



ISSN 2587-6589

ЕВРАЗИЙСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ ЖУРНАЛ



НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

№ 1, 2018

**ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

ЕВРАЗИЙСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ ЖУРНАЛ

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
№ 1, 2018**

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)

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

Нагзибекова Мехриниссо Бозоровна — доктор филологических наук, профессор (Республика Таджикистан, г. Душанбе, Таджикский национальный университет)

Нижнева 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 Масайдовна — 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 Марзие — 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 государственный областной университет)

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)

Иоселиани 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 литературы (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Семененко Наталья Николаевна — доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Белгород, Старый Оскол, Белгородский государственный университет)

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

Файзинова 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, 2018

Территория распространения – Российская Федерация.

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 11.01.2018. Формат 60 × 84/16.
Усл. печ. л. 11,62. Тираж 500 экз. Заказ № 01.

ВЫПУСК ЖУРНАЛА
"ЕВРАЗИЙСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ ЖУРНАЛ"
ПОСВЯЩАЕТСЯ 10-ЛЕТИЮ КАФЕДРЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО НАЦИОНАЛЬНОГО
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ.....	3
Комиссарова Е. С. БАЗОВЫЕ АДВЕРБИАЛЬНЫЕ ЕДИНИЦЫ С СЕМАНТИКОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ ИНТЕРВАЛА	3
Милиц Е. В. КОНЦЕПТ «ЖЕНЩИНА» В ТУРЕЦКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ КУЛЬТУРАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО АНАЛИЗА ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК)	9
Мукосеева Я. Ю. ЗАИМСТВОВАННАЯ ПРОМЫШЛЕННАЯ ЛЕКСИКА В ОПИСАНИЯХ ПУТЕШЕСТВЕННИКОВ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII В.....	14
Семенов Н. Н. «ОПТИМИЗМ» КАК КОГНИТИВНЫЙ ВЕКТОР В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ СЕМАНТИКИ ПАРЕМИЙ.....	18
Сюткина Н. П. ПОНЯТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ В ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАММАТИКЕ И РОЛЬ СРЕДЫ В ТЕОРИИ СИСТЕМНОЙ ЛИНГВИСТИКИ	23
Заседателева М. Г., Большакова Е. С. АНГЛО-АМЕРИКАНСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	28
МИГРАЦИОННАЯ ЛИНГВИСТИКА	32
Бисерова Н. В. ОСОБЕННОСТИ ДОМИНАНТЫ СИНОНИМИЧЕСКОГО РЯДА «MIGRANT» НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА	32
Лапина Л. Г. ЯЗЫКОВОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МИГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ГЕРМАНИИ	36
ДИСКУРСОЛОГИЯ	42
Словикова Е. Л. «РАЗРЫВЫ СМЫСЛА» КАК СПОСОБ АКТУАЛИЗАЦИИ ДОГАДКИ В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ	42
ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ	47
Шутёмова Н. В. ПРИНЦИП ТИПОЛОГИИ ТЕКСТА В ДИДАКТИКЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА.....	47
ЛИНГВОДИДАКТИКА	51
Береснев В. Д., Береснева Н. И. ТЕХНОЛОГИИ SOFT SKILLS В АНАЛИЗЕ ТЕКСТА (МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА)	51
Красавцева Н. А. О ПРИОРИТЕТАХ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ПРИ СМЕНЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПАРАДИГМ В XXI ВЕКЕ ..	56
Краснобаева С. Т., Дылдина Л. А. ТЕХНОЛОГИЯ САМООЦЕНКИ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ В ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ	61
Лазарева М. Н., Томилова В. М. РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ ПРОВИЗОРА	66
Морозова Е. В. ОСОБЕННОСТИ ДИНАМИКИ МЕТАФОРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У РУССКОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК	72
Zhdanova S. Y., Mishlanova S. L., Polyakova S. V. MEDICAL AND NON-MEDICAL STUDENTS' PERCEPTIONS OF THE MEDICAL AND PHARMACEUTICAL WORKERS' IMAGE.....	77
ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	81
Мотамедния М. Н. ГРИБОЕДОВ КАК ПОВЕСТВОВАТЕЛЬ, ХУДОЖНИК И РУССКИЙ ВЫДАЮЩИЙСЯ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ДЕЯТЕЛЬ В ИРАНЕ ...	81
НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ	85
Мишланова С. Л. К 10-ЛЕТИЮ КАФЕДРЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	85
Зубарева Е. О., Химинец Е. М. НАПРАВЛЕНИЕ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»	90
СОБЫТИЯ	92
Ким М. Й., Мокрушина Н. С., Овчинникова Е. Ю. ЯЗЫКОВЫЕ СТАЖИРОВКИ В ЮЖНОЙ КОРЕЕ (НА ПРИМЕРЕ УЧАСТИЯ В ПРОГРАММЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ И КРАТКОСРОЧНЫХ КУРСАХ ПО КОРЕЙСКОМУ ЯЗЫКУ)	92
ПОРЯДОК ПУБЛИКАЦИИ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ СТАТЬИ	98
УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ	100

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

УДК 81'3073

Комиссарова Екатерина Сергеевна

Кандидат филологических наук,

учитель немецкого языка,

МБОУ «Лицей № 1» г. Перми.

614013, г. Пермь, ул. Профессора Дедюкина, д. 8а.

Тел.: 8 (342) 2135-368

E-mail: katjakom@mail.ru

БАЗОВЫЕ АДВЕРБИАЛЬНЫЕ ЕДИНИЦЫ С СЕМАНТИКОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ ИНТЕРВАЛА

В настоящей статье раскрывается сущность терминов «функциональный потенциал», «семантический потенциал», обосновывается необходимость определения базовых адвербиальных единиц, описывается алгоритм их выделения, анализируются базовые адвербиальные единицы с семантикой неопределенности интервала.

Ключевые слова: функциональный потенциал, семантический потенциал, базовая адвербиальная единица, сема, интегральная сема, дифференциальная сема.

Введение

В процессе формирования высказывания говорящий исходит из смысла, который он стремится передать, к формальным средствам, поэтому для говорящего становится актуальным подход от средств к функциям. В языковую компетенцию говорящего входит владение функциональным потенциалом каждого из языковых средств и правилами их функционирования.

Под функциональным потенциалом языковой единицы понимается комплекс потенций, возможных для данной языковой единицы и программирующих ее поведение в речи. Комплекс потенций включает семантические, синтаксические, а также эмоциональные, экспрессивные, стилистические, структурные функции языковых единиц, поэтому целостность функционального потенциала составляют семантический, синтаксический, эмоциональный, экспрессивный, стилистический, структурный потенциалы [Бондарко, 2004, с. 85], а также валентностный, прагматический потенциалы [Шустова, 2011, с. 215–291; 2013, с. 161–162].

Основная часть

Функциональный потенциал включает понятие семантического потенциала. Семантический потенциал языковой единицы мы рассматриваем как комплекс основных семантических функций, которые представлены в лексикографическом толковании в виде совокупности лексических значений и актуализирующиеся в процессе взаимодействия с языковыми элементами [см., например, Бондарко, 1990, 2005; Шустова, 2013].

Понятие «семантический потенциал» подчеркивает взаимосвязь явлений языка и речи, ассоциируется с речевыми и языковыми реальностями [Павлов, 1984, с. 48].

Для анализа семантического потенциала были определены базовые адвербиальные единицы. Базовые единицы являются метаминимумом, демонстрируют парадигму классифицирующего типа.

Базовые единицы репрезентируют основные семантические признаки определенного класса слов, а более содержательные единицы, в отличие от базовых, выражают дополнительные семантические признаки данного класса слов [Шустова, 2011, с. 141–142].

Критериями отбора базовых лексических единиц являются: 1) стилистическая немаркированность; 2) способность слова включаться в словосочетания (слова с широкой лексической сочетаемостью); 3) семантическая ценность (слова, обозначающие часто встречающиеся предметы и явления); 4) высокая словообразовательная способность слова; 5) частотность [Немогай, 2011, с. 54].

При выделении базовых лексических единиц важна мысль о том, что критерий частотности является, бесспорно, объективным, но наряду с ним нужно учитывать и лексико-прагматические критерии: лексико-семантические, лексико-синтаксические, лексико-морфологические критерии [Kühn, 1979, S. 59–61].

В нашем исследовании при выделении базовых адвербиальных единиц релевантными являются такие критерии, как стилистическая немаркированность и частотность. Указанные критерии принимались во внимание в ходе дефиниционно-синонимического анализа (об изучении глаголов как лексико-семантического поля с использованием дефиниционно-синонимического анализа см., например, Сандиго Гросс, 1991; Ветюгова, 2004; Шустова, 2011].

Данный анализ осуществлялся с привлечением стилистически немаркированных адвербиальных единиц, которые связаны синонимической корреляцией, то есть изучаемые адвербиальные единицы передают отношения, основанные на полном или частичном совпадении словесных означаемых.

С помощью дефиниционно-синонимического анализа были выделены ядерные и предъядерные адвербиальные единицы каждой группы, которые представляют собой базовые адвербиальные единицы с определенным семантическим признаком.

Анализ синонимического и семантического потенциала адвербиальных единиц с семантической неопределенности интервала был проведен на базе следующих лексикографических источников и корпусов: 1) Duden. Deutsches Universalwörterbuch (Duden); 2) G. Wahrig «Deutsches Wörterbuch» (Wahrig); 3) Langenscheidts Großwörterbuch. Deutsch als Fremdsprache (Lang); 4) G. Kempcke «Wörterbuch. Deutsch als Fremdsprache» (Kempcke); 5) K. Peltzer, R. von Normann «Das treffende Wort: Wörterbuch sinnverwandter Ausdrücke» (Peltzer); 6) корпус немецкого языка Лейпцигского университета (Das Wortschatzportal der Universität Leipzig, Institut für Informatik) (Wort).

Группа адвербиальных единиц с семантикой неопределенности интервала включает единицы *abermals*, *aufs Neue*, *erneut*, *iterativ*, *neuerlich*, *nochmals*, *verschiedentlich*, *von neuem*, *wieder*, *wiederum*, *wiederholt*, *wiederkehrend*.

Адвербиальные единицы *abermals*, *erneut*, *wiederum*, *wiederholt* употребляются в основном в письменной речи: *abermals* – *geschr*; *noch einmal* [Lang, S. 4]; *erneut* – *geschr*; *noch einmal* (*stattfindend*) [Lang, S. 301]; *wiederum* – *geschr*; *noch einmal* [Lang, S. 1136]; *wiederholt* – *geschr*; \approx *mehrmals* [Lang, S. 1136].

Адвербиальная единица *wiederkehrend* относится к единицам высокого стиля: *wiederkehrend* – *gehoben*: 1. *b) wiederkommen* (2); 2. *sich wiederholen*, (*an anderer Stelle*) *ebenfalls auftreten* [Duden, S. 1740].

Адвербиальные единицы *wiederholt*, *wiederkehrend* используются преимущественно в текстах из области техники, адвербиальная единица *iterativ* – в текстах из области грамматики, математики: *wiederholt*, *wiederkehrend* – *Sachgebiet: Technik* [Wort]; *iterativ* – 1. *wiederholend: iterative Aktionsart* (*Sprachw.*; *Aktionsart, die eine häufige Wiederholung von Vorgängen ausdrückt, z. B. sticheln = immer wieder stechen*). 2. (*bes. Mathematik*) *sich schrittweise in wiederholten Rechengängen der exakten Lösung annähernd* [Duden, S. 783]; *Gramm. in der Art einer Iteration, wiederholend, verdoppelnd* [Wahrig, S. 694].

Адвербиальные единицы *aufs Neue*, *neuerlich*, *nochmals*, *verschiedentlich*, *von neuem*, *wieder* проявляют различную степень синонимичности (табл. 1). В словарях *Wahrig*, *Peltzer*, в корпусе выделяются 3 степени синонимичности, в словаре *Lang* – 2, в словарях *Duden*, *Kempcke* – 1.

Согласно результатам анализа дефиниций ядро семантического поля образует *wieder*; зону ближней периферии – *neuerlich*; зону дальней периферии – *nochmals*; зону крайней перифе-

рии – *aufs Neue*; периферию – *verschiedentlich, von neuem* (табл. 2). Среди изучаемых адвербиальных единиц на основании критерия частотности базовыми адвербиальными единицами с признаком «неопределенность интервала» являются *wieder, neuerlich, nochmals*.

Таблица 1.

Степень синонимичности адвербиальных единиц с признаком «неопределенность интервала»

Duden		Wahrig		Lang		Kempcke		Peltzer		Wort	
1	aufs Neue	1	neuerlich	1	wieder	1	aufs Neue	1	wieder	1	Wieder
	neuerlich		wieder	2	aufs Neue		neuerlich	2	nochmals	2	Neuerlich
	nochmals	2	aufs Neue		neuerlich		nochmals	3	aufs Neue		Nochmals
	verschiedentlich	3	nochmals		nochmals		verschiedentlich		neuerlich	3	aufs Neue
	von neuem		verschiedentlich		verschiedentlich		von neuem		verschiedentlich		Verschiedentlich
	wieder		von neuem		von neuem		wieder		von neuem		von neuem

Таблица 2.

Сводная таблица степени синонимичности адвербиальных единиц с признаком «неопределенность интервала»

Источники Лексемы	Duden	Wahrig	Lang	Kempcke	Peltzer	Wort	Показатель
	wieder	1	1	1	1	1	
neuerlich	1	1	2	1	3	2	10
nochmals	1	3	2	1	2	2	11
aufs Neue	1	2	2	1	3	3	12
verschiedentlich	1	3	2	1	3	3	13
von neuem	1	3	2	1	3	3	13

* чем ниже показатель, тем выше степень синонимичности лексемы

При изучении семантического потенциала адвербиальных единиц используется компонентный анализ [см., например, Вейнрейх, 1970, с. 217–219; Кронгауз, 2001, с. 101–102, 133–135; Селиверстова, 2004, с. 114–126, с. 81–92; Busch, Stenschke, 2008, S. 196–198; Meibauer, Demske u. a., 2007, S. 186–189; Pospiech, 2005, S. 156–157], с помощью которого выделяются семы на основании анализа словарного толкования адвербиальных единиц класса «неопределенная частотность».

Многие из сем не являются элементарными, так как они могут быть описаны с помощью более простых, атомарных смыслов [Касевич, 1977, с. 120; Мельчук, 1999, с. 58]. Неделимость и элементарность характеризуют сему только применительно к определенному уровню компонентного анализа [Шрамм, 1981, с. 61].

Мы разделяем мнение ученых о том, что элементарность сем зависит от языкового материала и поставленных задач в исследовании. То, что для одного исследования является семой, может быть представлено в другом исследовании в виде комбинации сем.

Как отмечает А. Вежбицкая, одним из основных положений семантической теории и семантической практики является описание значения слова при помощи определенного набора элементарных смыслов, или семантических примитивов. «Семантика имеет объяснительную силу, только если <...> ей удастся «определить» или истолковать сложные и темные значения в терминах простых и самоочевидных» [Вежбицкая, 2001, с. 51].

