2015–2016 гг. Причем, если раньше понятие многоязычия включало в себя преимущественно набор европейских языков [Weinrich, 2002, Naarmann, 2002], то сейчас оно приобретает еще одну грань и касается также и репертуара языков мигрантов.

За последние два года социальная структура немецкого общества, как одного из самых многочисленных коммуникативных сообществ на европейском континенте и служащих поэтому эталоном для решения аналогичных проблем в других странах, резко изменилась в связи с миграционными процессами в Европе. Хотя Германия и раньше, начиная с 1955 года, была страной, официально приглашающей иностранную рабочую силу. Если в 1960 году в Германии проживало 700 000 иностранцев, к которым добавились 400 000 этнических немцев-переселенцев из бывшего СССР и других стран Восточной и Юго-Восточной Европы, составлявших вместе около 2 % населения, то в настоящее время в Германии проживает более 7 миллионов иностранцев, плюс еще 9 миллионов немцев с так называемым миграционным прошлым (“Deutsche mit Migrationshintergrund”). Мультиэтнический сегмент социальной структуры немецкого общества неконтролируемо возрастает. Начиная с 2015 г., Германия приняла более миллиона беженцев из Сирии и других стран, находящихся в зонах военных конфликтов, которые значительно видоизменили немецкий образовательный ландшафт.

В свете этих событий можно утверждать, что рецензируемый сборник появился еще на этапе сравнительно мирного решения проблем межкультурной коммуникации в Европе. Это позволило федеральному президенту Йоахиму Гауку в 2014 г. заявить, что надо прекратить говорить отдельно «о нас» (исконных немцах) и «тех» (представителей некоренных народов): есть общее немецкое понятие «мы», «единство различных людей» (*единство в многообразии*), пришедшее на смену гомогенной, закрытой для внешнего мира Германии [Foroutan, Naika 2014, S. 18]. Но политика мультикультурализма в Германии потерпела крах, о чем было официально заявлено на государственном уровне. Поэтому проблематика сборника сегодня актуальна и злободневна как никогда.

Итак, главным объектом рассмотрения становится языковая и образовательная политика в отношении мигрантов [см. также: Sozialer Wandel in Deutschland]. Над сборником работал коллектив автором из Германии, Австрии, Румынии, Турции. Предметом изучения авторов является реализация демократических прав европейских мигрантов в области образования. Последовательно придерживаясь общедемократических и общеправовых подходов и оценок, авторы вскрывают крайне актуальную (не только для Европы) проблематику, призывая при этом более тонко и дифференцированно учитывать образовательные и профессиональные (а тем самым и языковые) потребности личности (как правило, с миграционным прошлым), при этом языковая компетентность не ограничивается только языковой системой, а включает в себя также и прагматические и деятельностные аспекты.

Итак, авторы сборника активно опираются на соотносительные социологические понятия *экслюзия* и *инклюзии* (“*Exklusion / Inklusion*”). Биполярная модель *экслюзии* / *инклюзии* является самой «молодой» из существующих социологических моделей. *Экслюзия* означает исключение из социальной структуры общества под тем или иным углом зрения (“*soziale Ausgrenzung*”). Это понятие появилось в 90-е годы прошлого века во Франции в период дискуссий, связанных с так называемой новой бедностью, безработицей и территориальной сегрегацией. Понятие *экслюзии* было подхвачено политиками ЕС, выступающими против социальной

экслюзии (*social exclusion*), выталкивания из социальной структуры общества, что привело к объявлению 2010 года «Европейским годом против бедности и социальной экслюзии». Между двумя полюсами (экслюзией и инклюзией) находится уязвимая промежуточная зона – зона *социальной ранимости*, называемая в Германии *критической зоной* (*Zone der Prekarität*).