При исследовании лексических значений слов можно познать явления действительности, отражаемые в определенном языковом материале. «Лексические значения, как и понятия, это своего рода умственные «концентраты», сгустки человеческих знаний об определенных фрагментах и сторонах окружающей нас действительности. Значения слов, как и понятия, покоятся на специфической форме отражения действительности – обобщении и абстракции»

[Кацнельсон, 2011, с. 9]. «Словарь <...> является <...> собранием сгруппированных под отдельными словами общих понятий, под которые подводятся в данном языке единичные явления действительности» [Щерба, 2004, с. 282].

В нашем исследовании выявляются семы на основании анализа дефиниций. Е.В. Падучева отмечает, что лексикографическое толкование не может быть исчерпывающим, но должно быть достаточным для объяснения особенностей языкового поведения слова при актуализации в среде функционирования [Падучева, 2004, с. 27].

Толкование языковой единицы, представленное в дефинициях, имеет следующие особенности: 1) объясняет значение языковой единицы; 2) служит основой для установления ее места в семантической системе языка; 3) является семантическим правилом, применяемым при переходе от синтаксического представления высказывания к его семантическому представлению, и наоборот; 4) служит основой для правил семантического взаимодействия данной единицы с другими единицами в составе высказывания [Апресян, 1995, с. 46]. полагают, что семантический потенциал определенной группы можно представить при сопоставлении семантического потенциала отдельных лексем данной группы, устанавливая связи между значениями разных лексем и выстраивая их в единую структуру [Гулыга, Шендельс, 1969, с. 12; Розина, 2005, с. 52–53].

В семантическом потенциале базовых адвербиальных единиц с семантикой неопределенности интервала были определены интегральные и дифференциальные семы. Интегральные, или интегрирующие, семы (архисемы) являются общими для некоторой группы слов, конституирующими смыслами родового значения. Дифференциальные, или дифференцирующие, семы рассматриваются как смыслы видового значения, которые являются существенными для парадигматических противопоставлений, обнаруживают отличительные семантические признаки между словами в отдельных группах [Алефиренко, 2005, с. 200; Гак, 2010, с. 109; Кронгауз, 2001, с. 159; Селиверстова, 2004, с. 82; Meibauer, Demske u. a., 2007, S. 187].

Заключение

Под семантическим потенциалом языковой единицы понимается комплекс основных семантических функций, которые зафиксированы в словарном толковании как совокупность лексических значений и актуализируются при взаимодействии с языковыми элементами среды. Базовые адвербиальные единицы рассматриваются как ключевые единицы, отражающие семантическую специфику определенной группы адвербиальных единиц. При изучении семантического потенциала базовых адвербиальных единиц выявляются типовой семантический компонент отдельной группы и дифференциальные семантические признаки адвербиальных единиц.

Список литературы

1. Алефиренко Н.Ф. Спорные проблемы семантики. Монография. Москва: Гнозис, 2005. 326 с.
2. Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т. II: Интегральное описание языка и системная лексикография. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1995. С. 466–484.
3. Бондарко А.В. О значениях видов русского глагола // Вопросы языкознания. 1990. № 4. С. 5–24.
4. Бондарко А.В. Теоретические проблемы русской грамматики. Санкт-Петербург: Изд-во «Санкт-Петерб. гос. ун-т», 2004. 208 с.
5. Бондарко А.В. Теория морфологических категорий и аспектологические исследования. Москва: Языки славянской культуры, 2005. 624 с.
6. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов / Пер. с англ. А.Д. Шмелева. Москва: Языки славянской культуры, 2001. 288 с.
7. Вейнрейх У. О семантической структуре языка / Пер. с англ. И.А. Мельчука // Новое в лингвистике. Языковые универсалии / Пер. с англ. под ред. и с предисл. Б.А. Успенского. Вып. 5. Москва: Прогресс, 1970. С. 163–249.
8. Ветюгова Л.А. Глаголы понимания в немецком, английском и русском языках. Дисс. ... к. филол. н. Пятигорск, 2004. 207 с.

9. Гак В.Г. Языковые преобразования: Виды языковых преобразований. Факторы и сферы реализации языковых преобразований. 2-е изд., испр. Москва: Книжный дом «Либроком», 2010. 408 с.
10. Гулыга Е.В., Шендельс Е.И. Грамматико-лексические поля в современном немецком языке. Москва: Просвещение, 1969. 184 с.
11. Касевич В.Б. Элементы общей лингвистики. Москва: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1977. 181 с.
12. Кацнельсон С.Д. Содержание слова, значение и обозначение / Под общ. ред. В.М. Жирмунского, М.М. Гухман, С.Д. Кацнельсона. 3-е изд. Москва: Едиториал УРСС, 2011. 112 с.
13. Кронгауз М.А. Семантика. Москва: Изд-во «Рос. гос. гуманитар. ун-т», 2001. 339 с.
14. Мельчук И.А. Опыт теории лингвистических моделей «Смысл ↔ Текст». Москва: Школа «Языки русской культуры», 1999. 346 с.
15. Немогай Ю.В. Базовая основа лексического минимума русского языка // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия: Филология. Социальные коммуникации. 2011. Т. 24 (63), № 2. Ч. 2. С. 53–56.
16. Павлов В.М. Темпоральные и аспектуальные признаки в семантике временных форм немецкого глагола и некоторые вопросы теории грамматического значения // Теория грамматического значения и аспектологические исследования / Под ред. А.В. Бондарко. Ленинград: Наука, Ленингр. отд-ние, 1984. С. 42–70.
17. Падучева Е.В. Динамические модели в семантике лексики. Москва: Языки славянской культуры, 2004. 608 с.
18. Розина Р.И. Семантическое развитие слова в русском литературном языке и современном сленге: глагол. Москва: Изд. центр «Азбуковник», 2005. 302 с.
19. Сандиго Гросс Э. «Поле понимания» в современном английском языке. Дисс. ... к. филол. н. Пятигорск, 1991. 154 с.
20. Селиверстова О.Н. Труды по семантике. Москва: Языки славянской культуры, 2004. 960 с.
21. Шрамм А.Н. Структурные типы лексических значений слова // Научные доклады высшей школы. Филологические науки. 1981. № 2. С. 58–64.
22. Шустова С.В. Потенциал каузативных глаголов в динамико-функциональном аспекте. Дисс. ... д. филол. н. Пермь, 2011. 421 с.
23. Шустова С.В. К вопросу о функциональном потенциале языковой единицы (на примере семантической и синтаксической валентности) // Историческая и социально-образовательная мысль. Краснодар, 2013. № 3 (19). С. 161–164.
24. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. 2-е изд., стереотип. Москва: Едиториал УРСС, 2004. 432 с.
25. Busch A., Stenschke O. Germanistische Linguistik: eine Einführung. 2., durchges. u. korrigierte Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto Verl., 2008. 256 S.
26. Kühn P. Der Grundwortschatz: Bestimmung und Systematisierung. Tübingen: Niemeyer, 1979. 192 S.
27. Meibauer J., Demske U., Geilfuß-Wolfgang J., Pafel J., Ramers K.H., Rothweiler M., Steinbach M. Einführung in die germanische Linguistik. 2., aktualisierte Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler, 2007. 369 S.
28. Pospiech U. Semantik: Bedeutungsstrukturen der Wörter // Grundkurs Sprachwissenschaft: eine Einführung in die Sprachwissenschaft für Lehramtsstudiengänge / Hrsg. v. J. Volmert. 5., korr. u. erg. Aufl. München: Fink, 2005. S. 151–172.

Словари и корпуса

29. Большой толковый словарь немецкого языка: для изучающих немецкий язык / Langenscheidts Großwörterbuch. Deutsch als Fremdsprache. Москва: МАПТ, 1998. 1248 с.
30. Deutscher Wortschatz. Das Wortschatzportal der Universität Leipzig, Institut für Informatik. URL: <http://wortschatz.uni-leipzig.de/> (дата обращения: 11.11.2017).
31. Duden. Deutsches Universalwörterbuch / Hrsg. u. bearb. vom Wiss. Rat u. d. Mitarb. d. Dudenred. unter Leitung von G. Drosdowski. 2., völlig neu bearbeitete u. stark erw. Aufl. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverl., 1989. 1816 S.
32. Kempcke G. Wörterbuch. Deutsch als Fremdsprache / Unter Mitarb. v. B. Seelig, B. Wolf, E. Tellenbach u. a. Berlin, New York: Walter de Gruyter GmbH u. Co, 2000. 1329 S.
33. Peltzer K., Normann R. von. Das treffende Wort: Wörterbuch sinnverwandter Ausdrücke; zu den meisten Stichwörtern Gegenbegriffe und mit neuer deutscher Rechtschreibung. 25. Aufl. Thun: Ott Verl., 2000. 863 S.

34. Wahrig G. Deutsches Wörterbuch / Neu hrsg. v. Dr. R. Wahrig-Burfeind. Mit einem «Lexikon der deutschen Sprachlehre». Gütersloh, München: Bertelsmann Lexikon Verl. GmbH, 2000. 1451 S.

Список сокращений

Duden – Duden. Deutsches Universalwörterbuch.

Kempcke – Kempcke G. Wörterbuch. Deutsch als Fremdsprache.

Lang – Большой толковый словарь немецкого языка: для изучающих немецкий язык / Langenscheidts Großwörterbuch. Deutsch als Fremdsprache.

Peltzer – Peltzer K., Normann R. v. Das treffende Wort: Wörterbuch sinnverwandter Ausdrücke.

Wahrig – Wahrig G. Deutsches Wörterbuch.

Wort – Deutscher Wortschatz. Das Wortschatzportal der Universität Leipzig, Institut für Informatik.

Komissarova E.S.

PhD of Philology,

Perm, Lyceum № 1

***BASIC ADVERBIAL UNITS
WITH SEMANTICS OF THE INTERVAL UNCERTAINTY***

The article explores the terms «functional potential», «semantic potential», reasons the need for determining basic adverbial units and describes the algorithm of detection of these means and distinguishes basic adverbial units with the semantics of uncertainty of the interval.

Key words: functional potential, semantic potential, basic adverbial unit, seme, integral seme, differential seme.

УДК 811.111; 811.512.161

Милиц Евгения Витальевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.
Тел.: 8 (342) 2396-314
E-mail: janerm@list.ru

**КОНЦЕПТ «ЖЕНЩИНА» В ТУРЕЦКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ КУЛЬТУРАХ
(НА МАТЕРИАЛЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО АНАЛИЗА
ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК)**

В статье рассматриваются языковые средства репрезентации женской идентичности в турецких и английских пословицах и поговорках. Пословицы и поговорки служат средством вербализации заложенных в языке традиционных культурных смыслов. Методология анализа включает в себя идентификацию и сравнительный анализ языковых единиц, репрезентирующих женские черты.

Ключевые слова: репрезентация, пословица, поговорка, фразеологическая единица, лингвокультура, культурный смысл.

Introduction

The up-to-date anthropocentric, or human-oriented approach to humanitarian sciences puts man in the center of many linguistic studies where interest to man is a starting point for various cultural and language observations. Language studies play an important role in identifying cultural specificity of the national representations of human nature. Comparative study of verbal representation of anthroposociogenetic cultural senses in different thematic groups of fixed language units (such as phraseological expressions, proverbs, sayings, aphorisms, etc.) contributes to embracing cultural diversity and more successful cross-cultural communication.

Proverbs and sayings are laconic and often figurative grains of folk wisdom used to express general ideas about life or practical recommendations. According to A. Akın, "Toplumların yaşam biçimlerini ve değer yargılarını bir yargıya varılmış şekliyle aktaran kültürel öge olan atasözleri, ya sosyal ve ahlâkî bir kuralı ya bir tecrübeyi ya da geleneği temsil eden bir değerdirler" [Akın, 2008, p. 2]. They have been crystallized by oral tradition and remain virtually unchanged throughout generations. In this paper proverbs and sayings are not differentiated; following the tradition of such Russian linguists as A.V. Kunin, E.M. Vereshchagin and V.G. Kostomarov, etc. we accept a broad view on proverbs and sayings as paremias or phraseological units. Thus, proverbs and sayings (PAS) syntactically have the form of a sentence and semantically manifest traditional cultural values; very often they are based on polysemy (metaphor, metonymy, personification, paradox, antithesis are the most frequent devices).

Main Part

Turkish and English proverbs and sayings have shaped under the influence of national and cultural semantics of the language; i.e. they are ethnically specific and culturally marked. In other words, proverbs and sayings are closely linked to such components of the national lifestyle as history, religion, social structure, geographical position, folklore, outlook, art, everyday life, etc. It is due to the cultural component that Turkish or English proverbs and sayings are clear and familiar to the speakers of the respective languages and compose an integral unit of their general way of looking at things. At the same time, for a representative of a different language culture they can be vague that leads to full or partial misunderstanding. As S. Güneş points out, «en zor öğrenilen, kültürün bir parçası, dilin vazgeçilemez bir bölümünü, ruhunu oluşturan kalıplaşmış anlatımlardır.

Bunun nedeni de kalıplaşmış sözlerini her ulusun kendine özgü bir biçimde, anlatımlarını kendi mantığını yansıtır bir şekilde yaratmış olmasıdır. Bu mantıklar çok farklı, birbirine benzer ya da aynı olabilir. İşte bu mantığın yaratısı, kalıplaşmış anlatım olarak nitelendirilen atasözleri, deyimler, tamlamalar, alkışlar, kargışlardır» [Güneş, 1999, p.i].

There can be no doubt that female representation in phraseology is specific, rooted in the national mentality and full of cultural senses. Different attitude to woman in Muslim and Western European traditions provokes much interest. Thus, a comparative study of female representation in proverbs and sayings in Turkish and English cultures that are traditionally considered very unsimilar (e.g., in terms of G. Hofstede's dimensions of culture), is of great interest.

The purpose of this study is to identify and compare cultural meanings, or senses, implied in verbal markers of female representation in Turkish and English PAS. This purpose can be accomplished by the following actions:

1. Lay theoretical grounds for study.
2. Obtain investigation material: search for PAS with female semantic component with the application of continuous sampling method in the "Oxford Dictionary of English Proverbs" and "A Dictionary of Turkish Proverbs" by Metin Yurtbaşı.
3. Analyze the obtained material:
 - a. Identify cultural senses in PAS;
 - b. Categorize PAS according to the cultural senses revealed at the previous stage;
 - c. Find the main regularities in each thematic group;
 - d. Carry out comparative analysis.
2. Make conclusions about overlapping or unique cultural senses across the two cultures under consideration.

The key term used in this work is that of cultural senses or cultural meanings as fundamental for a particular culture mental constructs reflected in proverbs and sayings. The term is somewhat similar to that of a concept; however, as concepts are strongly associated with the analysis procedure by means of frames and slots, preference was given to cultural senses study as a tool of linguocultural and not purely cognitive analysis.

For empiric observations culturally marked proverbs and sayings in Turkish and in English have been used that contain female semantic component. Total amount of the language units found in dictionaries equals 481 (127 in English, and 354 in Turkish). Today there exist quite a number of works on English proverbs and sayings belonging to different thematic groups, also including the female topic. It should be noted that many Turkish and English proverbs and sayings are polysemantic and therefore ambiguous, that complicates identification, interpretation and comparison. Highly figurative character of some language units makes it difficult to assess whether female component is present in a certain proverb or not. For example, in the proverb *Cins kedi ölüsünü göstermez* there is no mention of a woman; however, metaphoricity of the proverb makes it possible to regard it as pertaining to dignified female behavior.

Proverbs and sayings identified as verbalizing female representation in the compared language cultures have been divided into 4 main groups which are represented (though not symmetrically) in both Turkish and English. They are proverbs and sayings reflecting 1) general ideas about woman's nature and character; 2) man-woman relationships, 3) the role of woman in the family and house, and 4) ways of woman's socialization outside the house. The next step was to define how these thematic groups are filled and what cultural senses are revealed in PAS of the respective languages.

1. The first group of PAS is most densely populated in both languages: roughly about 50% of Turkish and 60% English PAS fall into this category. In the framework of this group woman is portrayed from the point of view of both her physical appearance (*Bağın taşlısı karının saçlısı*), and also certain, mainly negative, features of character: changeability and fickleness (*Kadın deniz gibidir; Women naturally deceive, weep and spin*), talkativeness (*Arı sırrı karı sırrı*), light-mindedness (*A woman's tongue wags like a lamb's tail*), wastefulness (*Woman, priests and poultry have never enough*). In PAS of this group we can observe many similarities.

A close look at the English PAS shows that female beauty is perceived as inimical to the normal state of things. While acknowledging female beauty, folk wisdom attributes to it such cultural senses as temptation and danger: *Beauty draws more than oxen; Woman and a cherry are painted for their own harm*. In this connection it can be said that the cultural sense of female beauty's extremity can be traced back to the medieval phenomenon of witch-hunt when beautiful women were more likely to be claimed witches than plain-looking.

Other negative cultural senses reflected in both cultures are female weakness, fragility and incapability: *Woman's work is never at an end (never done); Kadın malı, kapı mandalı*.

The idea of woman being more sinful than man is revealed that exists both in Islam and Christianity. Because of that woman's nature is viewed as diabolic and infernal (*Kadının şerri şeytan şerrinden eşittir; Women are the devil's nets*); her ability to spread discord and provoke conflicts is also accentuated (*Bal arından, kavga karından çıkar*). In English PAS female nature is associated with destructive force (*A fair wife and frontier castle breed quarrels*).

At the same time, some English and a lot of Turkish PAS with positive connotations were registered (*All women are good; What woman wants God wants*). The Turkish linguistic culture admits female unlikeness and the role of individual character (*Avrat vardır arpadan aş eder, avrat vardır bulguru keş eder*) and creative female energy that can move the world and attain even the unattainable: *Gökyüzünde düğün var deseler, kadınlar merdiven kurmaya kalkar*. It can be concluded that in spite of many similarities across this group of PAS in the two cultures, there are more denigrating and insulting proverbs about women in English than in Turkish.

2. PAS referring to the group "Man-woman relationships" stress the cultural meaning of male dominance and the subordinate position of woman (*Avrat, at, bağ sahibini hep genç ister; A woman, a dog, and a walnut tree, the more you beat them, the better they be*). In comparison, the share of these language units in Turkish and English can be roughly defined as 20% and 15%. Apparently, quite a lot of Turkish proverbs clearly indicate that woman is inferior to man and cannot be considered equal both physically and mentally (*Karının bir akli, erkeğin dokuz akli vardır*). The norms of social behavior are also not the same for men and women; for a woman extramarital affair is shame, but for a man it can be a matter of prestige (*Kadın erkeğin elinin kiri*). However, Turkish PAS pay more attention to the idea of man being responsible for woman (*Horozsuz tavuk çobansız sürüye benzer*). Among English PAS, this group is represented by some 20% of all language units found, and cultural senses are not as homogeneous as in the respective Turkish group. of PAS comprises language units that reflect the attitude of the respective cultures to sexual sphere. It should be noted that in spite of the existing stereotype that Western culture is more tolerant, it is in the English PAS that asymmetrical sexist treatment of woman is found (*Woman resists in order to be conquered; A woman kissed is half taken*). This cultural sense is probably connected with negative attitude of Christianity to body pleasures. The Turkish PAS convey the idea of more sensible and tolerant approach to sexual needs of a woman in the Muslim culture, given that marriage is the only culturally acceptable form for their realization: *kadın yatakta, bebek beşikte sevilir*. It should also be stressed that Turkish PAS recognize that often the leading role inside the marriage belongs to woman: *Kadın kocasını isterse vezir, isterse rezil eder*.

On the whole, PAS referring to this group show not so clearly marked degree of overlapping, as those of the first group. Thus, we can state a somewhat more directive nature of the Turkish PAS reflecting the normative function of culture regulating gender behavior from the perspective of male superiority: *Kadın kocasının cariği, anasının sariğidir; Ana kızına taht kurar, kız bahtı kocadan arar*. The English PAS can be characterized by a more distant, ironic and philosophic approach to man-woman relationships: *Who has a woman has an eel by the tail*. The most frequent cultural sense attributed to this group of English PAS is that there is no way for men to regulate female behavior; probably it is inherent in the Protestant vision of man and woman as responsible and autonomous individuals. Perhaps, the quintessence of this hands-off approach to marriage is expressed in the famous Oscar Wilde quote that can also be considered to have become a proverb:

There is nothing in the world like the devotion of a married woman. It is a thing no married man knows anything about.

Another reason is likely to be linked with the well-known English privacy protection and dislike to excessive emotionality: «Serious analysis of a problem or a detailed account of personal life is always filtered through humorous, self-deprecating irony. Such irony is utterly confusing for foreigners; we share a distinctive sense of the absurdity of life which simply does not seem funny to most people» [Hewitt, 2009, p. 304].

Quite opposite, the Turkish culture views female behavior pertaining to love and marriage only in terms of tradition and does not recognize woman as part of humanity.

3. In the third group PAS are included that characterize the status of woman at home and in the family. Turkish PAS belonging to this group make up approximately 20%, and the English ones 15 % of the total PAS number. In the respective linguistic cultures the main accent is put on the role of hostess of the house as woman's primary responsibility: ***Where the mistress is the master the parsley grows the faster; Yuwayı yapan dişi kuştur.*** A number of Turkish PAS reflect a very specific cultural attitude to spatial division of responsibilities: the outer sphere, social space belongs to man, and the inside sphere, the space of the house – to woman, where she reigns (***Kadını evinden, erkeği pirinden sorarlar.***).

Proverbs and sayings give an account of traditional family relations characteristic of the English and Turkish cultures. According to the long-established Muslim norms of woman's behavior in Turkish family she has to be decent, submissive and devoted (***Kızı duvak, gelini beşik arkasında görmeli.***). A married woman's reputation rests on her ability to obey her husband: ***Erkek korkusu, Allah korkusu.*** According to our analysis of female representation in the given language cultures, for both Turkish and English speakers a married woman should not only be honest but also a good housewife and look after the house and children: ***The foot on the cradle and hand on the distaff is the sign of a good wife.*** Motherhood is the greatest honor a woman can achieve: ***Kızı kızken görme, gelinken gör; gelinken görme beşik ardında gör; Ana hakkı Tanrı hakkı.*** An essential quality for woman is her ability to cook and provide good food for the family even within the limited budget (***Erkek getirmeyi, kadın yetirmeyi bilmeli.***).

The English and Turkish PAS show negative and even disdainful attitude to henpecked husbands: (***Kadının hükmettiği evde mutluluk olmaz; It's a sad house where the hen crows louder than the cock.***). Quite the contrary, to rule a woman with a heavy hand is useful and appropriate as the very female nature that is unpredictable, chaotic and diabolic requires strict, if not severe, treatment (***Kadın sopayı kocasına eliyle verir.***).

From the ancient times women were respected for the ability to give birth to viable and healthy children (***Doğuran avrat azraili yenmiş,***), and in the Turkish PAS it is emphasized that woman's main function is giving life to a male baby, an heir, a future supporter of the family. This specific attitude can be explained by the social and economic factors and also by peculiarities of the patriarchal culture and established hierarchy of social and family roles. It is known that in the Turkish family every man, even a child, is valued more than a woman. In the English PAS this cultural meaning is not so clearly marked.

Summing up, this group of PAS verbalizes similar cultural senses; however, Turkish PAS show more emphasis on woman's rights and responsibilities regarding domestic life.

4. PAS of the group "Socialization outside family" are represented by the smallest number of language units (10% for both Turkish and English). However, this group is probably the most heterogeneous one as it verbalizes a whole range of cultural senses: necessity to follow the generally accepted rules (***Kadını erkek değil, ar ve namus korur;*** women's habit to get together and chat (***Three women make a market;*** domineering role of the mistress of the house (***A woman's place is at home,*** that however does not interfere with social life and entertainments (***Çirkin karı evin toplar, güzel karı sokak gezer.***)). It should be noted that the English PAS are more permissive regarding the ways of woman's socialization and not so rigid in describing the norms of behavior. Thus, the English people do not consider chastity the ethic absolute: ***A maid and a virgin is not all,***

whereas in the Turkish culture the contrary is stated: *Bey beyliğini verir, kız kızlığını vermez*. Moreover, the English culture allows women to shape public opinion and manage the information medium (*Deeds are males, and words are females*). There has also been identified the cultural sense of female wisdom and ability to make fair judgements: *Women's counsel is cold*.

Conclusion

In general, the cultural senses revealed in English and Turkish PAS manifest that from the point of view of language culture woman is not an individual with her own feelings, emotions and interests, but first of all a social creature. Proverbs and sayings put in the first place culturally determined interpretation of socially approved behavior based on deeply rooted traditional ideas about honor, decency and propriety. An interesting fact is that the English PAS emphasize necessity to avoid female disrepute and gossip (*What will Mrs. Grundy say?*), i.e. things that can be said and heard. So, the implication is that women possess real social power and their opinions should be treated with respect. The Turkish proverbs and sayings are more likely to use visual images. According to them, one of the cultural functions of a decent woman is always to please the eye of the male head of the family and observe outward decorum in both family and social life (*Cins kedi ölüsünü göstermez*).

Thus, in PAS of the respective languages we can trace both similarities and differences. Similarities have been registered in PAS of all the 4 groups, though they are most evident in the first group and least evident in the fourth. Linguistic and cultural analysis leads to the conclusion that woman's nature is viewed in the more or less similar way in both cultures, but woman's relations with the surrounding people and outside world are strongly influenced by the national historical and cultural traditions, lifestyles, gender roles and appropriate behavior.

References

1. Akın A. Doğudan Batıdan: Bir kültür ögesi olan "Türk Atasözleri'nin "Yönetim Paradigmaları" açısından incelenmesi / Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt:5 Sayı:2 Yıl:2008; p. 1–29.
2. Güneş S. Türk ve Rus Atasözleri Arasındaki Benzerlikler. İstanbul: Yüksek Lisans Tezi, 1999. 101 s.
3. Hewitt K. Understanding Britain today. Oxford, Perspective Publications LTD, 2009. 456 p.

Milz E.V.

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

FEMALE REPRESENTATION IN TURKISH AND ENGLISH CULTURES (BASED ON LINGUOCULTURAL ANALYSIS OF PROVERBS AND SAYINGS)

The paper examines verbal representation of the female identity in Turkish and English proverbs and sayings. Proverbs and sayings are means of verbalizing traditional cultural values mirrored in language. Methodology of analysis includes identification and comparative study of female-related language units.

Key words: representation, proverb, saying, phraseological unit, language culture, cultural sense.

УДК 81'373.45

Мукошеева Яна Юрьевна

Инженер кафедры лингводидактики,

Пермский государственный национальный исследовательский университет.

Адрес: 614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15.

Тел.: 8 (342) 239-64-35

E-mail: info@psu.ru

**ЗАИМСТВОВАННАЯ ПРОМЫШЛЕННАЯ ЛЕКСИКА
В ОПИСАНИЯХ ПУТЕШЕСТВЕННИКОВ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII В.**

Статья рассматривает заимствование иностранной промышленной лексики в описании путешественников-исследователей второй половины XVIII в. И.И. Лепехина, П.С. Палласа, И.П. Фалька. Были выделены основные термины, касающиеся медеплавильного производства, заимствованные из немецкого языка. Рассмотрены их определения из разных источников и словарей.

Ключевые слова: иностранная промышленная лексика, термин, Академия наук, академические путешествия, И.П. Фальк, П.С. Паллас, И.И. Лепехин, печь, горн.

Введение

XVIII в. стал для России переломным временем, когда начались многочисленные изменения во всех сферах жизнедеятельности государства. Важным событием становится открытие в России Академии наук, что знаменовало собой начало развития научного интереса к исследованиям, появлению университетов, формированию системы академического образования, и воспитанию отечественных научных кадров. Особую роль в тот период времени в изучении территории России, формировании методологии научных исследований сыграли научно-исследовательские комплексные экспедиции по изучению России. В XVIII в. исследования проходили как в первой половине века (Великая Северная экспедиция), так и во второй половине (экспедиции 60-70-х гг.). Обе масштабные экспедиции справились с поставленными перед ними задачами и превзошли их по качеству результатов. Результаты второй за век масштабной и комплексной экспедиции были представлены в путевых записках руководителей академических отрядов. Во второй половине XVIII в. вновь возникла необходимость комплексного изучения Российской территории, в том числе тех мест, которые не были исследованы во время Великой Северной экспедиции первой половины XVIII в. Инициатором в проведении масштабных экспедиционных исследований был М.В. Ломоносов, который внес предложение Академии наук осуществить наблюдения за редким астрономическим явлением – прохождением Венеры через Солнечный диск. Для этого он предлагал организовать астрономические отряды, которые из разных районов государства могли наблюдать за этим явлением. Но Академия решила выйти за рамки организации только астрономической экспедиции, и поэтому решила содействовать в организации экспедиции второй половины XVIII в. с целью комплексного научного исследования и описания территории Российской империи, ее природных ресурсов, наблюдения за астрономическими, физическими, географическими и геологическими явлениями, сбора этнографических сведений и др. С целью эффективного руководства и сбора сведений и данных, было организовано пять отрядов, общее руководство которыми осуществлял ученый-натуралист П.С. Паллас¹.

¹ Были организованы два Астраханских (изучали южные районы) и три Оренбургских (исследовали Урал, Сибирь, кроме этого, И.И. Лепехин был первым исследователем Русского Поморья) академических отряды. Руководителями отрядов были назначены: Астраханскими отрядами – С.Г.Г. Гмелин, И.А. ГСюльденштедт, Оренбургскими – И.И. Лепехин, И.Г. Георги, И.П. Фальк и П.С. Паллас.

Основная часть

Ученые-путешественники должны были вести специальные дневники, в которых отмечались сведения и факты, с которыми они столкнулись во время путешествия. Исторический источник в виде путевых записок, или дневниковые записи путешествия ученых-исследователей, членов Санкт-Петербургской Академии наук, как объект исследования, представляет собой материалы дневникового характера, дневные и погодные записи, представленные в виде личного выбора описания объектов и явлений, встреченных в ходе путешествия, от географических до историко-этнографических, естественнонаучных и экономико-промышленных сведений и данных. Для того чтобы можно было систематизировать сведения, Академия наук разработала специальную Инструкцию, которой должны были руководствоваться ученые [Фрадкин, 1950, с. 209]. Они должны были уделять внимание поиску новых источников природных богатств и описывать промышленные мануфактуры, фабрики и заводы. Особый интерес вызывает представленная в путевых дневниках ученых заимствованная промышленная лексика. Целью статьи является изучение и интерпретация заимствованной иностранной лексики, связанной с производственными операциями и оборудованием Уральских фабрик и заводов в описании руководителей Оренбургских отрядов.