Таким образом, понятие экслюзии понимается очень широко. Оно распространяется на всех членов общества, которым не нашлось места в традиционных социальных и общественных структурах. Его основные параметры: недоступность качественного образования, безработица и отлучение от трудовой деятельности, бедность и территориальная дискриминация, нарушение социальных взаимосвязей, отстранение от участия в политической и культурной жизни, а также психические последствия потери собственного «я», чувство унижения и отсутствия социальной перспективы. Биполярная модель исследует все проявления экслюзии в их взаимосвязи. Экслюзии видоизменяют социальную структуру общества и дестабилизируют систему образования. На этом фоне активизируются идеи социальной несправедливости.

Показательны в этом смысле названия разделов сборника. Введение *«Язык и образование в миграционных обществах»* („*Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften*“) написано издателями сборника *Магдаленой Кнаппик* (*Magdalena Knappik*) и *Надей Тома* (*Nadja Thoma*), известными специалистами в области межкультурной коммуникации и миграционной педагогики. Круг подлежащих освещению проблем сводится к следующему. С одной стороны, многоязычие является характерным признаком современных миграционных обществ. С другой стороны, так называемая «интеграционная индустрия» (*“Integrationsindustrie”*), призванная обслуживать миграционные потоки, по-прежнему пользуется постколониальными инструментами управления и контроля в образовательной политике и политике занятости, к которым авторы относят, в частности, языковые тесты, невозможность изучать в Европе свои родные языки, существующие языковые ограничения в получении общего, среднего специального и высшего образования т.п. Существующие ограничения подводятся авторами под понятие экслюзии во имя интересов титульного национального языка (*“Exklusion im Namen der Nation(alsprache)”*) [*Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften*, 2014, S. 9], что ведет к экслюзии «других» по признаку миграционного прошлого (*“Migrationsandere”*, *“Nicht-Wir”*).

В этой связи авторы приводят свой основной тезис о том, что в иерархически организованном обществе отношение языка и образования является ущербным (уязвимым, перекошенным, находящимся в критической ситуации, неадекватным), поскольку язык выступает в этих условиях не только средой коммуникации, но и средством дискриминации в образовательных учреждениях: *“In einer solcherart hierarchisierten Gesellschaft ist das Verhältnis von Sprache und Bildung prekarisiert”* [*Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften*, 2014, S. 10]. Тем самым нарушаются и права человека на образование и свободный выбор профессии. Концептуально рецензируемый сборник продолжает исследования по миграционной педагогике и критике расизма. Нельзя не согласиться с тем, главным рычагом интеграционных процессов в Европе всегда было образование, которое во многом позволило на уровне общеобразовательных школ уменьшить образовательный дефицит второго и третьего поколения иммигрантов. Однако риск быть отправленным в коррекционную школу или не справиться с требованиями основной школы у новой волны беженцев намного выше, чем у предшествующих поколений.

Статьи первого раздела *«Языковой режим: К вопросу о деконструкции национально-государственной и постколониальной иерархизации языков»* („*Sprachregime: Zur Dekonstruktion nationalstaatlicher und postkolonialer Hierarchisierungen von Sprachen*“) развенчивают внешне абсолютно безупречный и понятный тезис о взаимосвязи постколониальной нации и соответствующего ей языка (языков) и ратуют за устранение иерархического отношения к языкам. Так, *Сильвия Даль Негро* (*Silvia Dal Negro*) в статье *«Язык и нация в Италии. Деконструкция взаимосвязи»* („*Sprache und Nation in Italien. Zur Dekonstruktion eines Zusammenhangs*“) показывает, что языковая политика в этой стране способствует не социальной интеграции мигрантов, а защите национальных символов, установлению иерархии используемых языков и, как следствие, возведению границ между социальными группами.

**Бригитта Буш** (*Brigitta Busch*) в своей работе «**О категоризации языков и носителей языка. К вопросу о деструктивном отношении к языковой статистике**» (“*Über das Kategorisieren von Sprachen und Sprecherinnen. Zur Dekonstruktion von Sprachstatistiken*“) на примере многоязычной Австрии показывает неправомерность разбиения населения на языковые категории и выступает за гетерогенность и гетероглоссию как условие успешного социально ориентированного учебного процесса.