Как известно, для промышленного освоения Уральских земель важной составляющей стало строительство железоделательных и медеплавильных мануфактур, которые смогли удовлетворить потребность государства в производстве железа и меди и привести к определенной самостоятельности и не зависеть от экспорта металлов. Для этого было необходимо осуществить разведку природных богатств, сырьевых источников, чтобы затем начать строительную деятельность, и, таким образом, осваивать в промышленном отношении новые территории. XVIII в. стал временем развития Урала как основного промышленного района государства, где активно строили и развивали мануфактурное производство, как государственные (казенные) мануфактуры, так частные предприятия для решения основной задачи – производства собственного железа и меди.

В этот период инженерами были иностранцы, которые приехали в Россию в поисках работы и применения своим трудам и талантам. Многие из них действительно трудились на благо новой Родины. Так, Вильгельм де Геннин по распоряжению Петра I строил казенные предприятия сначала в Карелии, а затем, после ссоры Демидовых с В.Н. Татищевым, основывал заводы на Урале. Поэтому благодаря иностранным специалистам в русский язык вошли многие иностранные названия как промышленных операций, так и промышленного и технического оборудования.

В XVIII в. началось активное заимствование технических терминов преимущественно из немецкого языка, но также и из других языков. Заимствование касалось тех сфер промышленного производства, которые получили развитие в ряде Европейских стран, особенно горнорудной и металлургической промышленности. Так, многие названия и термины, которые описывали технические процессы и оборудование, не имели эквивалентов в русском языке, что и привело к заимствованиям из других языков. Впоследствии они остались в языке для специальных целей. Но многие термины вошли и в состав разговорно-обиходного языка. Для того чтобы обеспечить взаимодействие между работными людьми и иностранными специалистами, русским мастерам необходимо было учиться тем или иным технологическим операциям. Поэтому многие названия в процессе обучения русских мастеров также были переняты от иностранных инженеров. Для того, чтобы поддержать процесс обучения, В. де Геннин наряду со строительством заводов активно поддерживал строительство заводских школ для детей мастеровых и работных людей, что также способствовало вхождению в производственную и обиходную речь многих иностранных слов [Геннин, 1937, с. 38]. Заимствования были характерны для медеплавильной отрасли и касались лексики промышленного оборудования (плавильные печи) и технологии производства меди.

К промышленной лексике, заимствованной из немецкого языка, относятся такие названия промышленного оборудования, как *гаркупфер*, *гармахерский горн* (*гаргерт*), *кальцинирофен*,

крумофен, шплейзофен (сплейсофен), герт, горн, гартильный горн, или *горн для гарты*. В данном случае речь идет о видах плавильных печей, или *горнов*. В источниках, дневниковых записях И.П. Фалька, упоминается вид промышленной плавильной печи – *горн (отчища- тельный)*, *крумофен* и *герт*. *Отчищающий горн* – разделительная печь, предназначенная для очистки природных сплавов, серебра со свинцом. Как отмечает в Толковом словаре В.И. Даль, *горн* – род «печи с широким челом (шатром), с мехом, поддувалом или тягой, для калильных и частью плавильных работ; собственно, та часть рабочей печи, где огонь, для калки, плавки и пр.» [Даль, эл. ресурс]. В словаре, посвященном истории монетного дела в г. Екатеринбурге, авторы В.Н. Мещеряков и А.Н. Черноухов, *горн* определяется как простейшая металлургическая печь [Мещеряков, 2010, с. 161]. *Крумофен* также вид плавильной печи, представляющий собой несколько печей, расположенных в ряд, вместе с мехами, которые приводились в движение водой, общим валом с водяным колесом [Библиография по Пермской меди, эл. ресурс]. В описании Вознесенского завода И.П. Фальк отмечает: «В 1771 году было при нем 7 крумофенов» [Фальк, 1824, с. 260–261], то есть, крумофен – большая плавильная печь. В описании Висимо-Шайтанского завода встречаем, что завод «имел в 1772 году 3 молота и 6 гертов» [Фальк, 1824, с. 289]. Гертом называли специальный станок, предназначенный для промывки руд, который использовался в процессе подготовки руды к плавлению [Даль, эл. ресурс].

При описании уральских медеплавильных заводов, И.И. Лепехин и П.С. Паллас также ссылались на промышленную заимствованную лексику. И.И. Лепехин и П.С. Паллас описывали виды немецких печей, наиболее распространенных в тот период времени. В Дневниковых записках этих ученых-путешественников встречаются следующие термины: *крумофен, гармахерский горн, шплейзофен (сплейсофен), гартильный горн*. *Гармахерский горн*, или *гартгерт* – это разделительный горн, в котором от черной меди отделялось железо и выжигались серные примеси [Геннин, 1937, с. 637]. У П.С. Палласа *гартильный горн* использовался в значении *горна*, предназначенного для разделения металлов от примесей. *Шплейсофен*, у П.С. Палласа «*шплейс-печь*» – самодувная печь, отличие которой состояло в том, что воздух не подавался мехами в печь, а поступал в печь свободным притоком [Геннин, 1937, с. 644]. В описании П.С. Палласом Петропавловского завода упоминается следующее: «<...> а близ онаго маленькая шплейс-печь, которую к чему употребляют, не знаю» [Паллас, 1786, 344]. В определении А.А. Котляревского, это печь, которая представляла собой топку, поддувало, колосники, горнило и была предназначена для операции рафинирования черной меди [Библиография по Пермской меди].

И.И. Лепехин описывал промышленное оборудование Полевского завода: «В одной же фабрике один горн кричной, один гармахерской и сплейсофен» [Лепехин, 1772, с. 272]. *Кричной горн (кузнечный горн)* был большим горном и использовался для передела чугуна в кричное железо, при этом во время операции железо очищалось (происходило рафинирование металла) и оно теряло примеси [Геннин, 1937, с. 639].

Заимствования обнаружены также в терминологии горнорудной промышленности. В то время добыча природных ресурсов осуществлялась, в основном, открытым способом, когда выкапывали ямы, из которых извлекали руду. На Урале и в Сибири сохранилось много таких ям, который называли *чудскими*, от имени мифического народа, проживавшего в древние времена. Только в «Путешествиях по разным провинциям...» П.С. Паллас упоминает и описывает такой способ и употребляет слово *копань* в значении *яма* [Паллас, 1786, с. 154]. Но у него же есть и описание шахтного способа рудных разработок [Паллас, 1786, с. 270], а также упоминание таких терминов, как *шахта* (вертикальная горная выработка), *штольня* (горизонтальная выработка), *шурф* (разведывательный канал) [Мукосеева, 2013, с. 346–354].

Заключение

В XVIII в. еще не сложилась промышленная лексика, поэтому для того времени было характерно заимствование иностранных слов и терминов, не имеющих отечественных эквивалентов в

русском языке. Особенно ярко процесс заимствования проявился в медеплавильной промышленности Урала. Это объясняется, на наш взгляд, тем, что медеплавильное производство уже в те времена было сложным процессом, на каждой стадии которого применялось разное оборудование. На подготовительном этапе использовали герт (станок для промывки руды), затем – отчищательный горн (для очистки металла от примесей). Собственно производство меди предполагало такое оборудование, как *крумофен* (большая печь, один из видов печи, с помощью гармахерского горна происходило разделение черной меди от железа), *сплейсофен* (самодувная печь, которая продувалась естественным образом, без искусственного нагнетания воздуха). На заключительном этапе использовались горны трех видов (горны, которые отличались друг от друга разными технологиями производства меди). Заимствованная лексика сыграла важную роль в развитии промышленности Урала и сохраняется до настоящего времени в терминологии горнодобывающего производства.

Список литературы

1. Библиография по Пермской меди. Словарь терминов и устаревших слов. URL: // <https://uraloved.ru/geologiya/uralskaya-med/bibliografiya-med-slovar> (дата обращения: 07.11.2017).
2. Геннин де В. Описание Уральских и Сибирских заводов. Москва: Государственное издательство «История заводов», 1937. 649 с.
3. Лепехин И.И. Продолжение Дневных записок путешествия академика и медицины доктора Ивана Лепехина по разным провинциям Российского государства в 1770 году. Т. 2. Санкт-Петербург: при Императорской Академии наук, 1772. 359 с.
4. Мещеряков В.Н., Черноухов А.Н. Екатеринбургский монетный двор. История. Каталог. Документы. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2010. 176 с.
5. Мукосеева Я.Ю. Уральская промышленная лексика в научном труде П.С. Палласа «Путешествие по разным провинциям Российского государства» // Диалог со временем. № 42. 2013. С. 346–354
7. Паллас П.С. Путешествие по разным местам Российской империи, бывшее в 1770 году. Ч. 1. Кн. 1. Санкт-Петербург: при Императорской Академии наук, 1786. 476 с.
8. Паллас П.С. Путешествие по разным местам Российской империи, бывшее в 1770 году. Ч. 2. Кн. 1. Санкт-Петербург: при Императорской Академии наук, 1786. 476 с.
9. Фальк И.П. Записки путешествия академика Фалька // Полное собрание ученых путешествий по России, издаваемое Императорскою Академиею наук, по предложению ея Президента. Ч. 1. Санкт-Петербург: при Императорской Академии наук, 1824. 560 с.
10. Фрадкин Н.Г. Академик И.И. Лепехин и его путешествия по России в 1768–1773 гг. Москва: Географгиз, 1950. 214 с.

Словари

11. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. URL: <http://slovorus.ru/index.php> (дата обращения: 13.11.2017).

Mukoseeva Ya.U.

*Engineer, Linguodidactics Department,
Perm State University*

THE BORROWED INDUSTRIAL TERMS IN THE TRAVELERS' DESCRIPTIONS IN THE SECOND HALF OF THE 18TH CENTURY

The article is aimed at the analysis of the foreign industrial borrowings in the descriptions of the explorers of the second half of the 18th century: I.I. Lepekhin, P.S. Pallas and I.P. Falk. It considers some specific German terms related to copper-smelting production. Their definitions are analyzed in different sources and dictionaries.

Key words: Academy of Sciences, academic travel, I.P. Falk, P.S. Pallas, I.I. Lepekhin, furnace, horn.

УДК 81`37:398.91

Семененко Наталия Николаевна

Доктор филологических наук, профессор кафедры филологии,
Старооскольский филиал, Белгородский государственный
национальный исследовательский университет.
309502, Белгородская область, г. Старый Оскол, д. 18.
Тел.: 8(4725)32-49-12
E-mail: nsemenenko@yandex.ru

**«ОПТИМИЗМ» КАК КОГНИТИВНЫЙ ВЕКТОР В СИСТЕМЕ
ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ СЕМАНТИКИ ПАРЕМИЙ**

В настоящей статье рассматривается проблема ценностно-смыслового моделирования паремической семантики с учётом доминирующего смыслового вектора «Оптимизм». Обоснование принципа определения доминирующей ценности как приёма тематической группировки паремий происходит в русле когнитивно-дискурсивного подхода.

Ключевые слова: паремия, аксиологема, паремическая ценность, ценностно-смысловое пространство, фрейм, модусный концепт, паремическое пространство, паремический дискурс.

Введение

Тематическая организация национальной концептосферы, отражённой в паремическом фонде языка, – один из традиционных объектов рассмотрения современной лингвокультурологии. Несмотря на традиционный характер и устойчивую методологию тематического описания в европейской паремиологии выделяются инновационные и актуальные в свете задач антропоцентрически ориентированной лингвистики, связанные, прежде всего, с попыткой реконструкции универсальных для большинства европейских языков механизмов стереотипизации образной номинации и умозаключений, выражаемых фраземами и паремиями. Данные исследования ведутся в нескольких направлениях.

1. Выделение когнитивного основания паремической семантики как ориентира тематического отбора. Так, в трудах, Н.Ф. Алефиренко и Н.Б. Кориной, посвящённых анализу русских и словацких фразеологизмов и паремий, используется лингвокогнитивный подход к принципу отбора пространственных ориентиров, формирующих сложноорганизованное тематическое пространство, структурированное с учётом определённых когнитивных доминант, в числе которых оппозиции «Широта – Высота», оппозиции категорий абстрактного и конкретного, открытости и закрытости, пространственной детерминированности и индетерминированности [Алефиренко, Корина 2011, с. 125-171]. Подобный подход позволяет получить результаты в сопоставительном аспекте указывающие на стереотипный характер оценки, выраженной в семантике русских единиц косвенно-производной номинации, что, на наш взгляд, напрямую связано с решением задачи выявления национальной специфики языковой семантики и, как следствие, национального этноязыкового сознания.

2. Выделение аксиологического основания при трактовке паремической ценности как прагматической ориентации. Например, Е.В. Ничипорчик в системном изучении ценностных ориентаций русских, белорусских, итальянских и немецких паремий выявляет универсальные сферы концептуализации, определяющие дальнейшее их тематическое определение [Ничипорчик, 2015, с. 27]. При данном подходе устанавливается достаточно прочное основание для дальнейшего анализа ценностной составляющей паремического значения, опирающееся на данные об универсальном характере аксиологического ядра европейской паремии. Кроме того данные сопоставительного анализа единиц с идентичными ключевыми словам, позволяют существенно уточнить ценностный компонент семантики последнего, поскольку,

группировка по типу коммуникативно-прагматической сферы, отражённой в семантике единиц косвенно-производной номинации, предполагает более широкое «поле покрытия» дифференцирующих семантических признаков, нежели ориентир на определённую номинативную семантику ключевого слова.

3. Особую роль в моделировании актуальной периферии тематического описания паремий занимает коммуникативный подход к определению смысловых векторов группировки паремий. Так, в работах Т.Г. Бочиной обосновывается выделение запретительно-побудительного типа паремий как определённой группы пословиц с конкретной коммуникативной функцией [Бочина, 2005]. Подобные исследования при всей очевидности их коммуникативно-грамматической направленности создают прочную аргументативную основу для лингвопрагматического описания семантики пословиц сходного модально-оценочного плана. Кроме того, при исследовании того, что запрещается, рекомендуется, к чему побуждается, что высмеивается, что отрицается и т.д., лингвисты создают репрезентативную основу для дальнейших попыток выделения ведущих аксиологем, формирующих, в свою очередь, тематическое пространство паремиологии.

4. Исследования, органично совмещающие коммуникативно-грамматический и лингвосомиотический аспекты моделирования паремической семантики, предпринимаются и при комплексном анализе речевого потенциала паремий в трудах Г.Д. Сидорковой, которая в ходе осуществления операций когнитивно-дискурсивного анализа регулятивных функций паремий как речевых действий опирается на выделение потенциальных прагматических установок, образующих «характерные сочетаемостные конstellации, обычно обусловленные смысловым содержанием соответствующих паремий». Автор предлагает группировать паремии в соответствии с ведущими «принципами смыслопорождения», находящимся в определённой корреляции с прагматическими функциями паремий [Сидоркова, 2011]. Данный подход нам близок, поскольку позволяет (а) предметно описать содержательный характер и коммуникативно-грамматическую форму выражения стереотипа этноязыкового сознания; (б) учесть особенности логической пропозиции, коррелирующей с фреймовым основанием паремического значения и (в) синтезировать методику описания прагматических функций и прагматического компонента паремий как единого коммуникативно-прагматического комплекса, ориентированного на некий нормативно-ценностный идеал коммуникации и поведения.

Основная часть

Актуальность «обновления» и расширения методологических принципов и свода аналитических приёмов тематического описания русской паремиологии обусловлена недостаточностью ресурса традиционного лексико-семантического принципа группировки пословиц по принципу выделения ключевого слова или по определению предметной сферы, отражённой в содержании пословицы. Новые акценты тематической группировки обусловлены системной разработкой нескольких теоретических проблем, комплексный научный характер которых позволяет решать общую задачу моделирования механизмов взаимодействия языка, мышления и культуры, обозначенную в современной лингвистике. Одним из таких акцентов является соприкосновение исследовательских интересов активно развивающейся аксиологической лингвистики и когнитивной лингвокультурологии, обращающейся к паремическому тексту не только как к источнику культурно значимой информации, но и как к дискурсивному средству выражения стереотипов национальной оценки и ценностной ориентации культурно значимых смыслов. При определении принципиальных позиций данного исследования ведущими стали понятия аксиологемы и паремической ценности, поскольку именно ценностно-смысловой акцент в тематической группировке паремий кажется нам продуктивным в фокусе задач лингвокультурологического исследования паремического материала. Пословицы – это полифункциональные культурно значимые тексты, которые гармонично соединяют когнитивные, прагматические и дискурсивные аспекты функционирования в силу

своей сложной лингвосемиотической и жанрово-фольклорной природы (см. подробнее [Семеновенко, 2011, с. 15–74]). Соответственно, ценностный вектор паремической семантики как, одновременно, условие и следствие успешной коммуникативной реализации паремического обобщённого значения играет принципиально важную роль в определении своеобразной «отправной точки» анализа дидактической сущности паремии.

Понятие аксиологемы, актуальное для современной лингвокультурологии, применялось нами с учётом заметного терминологического разнообразия в описании ценностной составляющей паремической семантики, в ходе которого в современной науке о языке вводятся и регулярно применяются понятия (1) «аксиологического кода культуры» как средства параметризации паремий [Тразанова, 2010]; (2) «ценностной ориентации паремии» как трёхкомпонентной структуры информации ценностно-оценочного характера, заключённой в паремии [Ничипорчик, 2015, с. 66]; (3) типа аксиологемы, соотносимого с типом языкового вербализатора, в частности, аксиологемы-паремии [Дотдаева, Потапова, 2013]. Выделение аксиологического параметра паремической семантики в качестве определяющего фактора моделирования смыслового пространства паремииологии подразумевает определение особого статуса паремической ценности. Паремическая ценность при этом трактуется как следствие синергетического взаимодействия оценки того элемента/явления культуры, который находится в коммуникативно-прагматическом фокусе паремии и смыслопорождающей когнитемы (собственно модусного концепта), определяющего дидактическую семантику пословицы.

При таком понимании паремическая ценность есть следствие дискурсивно-прагматического «преломления» содержания интегрированного паремического фрейма, доминантная когнитема которого соотносима с тем или дискурсивно-модусным концептом (в трактовке Н.Ф. Алефиренко [Алефиренко, 2013, с. 8]. Например, *Вчера солгал, а сегодня лгуном обзывают* [БСРП, с. 474]: в данной пословице определение паремической ценности обусловлено определённым прагматическим фоном – (1) общая прагматическая функция паремии может быть сформулирована как предостережение: ‘прежде чем лгать, подумай о своей репутации в будущем’; (2) прагматическая рекомендация ‘не лгать’ с учётом ранее обозначенной прагматической функции указывает на абстрактную ценность «Правдивость». Вместе с тем, (3) когнитивное основание обобщённого значения данной пословицы представлено фреймом «Обманщик + Общественное мнение + Испорченная репутация», что указывает на доминирование концепта «Предусмотрительность». Выделенная в результате «Предусмотрительная правдивость» отличается от признания абсолютной ценности «Истины», что, собственно, и отличает абстрактно-ценностную категорию от паремической ценности, осмысленной и интерпретированной с позиции житейской мудрости.

С учётом значимости аксиологического фактора паремической семантики и фактора прагматически обусловленной семантики паремии тематическое направление для моделирования паремической семантики выбиралось по принципу актуальности для стереотипной оценки жизненных ситуаций и наличию в основании группировки чётко определяемого антитетического прагматического вектора. «Оптимизм» при общефилософском подходе представлен в пяти основных вариантах трактовки понятия:

1. Умонастроение, придающее основное значение лучшим перспективам в любой человеческой ситуации и вере в победу «Добра» над «Злом». Основные его проблемы: как быть, если злу в мире конца не видно, как относиться к духовно-нравственной несостоятельности человеческого рода и почему природные и социальные катастрофы сводят на нет усилия человека сделать достойной свою жизнь.

2. Воззрение, по которому существующий мир есть лучший из возможных и все в нем совершающееся ведет к добру. Принципиально оптимизм требуется учением о Боге, как Всеблагом, Премудром и Всемогущем Творце и Промыслителе мир.

3. Один из двух основных видов восприятия мира, выражающий позитивное, доверительное отношение к нему; противостоит пессимизму. В обыденном понимании – это склонность видеть и подчеркивать во всех жизненных событиях положительные стороны, не впадать в

уныние из-за неурядиц, верить в успех, в счастливый исход любого начинания и конечное благополучие.

4. Воззрение на общий ход исторических изменений, согласно которому всегда существует возможность приблизить действительность к идеалу добра; убеждение в достижении в конце концов его торжества над злом, а справедливости – над несправедливостью, в способности человека к безграничному социальному развитию и моральному совершенствованию. Противоположен пессимизму.

5. В отличие от пессимизма такое восприятие жизни или настроение, которое отмечает в вещах и явлениях их лучшие стороны и вообще надеется на благоприятный исход, веря в непрерывный прогресс [Оптимизм].

Анализ представленности данной ценностной категории в паремиологическом фонде языка – задача, изначально гипотетически ориентированная, поскольку (а) сама лексема *оптимизм* в силу абстрактно-лексического и книжно-стилистического характера не может быть обнаружена в составе пословиц, соответственно, поиск лексических вербализаторов данной категории сопряжён с комплексным когнитивно-семантическим анализом, цель которого – выявление лексического ядра и периферии репрезентации данного понятия в паремиологическом пространстве; (б) паремическая ценность «Оптимизм» должна быть содержательно описана, в том числе, и на предмет соответствия пяти представленным понятийным дефинициям, что позволит проследить особенности отражения содержания абстрактной категории в паремической картине мира. И наконец, данная ценностная категория практически не описана в современной научной литературе, а предметный анализ когнитивно-прагматического механизма отражения данной абстрактной ценности в системе ценностей паремической картины мира проводится впервые.

Ценность для пословицы – это не абстрактно номинированная ценность культуры, хотя в числе ключевых лексем русской паремии безусловно присутствуют единицы с лексическими компонентами-аксиологемами: *Воля портит, а неволя учит* [БСРП, с. 146], *У кого совесть нечиста, тому и тень кочерги – виселица* [БСРП, с. 847], *Счастье как стекло: когда светло, то и ломко* [БСРП, с. 891]. Но даже в случае прямой лексической номинации аксиологема посредством лексических компонентов пословицы показательным является не факт её упоминания, а способ осмысления и оценки. Способ же этот обусловлен рядом факторов:

1) ситуативной детерминированностью паремического обобщённого значения: *Иному счастье – мать, иному – мачеха* [БСРП, с. 890], – подтекст пословицы, сформированный противопоставлением параллельных оценочно-отождествляющих номинаций, подразумевает, что данный вывод получен из осмысления минимум двух ситуаций с различными условиями и событиями;

2) дискурсивно обусловленной многополярностью в оценке ситуации, подвергаемой ценностному моделированию (установлению приоритета ценностей в реализации конкретной модели ситуации), например, *Всяк Еремей про себя разумей* [БСРП, с. 146], – устанавливается закономерность приоритета собственного мнения, но оценка данного приоритета «остаётся» за конкретным дискурсом;

3) образно-ситуативным переосмыслением внутренней формы высказывания, которая мотивирует обобщённое значение пословицы скорее через модель образа, для которой отбираются денотаты «ближнего круга» культуры, например, *На голую ногу всякий баширек впору* [БСРП, с. 601], – метонимическая основа образа вкупе с традиционным образным клише: *голая нога* – ‘бедный человек’, актуализирует ценность «Неприхотливость/ Неизбалованность», которая и выступает в качестве когнитивного «стержня» афористического значения паремии ‘в трудной ситуации не стоит отказываться ни от чего / «харчами перебирать»’.

Заключение

Рассмотренный в исследовании ценностный вектор паремической семантики характеризуется как коммуникативно значимый, поскольку является как условием, так и следствием ус-

пешной коммуникации. Реализация паремического обобщённого значения происходит именно в ценностном русле, а сама паремическая ценность играет принципиально важную роль в реализации прагматической функции паремии. Предлагаемое ценностно-смысловое моделирование семантики пословиц позволяет соотнести собственно аксиосемантику, лингвопрагматический фактор значения и когнитивно-дискурсивный план паремического умозаключения при детальном описании репрезентативного механизма народных афоризмов. «Оптимизм», репрезентированный в пословицах как отношение к ситуации, подразумевается двояко – как сиюминутная реакция и как жизненный принцип; кроме того, «Оптимизм» может выступать в качестве элемента антитезы – своеобразного «фильтра» в оценке определённых ситуаций (оптимистичный и пессимистичный взгляд). В целом, указанная категория в паремической репрезентации способствует амбивалентности в оценке ключевых концептов русской языковой картины мира и может быть рассмотрена как компонент когнитивной оси национальной концептосферы.

Список литературы

1. Алефиренко Н.Ф. Смысл, модусные концепты и значение // Вестник Челябинского государственного университета: Филология. Искусствоведение. 2013. Вып. 84. С. 8–14.
2. Алефиренко Н.Ф., Корина Н.Б. Проблемы когнитивной лингвистики. Nitra: UKF, 2011. 216 с.
3. Бочина Т.Г. Запретительно-побудительная пословица // Учёные записки Казанского государственного университета: сер. Гуманитарные науки. 2005. Том 147, кн. 2. С. 23–34.
4. Дотдаева Ф.И., Потапова О.А. К вопросу об исследовании ценностей в политической лингвистике // Университетские чтения. 2013. Ч. 03. URL: http://pglu.ru/editions/un_reading/detail.php?SECTION_ID=394&ELEMENT_ID=5795 (дата обращения: 29.01.2017).
5. Ничипорчик Е.В. Отражение ценностных ориентаций в паремиях. Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2015. 35 с.
6. Оптимизм. URL: <http://www.onlinedics.ru/slovar/fil/o/optimizm.html> (дата обращения 04.02.2017).
7. Семененко Н.Н. Аксиология паремий как комплексная лингвистическая проблема // SLAVICA NITRIENSIA: časopisprevýskum slovanských filológii. 2016, № 1. С. 5–26.
8. Семененко Н.Н. Русские паремии: функции, семантика, прагматика. Старый Оскол: Изд-во РОСА. 2011. 355 с.
9. Сидоркова Г.Д. Прагматика паремий: пословицы и поговорки как речевые действия. Дисс. ... д. филол. н. Краснодар, 1999. 322 с.
10. Тразанова, Н.Ю. К проблеме установления национального ценностного кода лингвокультуры (на материале японских идиоматических выражений) // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. Сер. Филология. 2010. № 1 (9). С. 67–76.

Список источников

11. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г., Николаева Е.К. Большой словарь русских пословиц. Москва: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2010. 1024 с.

Список сокращений

БСРП – Большой словарь русских пословиц.

Semenenko N.N.

*Doctor of Philology,
Belgorod University*

«OPTIMISM» AS A COGNITIVE VECTOR IN THE SYSTEM OF VALUE-SEMANTIC MODELLING SEMANTICS OF PROVERBS

The article discusses the issue of value-semantic modeling paremic semantics with regard to the dominant meaning vector of "Optimism". The rationale of the principle of determining the dominant values of the receiving thematic groupings of proverbs is in the framework the cognitive-discursive approach.

Key words: paremia, axiology, paremic value, value-semantic space, frame, modus concept, paremic space, paremic discourse.

УДК 811.112.2'1

Сюткина Надежда Павловна

Старший преподаватель кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
г. Пермь, Россия, 614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15.
Тел.: 8 (342) 239-64-77
E-mail: info@psu.ru

**ПОНЯТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ
В ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАММАТИКЕ И РОЛЬ СРЕДЫ
В ТЕОРИИ СИСТЕМНОЙ ЛИНГВИСТИКИ**

В настоящей статье рассматривается специфика функционального подхода в лингвистических исследованиях в рамках функциональной грамматики, базирующейся на понятии функционально-семантического поля. Представлен обзор основных направлений исследования языка с точки зрения функционирования языковой системы. С позиций функциональной грамматики грамматические единицы, классы и категории должны изучаться в рамках той среды, которая их окружает и с которой они взаимодействуют.

Ключевые слова: функциональная грамматика, функционально-семантическая категория, функционально-семантическое поле, языковая система, грамматическая единица.

Введение

В современной лингвистике функционализм занимает ведущие позиции, поскольку данный подход к языку и его средствам позволяет изучать механизмы языковой системы в действии. Функциональное направление занимается и динамическими исследованиями и функционированием языковой системы как средства общения и как инструмента познания, так что можно говорить об интеграции данного направления в русло когнитивистики [Бацевич, Космеда, 1997, с. 7]. В отечественной лингвистике к представителям функционализма относятся А.А. Кибрик, В.А. Плунгян [Кибрик, Плунгян, 1997], В.Б. Касевич [Касевич, 1988]. Под руководством основателя Санкт-Петербургской школы функциональной грамматики А.В. Бондарко [Бондарко, 1984, 2001] разрабатываются теоретико-методологические основания данного направления. Г.А. Золотова [Золотова, 2005] внесла важный вклад в разработку вопросов функционального синтаксиса и коммуникативной грамматики, М.В. Всеволодова [Всеволодова, 2000] разрабатывает аспекты функционально-коммуникативного синтаксиса. Вопросы системы и системности находятся также в фокусе внимания Шустовой С.В. [Шустова, 2014]. В зарубежной лингвистике функциональное направление представлено работами С. Дика [Dik, 1989], М.А.К. Хэллидея [Halliday, 1994], Р. Ван Валина, У. Фоли [Foley, Van Valin, 1984], А. Мустайоки [Мустайоки, 2006].