Одним из негативных постколониальных последствий занимается в статье «**Постколониальное многоязычие и учебный предмет «Немецкий язык как второй иностранный»**» (“*Postkoloniale Mehrsprachigkeit und “Deutsch als Zweitsprache”*“) **Хайке Нидриг** (*Heike Niedrig*), а именно – шансами на получение образования в Германии беженцев-африканцев, которые систематично исключаются из системы образования ввиду несоответствия их языковой подготовки (в том числе и в плане ассортимента освоенных до прибытия в Германию языков) требованиям принимающей страны.

Раздел «**Лингвизм: Натурализованные исключения из регламентов по образованию**» („*Linguizismus: Naturalisierte Ausschlüsse aus Bildungsordnungen*“) базируется на определении лингвизма как особой формы расизма. Так, **Биргит Спрингситс** (*Birgit Springsits*) в статье «**Нет, это может быть только родной язык**» (*Nein, das kann nur die Muttersprache sein*) интерпретирует материалы опроса преподавателей по поводу многоязычия в учебном процессе. При этом она проводит различие между однозначно негативным отношением к дискриминации по признаку языка (“*anti-linguizistische Ansätze*”) и попытками применить лежащие в основе лингвизма аргументационные стратегии (*Linguizismuskritik*) с целью ослабления его влияния.

Авторы статьи «**Размышления о соотношении расизма, дискриминации со стороны национального языка и нелингвизма**» (*Gedanken zum Verhältnis von Rassismus, national-sprachlicher Diskriminierung und Neolingvizismus*“) **Гюльден Аюгюн-Сагдик**, **Оана Байенару** и **Клаус Мельтер** (*Gülden Aygün-Sagdic, Oana Bajenaru, Claus Melter*) пытаются доказать на примере сравнения языковой ситуации в детских садах Люксембурга и Германии, что нелингвизм является формой расизма и затрудняет получение профессии учителя и других общественно значимых должностей.

**Алиша Хайнеман** (*Alisha M.B. Heinemann*) в своем исследовании «**Непрерывное образование на протяжении всей жизни только для носителей языка?**» (“*Lebenslanges Lernen nur für „Native“ Speaker?*“) обращается к механизмам эксклюзии, связанным с недостаточным владением немецким языком образовательной сферы (“*deutsche Bildungssprache*”), особенно в его письменной форме, что затрудняет мигрантам доступ к системе повышения квалификации и к рынку труда.

В разделе «**Ревизия языка образования: школа, язык(и) и критика власти**» („*Bildungssprache Revisited: Schule, Sprache(n) und Machtkritik*“) предметом пристального внимания авторов становится язык образования. Сомнению подвергается, в частности, эталонная роль латыни и греческого языка – классических языков образования. Существует парадоксальная, по убеждению авторов, ситуация: призванные быть мериллом для сравнения, они ни для кого не являются родными языками. Авторы однозначно относят всяческие языковые стандарты в области образования к идеологическим концептам.

Под общим названием «**Между подчинением и наделением правами (деятельностный подход к языку в контексте властных решений)**» („*Zwischen Unterwerfung und Ermächtigung: (Sprachliche) Handlungsfähigkeit im Kontext machtvoller Unterscheidungen*“) публикуются 6 исследований, посвященные различным аспектам интеграции мигрантов в образовательную сферу принимающих стран, начиная с решающей роли оценки по немецкому языку и заканчивая «интервенциями» в области вузовской дидактики (“*Hochschuldidaktische Interventionen*”). Основной пафос сводится к тому, что судьбы мигрантов часто решаются на языковом фронте, причем государственные образовательные структуры со своими предписаниями и регулятивными нормами характеризуются как недружественные по отношению к некоренному

населению. В итоге и возникает диспропорция между имеющейся языковой компетенцией и возможностями получения дальнейшего образованием, где одна из сторон заведомо предстает как ущемленная в своих правах.