Основная часть

О функциональной сущности языка писал еще С.Д. Кацнельсон, подчеркивая тот факт, что функции и общие принципы языковой структуры повсюду одинаковы, будучи созвучны общей природе людей. Функциональный подход к языку невозможен без проникновения в основную функцию языка как орудия общения [Кацнельсон, 2001, с. 23–24]. Язык, по его мнению, это не только система знаков, служащая целям выражения мысли, это вместе с тем и специфическая система знаков, которая служит целям формирования мысли. Основу грамматического строя составляют мыслительные категории. Каждая мыслительная категория представлена в строе языка двояко: в виде категориальной характеристики лексического значения, определяющей принадлежность данного значения к определенному грамматическому классу, и в виде особых синтаксических функций, уточняющих грамматическую функцию

полнозначного слова в предложении. Мыслительные категории организованы иерархически, связаны между собой прямо или косвенно. Рассматривая вопрос соотношения грамматических форм с единицами плана содержания, ученый говорит о семантико-грамматических полях, в которые организованы скрытые в формах значения. Сопоставления структуры определенных семантико-грамматических полей со всей совокупностью тяготеющих к данному полю единиц плана выражения должно помочь понять сложные взаимодействия и общие закономерности распределения элементов поля [Кацнельсон, эл. ресурс].

Представители функциональной грамматики (Бондарко А.В., Шубик С.А., Пупынин Ю.А., Недялков И.В, Войекова М.Д., Храковский В.С. и др.) рассматривают языковую единицу с точки зрения взаимодействия формы, содержания и функции. «Каждой языковой единице, помимо формы и значения, присуще имманентное свойство – функция, тот способ, которым она служит построению коммуниката. Характеристика каждой единицы определяется взаимообусловленностью ее формы, значения и функции. Этот комплексный критерий, более объективно отвечающий сущности языковых явлений, позволяет переориентировать грамматику от классификационных задач к объяснительным» [Золотова, 2001, с. 108].

А.В. Бондарко специфику функционального подхода видит в том, что «объект изучается с точки зрения его функций, закономерностей его функционирования, его связью с окружающей средой». Под функцией языковой единицы понимается свойственная ей в языковой системе способность к выполнению определенного назначения и к соответствующему функционированию в речи; вместе с тем функция результат функционирования, то есть реализованное назначение, достигнутая в речи цель [Бондарко, 1987, эл. ресурс].

В функциональной грамматике доминирует системно-языковой аспект, язык рассматривается с точки зрения функционирования его элементов и структур в процессе реализации их предназначения. «По своему существу эта грамматика является категориальной: она направлена на описание системы семантических категорий в их языковом выражении. Вместе с тем, в этой грамматике представлены и коммуникативно-речевые аспекты, тесно связанные с ее системно-языковой доминантой» [Бондарко, 2002, с. 15]. Специфика функциональной грамматики может быть выявлена только на основе принципа единства системно-структурного и функционального аспектов грамматики как целого [Бондарко, 1984, с. 3].

Г.А. Золотова подчеркивает важность исследования языковой единицы именно с позиций функционализма: «<...> на смену двустороннему критерию языковых единиц форма/значение предложен более надежный критерий с вершинами значение, функция и форма с более четким определением самих понятий. Важно при этом не разделение «уровней», а их необходимое для реализации взаимодействие» [Золотова, 2006, с. 15]. Такой подход дает возможность исследовать язык как средство общения, ведь коммуникативная функция является ведущей. «Каждый элемент языка существует для реализации в речи, в тексте, и свойством каждого является, помимо значения и формы, также его функция, или способ участия в построении коммуниката» [Золотова, эл. ресурс].

М.Д. Войекова выделяет три основных отличительных признака функциональной грамматики. Первым является направление анализа от семантики к средствам ее выражения. Грамматика функционально-семантических полей и категориальных ситуаций ориентируется на моделирование речевой деятельности говорящего, который выбирает адекватные выражения из целого набора возможных. Второй признак функционального направления – учет широкого контекста и ситуации общения, то есть исследование языка в его реальном употреблении, опираясь на зафиксированные образцы речи, связанные определенными семантическими отношениями, а не изолированные предложения. Третья особенность функциональных грамматик заключается в том, что они рассматривают язык как орудие формирования мысли, а не просто исследуют соответствия между семантикой и языковыми средствами его выражения [Войекова, 2015, с. 6–7]. В задачу грамматического описания включается как анализ потенциальных семантических функций языковых единиц, так и описание типичных контекстов

их употребления, то есть системы таких синтагматических последовательностей, которые чаще всего связаны с реализацией данной семантики [Войекова, 2015, с. 10].

А.В. Бондарко определяет функционально-семантическое поле (ФСП) как «группировку разноуровневых средств данного языка, взаимодействующих на основе общности их семантических функций и выражающих варианты определенной семантической категории». ФСП проецируются как на систему языковых средств, так и на закономерности их функционирования в высказывании и речи. ФСП характеризуется определенными связями с категориями мышления и через них, с отношениями внеязыкового мира, однако сами по себе рассматриваемые единства являются собственно языковыми – не только по их формальному выражению, но и по языковому содержанию каждого из средств [Бондарко, 2002, с. 15].

«Специфика функционально-грамматического исследования, основанного на понятии ФСП, заключается в том, что это понятие отражает языковое функционально-семантическое единство. Компоненты ФСП – это языковые категории, классы и единства с их языковыми значениями, связанными с конкретными средствами формального выражения в данном языке. Связи между компонентами – это также конкретные языковые явления» [Актуальные проблемы современной лингвистики, 2009, с. 72].

Данный подход открывает большие возможности для группировки языковых единиц в пределах семантической полевой структуры, так как языковой знак имеет асимметричную природу, одним знаком можно выразить несколько значений и вместе с тем единое заданное экстралингвистическое понятие передается разнообразными разноуровневыми средствами языка [Полянский, 2015, с. 86].

«ФСП представляет собой двустороннее (содержательно-формальное единство), охватывающее конкретные средства данного языка со всеми особенностями их формы и содержания. Вместе с тем в основе каждого ФСП лежит определенная семантическая категория, представляющая собой тот семантический инвариант, который объединяет разнородные языковые средства и обуславливает их взаимодействие. Каждый семантический вариант в рамках данного ФСП связан с определенными средствами формального выражения» [Актуальные проблемы современной лингвистики, 2009, с. 71–72].

Основная коммуникативная функция языковых единиц реализуется в высказываниях и целостном тексте. Высказывание – это микросреда функционирования языковых единиц, макросредой является целостный текст. Высказывание и целостный текст представляют собой обладающие признаком целостности упорядоченные множества взаимосвязанных элементов с определенной внутренней структурой. В высказывании функции и средства низших уровней интегрируются на основе их взаимодействия. Функции грамматических единиц существуют в форме постоянного и регулярного межкатегориального взаимодействия. Соответственно, грамматические единицы, классы и категории должны изучаться вместе с той средой, которая их окружает и с которой они взаимодействуют.

«В реализации системных значений грамматических категорий роль среды выполняют элементы контекста и речевой ситуации; к среде относятся лексические значения и лексико-грамматические разряды слов, влияющие на данную категорию, а также элементы "категориального окружения" – другие грамматические категории, взаимодействующие с категорией, рассматриваемой как исходная система <...> Среда по отношению к отдельному высказыванию – это все речевые элементы его окружения в целостном тексте и все элементы дискурса, которые взаимодействуют с исходной речевой (текстовой) системой и влияют на ее свойства.

Применительно к высказыванию (как речевой реализации предложения или сверхфразового единства) среду в ее вербальном выражении составляют взаимодействующие с ним элементы более крупных фрагментов текста и текста в целом. В этих пределах размещаются элементы ближней и дальней среды с постепенными переходами между ними. Невербальная среда охватывает все то, что в окружении вербального текста как речевого произведения относится к сфере дискурса и взаимодействует с языковым содержанием текста в процессе порождения и восприятия смысла текста. В частности, к невербальной среде относятся такие

элементы, как социальные факторы – социальный статус автора текста и потенциального адресата, типы дискурса – художественное произведение (разных типов), репортаж, интервью, политический, публицистический, философский, научный дискурс, мнения и установки участников коммуникации, фоновые знания, политическая и культурная обстановка порождения и восприятия текста и т.д.» [Бондарко, электронный ресурс].

Заключение

Исследования языка с позиций когнитивной лингвистики также предполагает учет взаимодействия различных факторов. «Структура и содержание человеческого сознания, его знания и мнение о мире, в котором он живет, его стереотипы и представления о норме, а также система коллективных и индивидуальных ценностей и оценок оказывают непосредственное влияние на структуру и содержание языковых форм и выражений в их коллективном (система языка) и индивидуальном (конкретные высказывания и тексты) аспектах, на структуру и содержание самих языковых функций и их реализацию» [Болдырев, 2013, с. 7]. Функциональный подход ориентирован на исследования языковых явлений в «живом языке», в его реальном употреблении. Подобный подход рассматривает факторы формирования сложных систем языка, состоящих из разноуровневых элементов. Перспективность функционального подхода обусловлена также возможностями корпусных исследований.

Список литературы

1. Актуальные проблемы современной лингвистики. Учебное пособие сост. Л.Н. Чурилина. 4-е изд. Москва: Флинта: Наука, 2009. 416 с.
2. Бацевич В.С., Космеда Т.А. Очерки по функциональной лексикологии. Львов: Из-во «Свит» 1997. 392 с.
3. Болдырев. Н.Н. Теоретические и методологические принципы когнитивного исследования языка // Вестник Челябинского государственного университета. 2013 № 24 (315) С. 7–13.
4. Бондарко А.В. Введение. Основания функциональной грамматики. 1987. URL: http://iling.spb.ru/grammar/bondarko_1987.pdf (дата обращения 28.05.2017)
5. Бондарко А.В. Функциональная грамматика. Ленинград: Наука, 1984. 134 с.
6. Бондарко А.В. Категории в системе функциональной грамматики // Коммуникативно-смысловые параметры грамматики и текста. Сборник статей, посвященный юбилею Г.А. Золотовой. Москва: Эдиторал УРСС, 2002. С. 15–21.
7. Бондарко А.В. Лингвистика текста в системе функциональной грамматики. URL: http://portalus.ru/modules/linguistics/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1106122586&archive=&start_from=&ucat=& (дата обращение 01.06.2017).
8. Бондарко А.В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. Москва: Эдиторал УРСС, 2001. 208 с.
9. Войекова М.Д. Введение. Петербургская школа функциональной грамматики: история, современное состояние и направления развития // Acta Linguistica petropolitana. Труды института лингвистических исследований РАН. Отв. редактор Н.Н. Казанский. Т. XI, часть 1. Ред. М.Д. Войекова, Е.Г. Сосновцева. Санкт-Петербург: Наука. 2015. 901 с.
10. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка. Москва: УРСС, 2000. 656 с.
11. Золотова Г.А. Грамматика как наука о человеке // Русский язык в научном освещении. № 1. 2001. С. 107–113.
12. Золотова Г.А. О возможностях грамматической науки // Вопросы языкознания. № 3, 2006. С. 14–21.
13. Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. Москва: УРСС, 2005. 352 с.
14. Золотова Г.А. К проблеме соотношения семантики, морфологии и синтаксиса. URL: http://helpforlinguist.narod.ru/grammar_theory.pdf (дата обращения: 30.05.2017).
15. Касевич В.Б. Семантика. Синтаксис. Морфология. Москва: Наука, 1988. 320 с.
16. Кацнельсон С.Д. Категории языка и мышления. Москва: Языки славянской культуры, 2001. 864 с.

17. Кацнельсон С.Д. О грамматической семантике. URL: http://iling.spb.ru/grammar/kaznelson_1974.pdf (дата обращения: 01.06.2017).
18. Кибрик А.Е., Плулган В.А. Функционализм // Фундаментальные направления современной американской лингвистики. Под ред. А.А. Кибрика, И.М. Кобозевой и И.А. Секериной. Москва: Изд-во «Моск. гос. ун-т», 1997. С. 267–339.
19. Мустайоки А. Теория функционального синтаксиса: от семантической структуры к языковым средствам. Москва: Языки славянской культуры, 2006. 512 с.
20. Полянский А.Н. Функционально-семантическая категория как инструмент позиционирования в рекламных текстах // Вестник МГУП имени Ивана Федорова. № 4, 2015. С. 86–89.
21. Шустова С.В. Система и системность (на примере лексического каузатива) // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. Вып XIV / Отв. ред. Т.Ю. Тамерьян. Владикавказ: Изд-во «Сев.-Осет. гос. ун-т. им. К.Л. Хетагурова», 2012. С. 55–62.
22. Шустова С.В. Системность как средство интегративности в языке // Исследовательский журнал русского языка и литературы. Иранская ассоциация русского языка и литературы. 1(4) 2014 С. 25–37.
23. Шустова С.В. Подсистемы системы (на примере функционально-семантических категорий) // Евразийский вестник гуманитарных исследований, Пермь: Пермский институт экономики и финансов, 2014. С. 131–137
24. Dik S.C. The Theory of Functional Grammar. Parts 1, 2. Berlin: Mouton de Gruyter, 1989. 167 p.
25. Foley W.A., Van Valin R. D. Functional Syntax and Universal Grammar. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 416 p.
26. Halliday M.A. K. Introduction to Functional Grammar. London: Edward Arnold, 1994. 700 p.

Syutkina N.P.

*Senior Lecturer, Linguodidactics Department,
Perm State University*

**FUNCTIONAL-SEMANTIC CATEGORY IN THE FUNCTIONAL GRAMMAR AND THE
ROLE OF ENVIRONMENT IN THE THEORY OF SYSTEM LINGUISTIC**

The paper analyses the specificity of the functional approach in linguistic research in the framework of the functional grammar based the concept of a functional-semantic field. An overview of the main directions of the language study is presented through the language system functioning. According to the functional grammar, the grammar units, classes and categories should be studied along with the their environment, which they also interact with.

Keywords: functional grammar, functional-semantic category, functional-semantic fields, language system, grammar unit.

УДК 81'243

Заседателева Марина Геннадьевна

Кандидат филологических наук, доцент,

Южно-Уральский государственный

гуманитарно-педагогический университет.

454080, Челябинская область, г. Челябинск, пр. Ленина, 69.

Тел.: +7 (351) 216-56-01

E-mail: postbox@csru.ru

Большакова Евгения Сергеевна

Южно-Уральский государственный

гуманитарно-педагогический университет.

454080, Челябинская область, г. Челябинск, пр. Ленина, 69.

Тел.: +7 (351) 216-56-01

E-mail: postbox@csru.ru

**АНГЛО-АМЕРИКАНСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ
В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

В статье рассматриваются ассимиляция англо-американских заимствований в немецком языке в период глобализации, а также исторический аспект внедрения англо-американских заимствований в немецкий язык. Особое внимание уделено информационным сферам, в которых нам удалось в результате лингвистического анализа обнаружить англо-американизмы. Источниками послужили немецкие журналы «Der Spiegel», «Focus», «Stern», «Fluter» и современные учебники немецкого языка.

Ключевые слова: глобализация, коммуникация, языковой контакт, англо-американские заимствования, информационные сферы влияния.

Введение

Процесс глобализации затрагивает все стороны коммуникации, поэтому глобализация, при общем рассмотрении, должна отражать это разностороннее явление мировой реальности. Можно говорить о том, что глобализация – это новая ступень интернационализации всех сфер общественной жизни, постепенное становление целостного мира на основе информационно-технической революции и новейших достижений в этой области человеческих знаний. Государства вступают в новую форму сотрудничества – налаживаются связи предприятий с зарубежными партнёрами, проводятся совместные научно-исследовательские, проектно-конструкторские и экспериментальные работы [Осипов, 2003, с. 54]. Границы между языками становятся прозрачными с каждым годом и языки, которыми владеют люди, объединяются в группы, связанные между собой большей или меньшей степенью родства. Родство языков объясняется общностью происхождения и они делятся на языковые группы: общеславянские и индоевропейские, а эти, в свою очередь, – на подгруппы: индийские, балтийские, германские, восточные и западные и др. [Серебренников, 1972, с. 346].

Основная часть

Одним из самых важных стимулов языковых изменений является взаимовлияние языков, которое происходит в результате языковых контактов.

В лингвистической литературе понятие языкового контакта находит неоднозначное толкование. Языковой контакт определяется как «попеременное использование в практике одним и тем же индивидом двух языков, вследствие которого можно обнаружить примеры

смешения норм каждого из двух языков» [Вайнрайх, 1979, с. 156]. Языковые контакты рассматриваются также как «взаимодействие двух или более языков, оказывающее влияние на структуру или словарь одного или многих из них» [Серебренников, 1972, с. 168].

Английский язык популярен во всём мире, как глобальный язык мирового сообщества. Сегодня английский занимает особое место и превращается в язык межнационального общения всего человечества. Английский язык оказывает большое влияние на другие языки и, как следствие, в последние годы в немецком языке начала проследиваться тенденция массового заимствования английских слов. Английский язык обогатил немецкий язык многочисленными синонимами и новыми понятиями – англо-американизмами (слово или оборот речи, заимствованные из английского языка или созданные по образцу английского слова или выражения) [Розен, 2000, с. 476.]. В таблице 1. представлены англо-американские заимствования в различных сферах коммуникации.

Таблица 1.

Англо-американские заимствования в разных сферах коммуникации

Сферы коммуникации	Англо-американизмы
Bauen und Wohnen	Apartment, WC, Lift, Center
Forschung, Wissenschaft und Technik	Equipment, Know-how, Service, Priter, Standart, Conditioner
Foto und Optik	Disc-Kamera, Flash, Shutter
Gesundheit, Medizin, Kosmetik	Aids, Stres, Body Lotion, Make-up, relaxen, der Eyeliner, Lotion, Foundation, Fluid, Strip
Informationstechnik	Bit, Byte, Notebook, CD-Rom, Computer, editieren, Hacker, Calculator, Window
Kultur und Bildung, Literatur und Kunst	Bestseller, Chopin, Netwon, Ersay, Science, Love-Story, Beat, Promoter, Jazz, Reggae, Hip-Hop, Boogie-Woogy-Rhytmen, Breakbeat, Funk
Nahrungs- und Genussmittel, Gastronomie	Bar, Brandy, Bubble-gum, Chips, Cream, grillen, Fast food, Gelee, Goldorangen, Steak, Snacks, Hamburger
Natur und Umwelt	Greenpeace, Smog, Setter
Schaugeschäft und Unterhaltung	Musical, Beat, Actionfilm, Cast, Personality-Show, Star
Sport, Spiel, Freizeit	Baseball, Beach-Volleyball, Golf, das Snowboardfahren, die Patience, Cross, dribbeln, Jogging, Hockey, Baseball, Start, Team, Camping, Inline-Skates, Fan, Match, Freestyle, Penalty, Badminton, Sprint, Finish, Handicap, Club, Windsurfing, Skateboard fahren, Dirt Jump, Kick-Boxing, BMX-Bikes
Staat, Recht, Politik	Check point, Holocaust, killen, Law and order, Royalty
Szene– und Jugendjargon	Autpeppen, crazy, cool, O.K., Punk, Tattoo, Trouble, Hi,Wow, Creat, Nice
Telekommunikation, Post	Handy, Hotline, Internet, E-Mail, Message
Verkehrswesen, Seefahrt	Cab, chartern, Crash, Jeep, Luxusliner, SOS, Truck
Wirtschaft, Handel, Finanzen	Boom, Chipkarte, Discountgeschäft, Eurocard, Holding
Mensch – Berufsleben, Tätigkeit	Babysitter, Bodyguard, Controller, jobben, managen
Beruf	Barman, Design, Dispatcher, Realtor, Regisseur, Stewardess, Artist
Kleidung	Shorts, Jeans, Chuchs, Skater-Shue, T-Shirt, College-Jacke

В результате анализа текстов немецких журналов: «Der Spiegel», «Focus», «Stern», «Fluter» нами были выявлены наиболее употребляемые англо-американизмы:

10 примеров англо-американизмов были отнесены к сфере «Реклама» (*die Werbung*). Реклама использует охотно английские и американские лексемы, чтобы пропагандировать чужой образ жизни и представить своим клиентам дух другого далёкого мира. Поэтому люди и покупают *Lotion, Snacks, Shorts, Conditioner*. Всем известна рекламная лексика – *Slogans, Marketing, Corporate Identity, Promotion, Image, Message*.

9 лексем были отнесены к разделу «Техника» (*die Technik*). Как известно, особенно мир компьютеров и интернет накладывает на язык свой особый отпечаток: *Mouse, E-Mail, Online, Provider*. Но и до этого в немецком языке уже существовали технические понятия из других областей техники: *Airbag, Display, Playstation, Gameboy, Joystick* и т.д.

В разделе «Спорт» (*der Sport*) выделено 10 лексем. С каждым годом в этой сфере становится всё больше типично американских видов спорта с соответствующими им понятиями, которые облегчают спортсменам и болельщикам их общение и понимание: *Fan, Match, Cross, Freestyle, Penalty, Badminton, Sprint, Finish, Team, Handicap*.

Есть и другие источники англицизмов: в «СМИ» (*die Massenmedien*) – (7 англо-американизмов) – *Feature, Pay-TV, Motion, Primetime, Print, Slow, Entertainer*.

В области «Косметическая индустрия» (*die Schönheitsindustrie*) выявлено 6 единиц – *Make-up, Foundation, Fluid, Eyeliner, Strip, Cover*.

А в «Мир мод» (*die Mode*) всего 5 – *Fashion, Dress, Look, Top, Boots*.

В учебниках немецкого языка И.Л. Бим, Л.В. Садовой Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, а также в пособиях по изучению современного немецкого языка Thomas Storz, Jutta Müller «Lehrwerk – Delfin, уровень владения А2», Д.А. Листвин «Современный немецкий. Практический курс для начинающих: учебное пособие» нами были выделены сферы, в которых встречаются англо-американские заимствования на современном этапе развития немецкого языка (см. табл. 1).

Заключение

В немецком языке наряду с англо-американизмами функционируют их немецкие эквиваленты: *Team – Mannschaft, Arbeitsgemeinschaft; Shorts – Kurzhose; Party – Ausflug; stupid – dumm, beschränkt, stumpfsinnig; simple – einfach, einfältig; Trenchcoat – Wettermantel mit Gürtel; City – Stadt, Stadtzentrum; Darling – Liebling; topfit – in guter Form; testen – prüfen; Gag – Witz; Hobby – Steckenpferd, Liebhaberei; Make-up – das Zurechtmachen mit Hilfe kosmetischer Mittel; fair – einwandfrei, anständig; Job – Arbeit*.

«Сохранить национальный язык Германии» – лозунг, под которым объединяется немецкоязычное общество. В первую очередь, защитники национального языка стремятся оградить немецкий язык от засилья англицизмов, поскольку этот процесс грозит потерей языковой и культурной неповторимости немецкого языка. Но, несмотря на защитные меры, например, во Франции даже на уровне закона, агрессивное продвижение этих слов в языки мира продолжается.

Список литературы

1. Вайнрайх У. Языковые контакты. Киев: Вища школа, 1979. 264 с.
2. Осипов В. Единый язык человечества. Москва: Пилигрим-Пресс, 2003. 320 с.
3. Розен Е.В. Как появляются слова?: Немецкая лексика: история и современность. Москва: МАРТ, 2000. 154 с.
4. Серебренников Б.А. Общее языкознание. Внутренняя структура языка. Москва: Наука, 1972. 565 с.

Zasedateleva M.G.

*PhD of Philology, Associate Professor,
South-Ural Pedagogical University*

Bolshakova E.S.

*Student,
South-Ural Pedagogical University*

AMERICAN BORROWINGS IN THE MODERN GERMAN LANGUAGE

The article considers the assimilation of american borrowings in the German language in the period of globalization as well as the historical aspect of the introduction of american borrowings into the German language. The study is focused on the americanisms found in the information spheres in the massmedia discourse of the German magazines «der Spiegel», «Focus», «Stern», «Fluter», and modern German textbooks.

Key words: globalization, communication, language contact, anglo-american borrowings, information spheres of influence.

УДК 811.133.1

Бисерова Наталья Васильевна

Преподаватель кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный
исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.
Тел.: 8 (342) 2396-477
E-mail: psu@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ДОМИНАНТЫ СИНОНИМИЧЕСКОГО РЯДА «MIGRANT» НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

В настоящей статье исследуется лексема-доминанта «migrant», репрезентирующая понятие «субъект миграции» во франкоязычных словарях. Методом дефиниционного и компонентного анализов выявлены ядерные и периферийные компоненты значения. На основе количественного распределения сем определено прототипическое значение данной лексемы на примере прямых значений. Следующим шагом планируется рассмотреть насколько сохраняется выявленный лексический прототип в переносных значениях.

Ключевые слова: доминанта синонимического ряда, синоним, синонимический ряд, метод компонентного анализа, прототипическая семантика, категоризация, дефиниционный анализ.

Введение

Цель настоящей статьи заключается в описании доминанты синонимического ряда «*migrant*» на материале французского языка. Лексема *migrant* является заимствованием, вошедшим во французский язык относительно недавно – во второй половине XX в. Изначально данная лексема употреблялась во французском языке как прилагательное в рамках словосочетания «*трудящийся мигрант*» (*travailleur migrant*), прежде чем стала независимым существительным. Пик употребления данного слова приходится на 2015 г. – период миграционного кризиса в Европе.

Данная лексема обладает широким значением и нередко покрывает понятия отдельных типов мигрантов: *беженца, трудящегося работника, лица, ищущего убежища*. Палитра миграционной лексики довольно разнообразна, что провоцирует трудности при номинации лиц, участвующих в миграции. В связи с этим возникает необходимость тщательно исследовать семантику близких по значению лексем, репрезентирующих понятие субъекта миграции, как процесс упорядочивания, действительности, облекающий ее в языковую форму.

Основная часть

Нам представляется возможным и актуальным обратиться к изучению синонимии в области миграции с позиций прототипической семантики [Витгенштейн, 1969; Демьянков, 1996; Рош, 1978; Лакофф, 2004; Филлмор, 1978].

Понятийная система, согласно теории прототипов, организована категориями, и все мыслительные операции представляют собой категоризацию. При этом категории, играющие ключевую роль в сознании, передаются словами-номинаторами, в данном исследовании синонимическим рядом и лексемой доминантой *migrant*. Для синонимии теория прототипов занимает важ-

ное место, так как позволяет определить, каким образом синонимы образуют тот или иной синонимический ряд.

К ключевым понятиям исследования относятся *синоним*, *синонимический ряд*, *доминанту синонимического ряда*. Существует строгое понимание синонимии как свойства слов, тождественных по значению и структуре. Более ценным для нашего исследования является широкое понимание синонимии, при котором внимание акцентируется на том, что языковые единицы обладают не только сходством, но и различиями, которые нейтрализуются в тексте.

Отношения различия и тождества становятся базовыми, организующими синонимические связи. Так, синонимы – это слова, близкие, но не абсолютно идентичные по значению и эмоционально-стилистическим свойствам, отличающиеся друг от друга оттенками лексического значения, эмоционально-экспрессивной окраской, стилистической принадлежностью к определённому жанру речи, употребляемостью, способностью вступать в соединение с другими словами [Шанский, 1987, с. 23].

Признание синонимами слов близких, но не одинаковых по значению выдвигает проблему смысловых различий между ними: «...Сначала мы объединяем слова в синонимические ряды, чтобы подчеркнуть их сходство, чтобы «вынести за скобки» то общее, что в них есть. Потом синонимические ряды удерживаются в памяти лишь для того, чтобы подчеркнуть в этих словах различия» [Фаворин, 1953, с. 10].

Слова с близким значением составляют синонимический ряд, являющийся не просто совокупностью близких по значению слов, а микросистемой, в которой все единицы находятся в определенной взаимосвязи. Доминантой синонимического ряда является стержневое слово, определяющее характер всего ряда.

Доминанта – лексема, которая имеет наиболее широкое в данном ряду значение, является наиболее употребительным синонимом, обладает наиболее полной парадигмой, наиболее широким набором синтаксических конструкций, наиболее широкой сочетаемостью и наиболее нейтральна стилистически, прагматически, коммуникативно, просодически [Апресян, 2004, с. 12].

Высокая сочетаемость лексемы-доминанты определяет и её высокую частотность. По мнению ряда исследователей, доминанта является исходным пунктом системного построения ряда. Наличие в любом ряде такого слова, вокруг которого группируются, дифференцируясь в том или ином отношении, другие синонимы, является главным аргументом в пользу системности синонимического ряда [Гречко, 1963, с. 25].

На первом этапе мы проанализировали дефиниции лексемы *migrant* по лексикографическим источникам французского языка: толковым (*Le Nouveau Petit Robert, Le Petit Robert de la langue française*), энциклопедическим словарям (*Larousse, Larousse dictionnaire usuel, Petit Larousse illustré*), словарям синонимов. Всего было использовано 20 лексикографических источников, из которых – 12 толковых словарей, 3 энциклопедических словаря, 5 словарей синонимов.

Методом компонентного анализа выявлено 100 сем, из которых 91 сему относим к ядру и 9 сем – к периферии. Периферийные семы определяются как семы, встретившиеся не более одного раза. Согласно ядерным характеристикам *мигрант* – группа людей (14)¹, индивид (9), либо работник (3), который перемещается (11), перемещается по отношению к исходной стране (6), перемещается вынужденно (2) из исходной страны (14), обладающей характеристикой слаборазвитой (3) в страну переезда (16) с целью обосноваться в другой стране (5) по причинам: экономическим (5), политическим (3).

Поскольку в толковом словаре дефиниция лексемы *migrant* часто оказывалась малоинформативной, мы обращались к глубинной дефиниции. Например, рассмотрим определение мигранта в словаре *Le Petit Robert de la langue française (2014)*: *migrant* – *didact. qui participe à une migration* (мигрант – тот, кто участвует в миграции). Для выяснения большего количе-

¹ В круглых скобках указано количество сем.

ства признаков расшифруем понятие миграции: *migration – déplacement de populations qui passent d'un pays dans un autre pour s'y établir* и выделим дополнительные семы: *перемещение, население, исходная страна, страна переезда, устроиться на долгий срок*.