Завершая обзор исследований, отметим следующее. Все публикации сборника научных трудов выполнены в русле проблематики многоязычия и миграционной педагогики и имеет ярко выраженный дискуссионный характер, свидетельствующий, в частности, о глубоких разногласиях как в лингвистическом и педагогическом сообществе, так среди обычного населения европейских стран относительно взаимодействия национальных языков (языков коренного населения) и языков мигрантов.

Авторы рецензируемого сборника в своих исследованиях исходят из бесспорного тезиса о том, что Европа в современных условиях может существовать лишь как мультикультурное единство. Свою лепту в уже имеющиеся контуры европейского языкового многообразия все больше и больше вносят мигранты и национальные меньшинства. Феномен европейского многоязычия, отражающий исторически сложившуюся в Европе ситуацию, внезапно предстает в XXI веке как своего рода вызов современности. Некоторые положения миграционной педагогики актуальны на современном этапе и для многонациональной и многоязычной России.

Обращает на себя внимание тот факт, что авторы статей стараются избегать понятий *государство*, *государственные структуры*, *государственные органы*, *государственный язык*, *официальный язык* и т.п., предпочитая обращаться к таким (иногда довольно размытым и не соотносимым с конкретными дефинициями) понятиям, как, например, *иерархизация языков* (*Hierarchisierung von Sprachen*). Тем самым издатели сборника ставят под сомнение универсальную ассимилирующую роль государственных языков в интеграционных процессах. Так, существенную роль немецкого языка как языка международного общения, выполняющего роль *Lingua franca* («общего языка») авторы практически не затрагивают. Тем самым они ставят на повестку дня необходимость кардинального пересмотра традиционных представлений о *национальном языке – нации – государстве*, а также понятий *родной язык – свой язык*, имеющих прямое отношение к вопросу о перспективе многоязычия на европейском континенте.

Логическим следствием из материалов рецензируемого сборника является и то, что и немецкий язык, обладающий в Европе наднациональным статусом, к сожалению, все больше и больше вытесняется с европейского рынка языков и тоже подпадает под понятие эксклюзии. Таким образом, обозначенная тема входит в проблематику экологии языка, в частности, немецкого, существующего в острой конкуренции с английским языком.

Теоретические установки и эмпирические данные, систематизированные в рецензируемом сборнике, имеют существенное значение для языковой и образовательной политики в Европе. Их значимость была бы еще выше, если бы при характеристике феномена многоязычия авторы более последовательно ориентировались и на лингвистические критерии.

#### Список литературы

1. Foroutan Naika. Der weite Weg zum “neuen deutschen Wir” // DE Magazin Deutschland 2/2014. S. 18–19.
2. Naarmann Harald. Sprachenvielfalt im Globalisierungsprozess // Thema Deutsch. Band 3. Deutsch – Englisch – Europäisch. Impulse für eine neue Sprachpolitik. Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich: Dudenverlag, 2002. S. 9–29.
3. Thoma Nadja, Knappik Magdalena (Hg.) (2015): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis. Bielefeld: transcript Verlag. 345 S.
4. Sozialer Wandel in Deutschland. Informationen zur politischen Bildung / izpb. 4/2014. 83 S.
5. Weinrich Harald. Europa – Linguafrancaland? In: Thema Deutsch. Band 3. Deutsch – Englisch – Europäisch. Impulse für eine neue Sprachpolitik. Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich: Dudenverlag, 2002. S. 30–43.

*Кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет  
Л.Г. Лапина*

## ПОРЯДОК ПУБЛИКАЦИИ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ СТАТЬИ

---

1. Содержание статьи должно соответствовать тематике журнала.
2. К изданию принимаются статьи, ранее нигде не публиковавшиеся.
3. Текст должен быть набран в текстовом редакторе Word 1997–2003, шрифт Times New Roman, размер шрифта – 14, межстрочный интервал – 1,0, поля сверху, снизу, слева, справа – 2 см, нумерация страниц сплошная, начиная с первой.
4. Графики, диаграммы не допускаются.
5. Таблицы представляются в формате Word. Таблицы в тексте должны нумероваться и иметь заголовки, размещенные над полем таблицы.
6. Объем авторского материала, включающего в себя сведения об авторе, аннотацию, ключевые слова (на русском и английском языках), а также примечания и ссылки, должен быть 6–15 страниц, а для аспирантов – 6–8 страниц.
7. В каждой научной статье журнала должны быть указаны следующие данные:
  - 1 – код УДК;
  - 2 – фамилия, имя, отчество автора (полностью);
  - 3 – ученая степень, ученое звание;
  - 4 – должность, место работы (если таковое имеется).
  - 5 – контактная информация (адрес, e-mail, телефон – для размещения на сайте в сведениях об авторе);
  - 6 – название статьи;
  - 7 – аннотация (3–5 строк) об актуальности и новизне темы, главных содержательных аспектах;
  - 8 – ключевые слова по содержанию статьи (5–8 слов или словосочетаний);
  - 9 – ссылки.Сведения, указанные в подпунктах 2–8, приводятся как на русском, так и на английском языках.
8. Включенные в пристатейный список библиографические описания цитируемых, рассматриваемых или упоминаемых в тексте статьи других документов связывают отсылками с конкретным фрагментом текста. При отсылке к произведению, описание которого включено в библиографию, в тексте статьи после упоминания о нем (после цитаты из него) проставляют в квадратных скобках фамилию автора, год и страницы, например: [Иванов, 2005, с. 25].  
Пристатейные ссылки размещаются после текста статьи, предваряются словом «Список литературы», оформляются **в алфавитном порядке**.  
При ссылке на данные, полученные из сети **Internet**, указывается электронный адрес первоисточника информации и дата обращения в круглых скобках, например: (дата обращения 22.12.2014). При записи подряд нескольких библиографических ссылок на один документ в повторной ссылке приводят слова «Там же» или "Ibid." (для документов, напечатанных латинским шрифтом). В повторных ссылках только на одну работу данного автора (авторов) основное заглавие и следующие за ним повторяющиеся элементы опускают или заменяют словами «Указ. соч.» или "Op. cit." (для документов, напечатанных латинским шрифтом). Сведения о цитируемых источниках приводятся в соответствии с ГОСТ 7.0.5–2008 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая ссылка. Общие требования».
9. При первом упоминании лица обязательно указываются И.О., которые отделяются пробелом от фамилии. Годы указываются только в цифрах, а не в числительных: 20-е гг., а не двадцатые годы. Не год или годы, а г. или гг. Не век или века, а в. или вв. Исключаются сокращения: др., проч., т.е., т.к. Следует писать полностью: другие, прочие, то есть, так как. Из сокращений допускаются: т.д., т.п., см. Знак % ставится значком, а не словом, если связан с цифрой, и отделяется от цифры интервалом: 3 %; в иных случаях: «процент ... превышал 30». Цифры: миллионы от тысяч и тысячи от сотен отделяются пробелом (4 700 000, 1 560 000) или могут быть заменены соответствующими сокращенными словами и аббревиатура-

ми: тыс., млн, млрд. Названия денежных знаков даются по принятым сокращениям: долл., фр., руб., ф. ст., марка.

10. Статьи аспирантов, соискателей и кандидатов наук принимаются редакцией к рассмотрению только вместе с рецензией (оригиналом) научного руководителя или ведущего специалиста, заверенной подписью и печатью организации, в которой работает рецензент. Рукопись направляется на рецензирование специалистам в данной области исследования. К публикации принимаются статьи, прошедшие рецензирование. Решение о публикации принимается редакционным советом журнала на основании экспертных оценок рецензентов с учетом соответствия представленных материалов тематической направленности журнала, их научной значимости и актуальности.

Рукопись, получившая отрицательные отзывы, решением редакционного совета отклоняется. Нуждающаяся в доработке статья направляется автору вместе с замечаниями рецензента.

Редакция оставляет за собой право отклонять без рецензии статьи, не соответствующие профилю журнала или оформленные с нарушением правил.

11. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации.

12. Представляя в редакцию рукопись своей статьи, автор берет на себя обязательство не публиковать ее ни полностью, ни частично в ином издании без согласия редакции.

14. Порядок и очередность публикации статьи определяется в зависимости от объема публикуемых материалов в каждом конкретном выпуске.

15. Редакция оставляет за собой право не публиковать статью. В случае отклонения статьи автору направляется аргументированный отказ в письменной форме. Авторы имеют право на доработку статьи или ее замену другим материалом. Материалы, переданные в редакцию, не возвращаются.

#### **Примеры оформления списка литературы:**

1. Бондарко А.В. Теоретические проблемы русской грамматики. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ, 2004. 207 с.

2. Бондарко А.В. О стратификации семантики // Общее языкознание и теория грамматики: Материалы чтений, посвященных 90-летию со дня рождения С.Д. Кацнельсона. Российская академия наук / Отв. ред. А.В. Бондарко. Санкт-Петербург: Наука, 1998. С. 51–63.

3. Ежова Т.В. Педагогический дискурс и его проектирование // Интернет-журнал "Эйдос". 2007. 30 сентября. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-5.htm>. (дата обращения 20.10.2012).

#### **Пример оформления статьи:**

УДК 81

#### **Иванов Иван Иванович**

Кандидат филологических наук,  
старший преподаватель кафедры лингводидактики,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет.  
614099, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.  
Тел.: 8 (342) 2396 477  
E-mail: [ivanov@mail.ru](mailto:ivanov@mail.ru)

### **ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ АНГЛИЙСКИХ ГЛАГОЛОВ ПЕРЕДВИЖЕНИЯ**

*В настоящей статье исследуется функциональный потенциал английских глаголов с инкорпорированными актантами to cycle, to ferry, to jet, входящих в семантическое поле «не-*

ремещение в пространстве». Анализ синтаксической и семантической валентности данных глаголов, основанный на изучении эмпирического материала, позволил сделать вывод об их высоком функциональном потенциале.

**Ключевые слова:** функциональный потенциал, инкорпорация, актант, глаголы с инкорпорированными актантами, синтаксическая и семантическая валентность, индекс функционального потенциала.

Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст  
Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст  
Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст  
Текст

**Список литературы**

1. ....

**Ivanov I.I.**

*PhD, Senior lecturer of the Department of Linguodidactics,  
Perm State National Research University*

**FUNCTIONAL POTENTIAL OF ENGLISH VERBS OF TRANSPORTATION**

*The article explores functional potential of English verbs with incorporated actants to cycle, to ferry, to jet, which are part of the semantic field “transportation”. Corpus analysis showed that the syntactic valence of the verbs in question exceeds their semantic valence and it allows us to conclude that the verbs in question have a high functional potential.*

**Key words:** functional potential, incorporation, actant, verbs with incorporated actants, syntactic and semantic valency, functional potential index.



## **УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ**

---

1. Вы направляете нам статью, оформленную в соответствии с порядком публикации на электронный адрес редакции (lanaschust@mail.ru).
2. Редакционный совет рассматривает Вашу статью (1 месяц).
3. При успешном рецензировании редакция высылает Вам ответ о приеме статьи.
4. Журнал выходит в соответствии с графиком.

Все статьи, размещенные на сайте, находятся в открытом доступе и могут быть использованы для цитирования, копирования, распечатывания и другого некоммерческого использования с соблюдением авторских прав.