Как видим из числового соотношения сем, представленных выше, мигрант определяется во-первых, как группа людей, во-вторых, как отдельный индивид, в-третьих, как работник. Причем значение работника в словарных статьях имеет помету *spécialement* (специальное значение), не узуального, а специализированного значения.

Мигрант перемещается из исходной страны (с характеристикой «слаборазвитый») в страну переезда с целью там обосноваться по экономическим и политическим причинам. В качестве периферийных признаков указаны и другие причины переезда: поиск работы, вооружённый конфликт, культурные, социальные, личные причины.

Миграция в ядре представлена как фиксированный результат, а на периферии – как процесс. Кроме того на периферии находятся признаки добровольного перемещения и интеграции в принимающее общество. Количество ядерных признаков явно превышает количество периферийных признаков.

На втором этапе мы обратились к ядерным признакам лексемы-доминанты *migrant*, выделенным из словарных дефиниций. Далее осуществили проверку повторяемости данных признаков в большинстве анализируемых словарей. В результате проверки наличия повторяющихся признаков представим список сем, составляющих прототипическое значение лексемы *migrant* во французском языке: *индивид/группа людей, перемещение, исходная страна, страна переезда*.

Заключение

В результате проведенного анализа словарных дефиниций лексемы *migrant*, мы осуществили попытку найти лексический прототип, который включает в себя именно то значение, которое первым приходит в голову носителям языка при восприятии словоформы. Был произведен анализ прямых значений лексемы-доминанты *migrant*. Следующим шагом исследования будет проверка наличия комплекса выявленных признаков и в других оставшихся значениях слова. Перспективным рассматривается не только обращение к прямым значениям слова, но и к переносным. Единицы смысла, которые будут повторяться от одного значения к другому и составят прототипическое ядро признаков.

Список литературы

1. Апресян Ю.Д. Сокровенные смыслы: слово. Текст. Культура. Сборник статей в честь Н.Д. Арутюновой / Отв. ред. Ю.Д. Апресян. Москва: Языки славянской культуры, 2004. 881 с.
2. Гречко В.А. О лексической синонимии в русском языке // Филологические науки. 1963. № 2. С. 19–30.
3. Демьянков В.З. Прототипический подход // Краткий словарь когнитивных терминов / Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Под общей редакцией Е.С. Кубряковой. Москва: Филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. С. 140–145.
4. Лакофф Дж. Женщины, огонь и опасные вещи: Что категории языка говорят нам о мышлении. Москва: Языки славянской культуры, 2004. 792 с.
5. Фаворин В.К. Синонимы в русском языке: научно-популярный очерк. Свердловск: Свердловское книжное издательство, 1953. 71 с.
6. Шанский Н.М., Бабайцева В.В. и др. Современный русский язык. В 3-х частях. 2-е изд., испр. и доп. Москва: 1987; Ч. 1. 192 с., Ч. 2. 256 с., Ч. 3. 256 с.
7. Fillmore Ch.J. On the organization of semantic information in the lexicon // Papers from the parasession on the lexicon. Chicago: CLS, 1978. P. 148–173.
8. Rosch E. Principles of Categorization // Cognition and Categorization / E. Rosch, B. B. Lloyd (eds.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1978. P. 27–48.
9. Wittgenstein L. The blue and brown books: Preliminary studies for the «Philosophical investigations». Oxford: Blackwell, 1969. 192 p.

Biserova N.V.

Lecturer, Linguodidactics Department,
Perm State University

**PECULIARITIES OF SYNONYMIC ROW DOMINANT «MIGRANT»
IN LEXICOGRAPHIC SOURCES OF THE FRENCH LANGUAGE**

The article explores a synonymic row dominant «migrant», which represents the concept of «subject of migration» in French dictionaries. The nuclear and peripheral components of the meaning have been determined by the method of definitional and component analysis. On the basis of a quantitative distribution of components, the prototype meaning of this lexeme is determined on the example of the direct meaning. The next step is to consider how much the lexical prototype remains in the figurative meaning.

Key words: synonymic row dominant, synonym, synonymic row, method of component analysis, prototypical semantics, categorization, definition analysis

УДК 37:81.112:81'27

Лапина Лариса Григорьевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.

614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15.

Тел.: 8 (342) 239-63-14

E-mail: lapina48@mail.ru

ЯЗЫКОВОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МИГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ГЕРМАНИИ

В статье рассматриваются лингвистические аспекты европейской миграции второй половины XX – начала XXI вв. В результате анализа общественного дискурса было выявлено языковые ресурсы, специализирующиеся на описании миграционных процессов. Продемонстрировано обогащение немецкого языка целым рядом новых понятий, отражающих различные аспекты миграции.

Ключевые слова: миграция, социальная структура общества, лингвистические рейтинги, слова года, семантика слова.

Введение

Начало XX в. ознаменовалось появлением многочисленных исследований, посвященных лингвистическому сопровождению миграционных процессов в немецком языке. Рассматриваемая проблематика является чрезвычайно актуальной, об этом свидетельствует тот факт, что в рейтинге «слов года» за 2015 г. в Германии из 10 включенных в него слов три слова так или иначе связаны с миграцией (*Flüchtlinge, durchwinken, Wir schaffen das!*).

Слово *миграция* имеет латинское происхождение: *migrare* означает “*auswandern, wandern, reisen*”. Под миграцией обычно понимается “*die auf einen längerfristigen Aufenthalt angelegte räumliche Verlagerung des Lebensmittelpunktes von Individuen, Familien, Gruppen oder auch ganzen Bevölkerungen. Politisch, statistisch und medial besonders intensiv werden Migrationen dann beobachtet, wenn staatliche Grenzen überschritten worden sind*“ [Rahlf, 2015, S. 47].

Немецкая миграция имеет длительную историю. Если в 19 в. доминировали трансатлантические массовые перемещения немцев (*transatlantische Massenauswanderungen*), причем в 90 % всех случаев в направлении США, то в дальнейшем на первый план вышли другие виды миграции.

Индустриализация, урбанизация и модернизация сельскохозяйственного производства привели к перемещениям миллионов людей среднего и низшего сословия в поисках лучших условий занятости. Внешнюю и внутреннюю миграцию усилили колонизаторские и империалистические устремления государств, а также первая и вторая мировая война.

С середины XX в. Германия выступает как пример установления нового миграционного режима в условиях правового государства, не случайно ее называют «миграционным распределителем» (*migratorische Drehscheibe*) [Указ. соч., S. 48], при этом Германия выступает одновременно как *Auswanderungs- und Einwanderungsland*. Все миграционные потоки подводи́мы под общее понятие *Wanderungsgeschehen*, а также *Wanderungsbewegung*, которые в общественном дискурсе выступают как синонимы.

С обострением проблемы беженцев связано начало третьего кризиса ЕС. По мнению аналитиков, на роль ЕС в решении проблем континента с самого начала возлагались слишком большие надежды. Однако уже к 2010 г. заявил о себе первый кризис, связанный с задолженностью Греции (*Überschuldungskrise Griechenlands*), который чуть не привел к распаду Евросоюза (*Grexit*). Вторым кризис Евросоюза был вызван присоединением Крыма к России

и военным конфликтом в Восточной Украине. Третий кризис Евросоюза, спровоцированный небывалой волной беженцев (*Flüchtlingskrise*), начался летом 2015 г.

Согласно первоначальным договорам, подписанным в ирландской столице (*Dublin-Verträge*), мигранты могли претендовать на убежище только в той стране Евросоюза, в которой они впервые пересекли его внешние границы. Таким образом, Германии географически (*als Land in der Mitte*) приток мигрантов не угрожал. Однако чтобы не допустить скопления беженцев на Балканах с их хрупким этническим и религиозным равновесием и не развалить Евросоюз с его шенгенскими принципами, в конце августа 2015 г. в Берлине было принято решение впустить беженцев в Германию. Кризис тем самым не был разрешен окончательно, однако было выиграно время для корректного распределения беженцев по государствам Евросоюза.

Германия сыграла, таким образом, роль буферной платформы, пока не было найдено общеевропейское решение. Однако большинство европейских стран по разным причинам так и не внесло эффективного вклада в решение проблемы беженцев, посчитав ее чисто немецкой проблемой.

Поскольку язык всегда играл важную роль в национальном самосознании немцев, в статье предпринимается попытка анализа языковых ресурсов, специализирующихся в немецком общественном дискурсе на описании миграционных процессов.

Основная часть

Интенсивные миграционные процессы второй половины XX – начала XXI вв. стали в последние годы чрезвычайно актуальными в общественном дискурсе. Изменения коснулись социальной структуры общества. Сюда относится, в первую очередь, приток иностранной рабочей силы и связанная с этим мультиэтничность [Geissler, 2014с, S. 4]. Причем в виду отсутствия достаточного собственного человеческого потенциала Германия и впредь будет вынуждена привлекать иностранную рабочую силу. Растущая доля трудовых мигрантов характеризует и другие европейские общества.

Ключевыми исходными понятиями в рассматриваемом дискурсе являются: *Migration, Integration, Multiethnizität, Struktur und Entwicklung der Bevölkerung, sozialer Wandel*. К ним примыкает целый ряд смежных понятий, отражающих динамику миграционных процессов. Так, появились официальные названия этапов интеграции мигрантов в Германии: *Gastarbeiterphase (Anwerbephase), Phase der ersten Integrationsversuche, Abwehrphase, Akzeptanzphase* [Geissler, 2014b, S. 40–44].

1. Фаза гастарбайтеров (*Gastarbeiterphase, Anwerbephase*) связана с регулярным привлечением трудовых мигрантов на договорной основе (1955–1973). На этот путь Германия встала в 1955 г., подписав соответствующий договор с Италией, за которыми последовали договоры с Испанией и Грецией (1960), Турцией (1961), Марокко (1963), Португалией (1964), Тунисом (1965) и Югославией (1968). Экономическая интеграция трудовых мигрантов первой волны на повестке дня не стояла, поскольку принимающая страна приглашала их по принципу ротации.

2. Фаза первых попыток интеграции мигрантов (*Phase der ersten Integrationsversuche, 1973–1981*). Оказалось, что принцип ротации иностранной рабочей силы в Германии не учитывал многие стороны человеческого бытия. Как метко сказал швейцарский писатель Макс Фриш: “*Man hat Arbeitskräfte gerufen, und es kommen Menschen*” («Вызывали рабочую силу, а приезжают люди»). Требования по интеграции мигрантов в существующие образовательные, профессиональные и политические структуры, на которые в тот момент времени обратили недостаточное внимание, звучат и сегодня более чем актуально.

3. Фаза сдерживания (*Abwehrphase, 1981–1998*) вызвана резким ростом числа трудовых мигрантов, осевших в Германии для постоянного проживания, а также возрастанием числа заявлений о предоставлении политического убежища, особенно в связи с политическими потрясениями в Восточной Европе. Под влиянием целого ряда экономических, демографиче-

ских и гуманитарных причин Германия, начиная с 1960-х гг., фактически превратилась из *Gastarbeiterland* в *Zuwanderungsland*, а затем – против своей воли – в *Einwanderungsland* современного мира, не имея при этом хорошо продуманной концепции интеграции мигрантов, что неизбежно привело в дальнейшем к эскалации страха перед иностранцами и враждебности по отношению с ним.

4. Фаза признания (*Akzeptanzphase*, с 1998 г.), связанная с началом интенсивной политики интеграции мигрантов, берет свое начало с соответствующего заявления канцлера Герхарда Шредера, пришедшего на смену правительству Гельмута Коля, осуществившего объединение Германии. Кабинет Ангелы Меркель последовательно продолжил этот курс. К 2014 г. Германия являлась не только страной, принимающей мигрантов (*Einwanderungsland*), но и второй (после США) в рейтинге стран, которые мигранты выбирали для постоянного проживания.

В 2014 г. в Германии осело уже почти 6 миллионов иностранцев, к которым необходимо добавить еще 9 миллионов граждан с так называемой миграционной историей (*“Deutsche mit Migrationshintergrund”*, *“Deutsche mit Migrationsgeschichte”*). Начиная с 2015 г., Германия приняла более миллиона беженцев из Сирии и других стран, находящихся в зонах военных конфликтов или регионах экономического бедствия.

В немецком общественном дискурсе пока не сложились понятия, в которых осмысляются самые последние миграционные события (2015–2017 гг.), однако здесь вполне уместно было бы рабочее название «Фаза регулирования» (*Regulierungsphase*), которая еще далека от завершения. Сама возможность и необходимость допуска иностранцев в страну больше не ставится под сомнение, дискутируются лишь вопросы, регламентирующие этот процесс.

Несмотря на оптимистичное заявление федерального канцлера Ангелы Меркель (*“Wir schaffen das!”*), на ситуацию с беженцами немецкое общество ответило расколом. В противостоянии участвует, с одной стороны, так называемое «Движение патриотических европейцев против исламизации Западной Европы» (*Die Bewegung der Patriotischen Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes*, сокращенно – *Pegida*), которое возникло в 2014 г., когда приток мигрантов находился еще на довольно умеренном уровне. Это движение зародилось в Дрездене, а затем перекинулось на другие города и регионы, отсюда, например: *Fragida* (во Франкфурте), *Legida* (в Лейпциге), *Bagida* (в Баварии). *Pegida* является самым большим организованным движением против иностранцев в Германии с конца второй мировой войны. Его участники получили не менее креативные названия: *Pegidianer*, *Pegidisten*, *Peggis*, *Pegida-Mitläufer* и другие. Более радикальными становятся и требования партии «Альтернатива для Германии» (*Die Alternative für Deutschland*, сокращенно *AfD*), вплоть до требований стрелять в беженцев, пытающихся несанкционированно пересечь границы страны.

Другой стороной общественного противостояния явилось широкое общественное движение коренных немцев, лояльно расположенных к мигрантам (*Anti-Pegida-Bewegung*). Благодаря усилиям волонтеров сформировалась специфически немецкая культура работы с мигрантами (*Willkommenskultur*). Кстати, это слово появилось уже в списке слов 2014 г. [Kuntzsch, 2016, S. 4]. Промигрантскую политику проводит также правящая партия Германии.

Активно заявляют о себе общественные объединения самих мигрантов. В частности, они резко выступили против существования двух параллельных обществ (*Parallelgesellschaften*): доминирующего коренного общества (*Mehrheitsgesellschaft*) и маргинализованного сообщества беженцев (*marginalisierte Flüchtlingscommunity*). Общественный дискурс формировала также группа продвинутых мигрантов второго и третьего поколения, так называемая постмигрантская среда (*“postmigrantisches” Milieu*).

В Германии сформировалась общая платформа, представляющая интересы беженцев, как наиболее ущемленной группы мигрантов (*Flüchtlingsszene*), которая, начиная с 1994 г., все больше и больше приобретает межэтнический характер. Как сами мигранты, так и коренное немецкое население ратуют за отмену идентификации немецкого происхождения по крови

(*starres, anachronistisches Blutsprinzip bei der Staatsangehörigkeit: nur deutsch sein kann, wer deutschstämmig ist*).

Такова фактологическая основа миграционных процессов. Обратимся теперь к особенностям лингвистического сопровождения миграции. При номинации участников миграционных процессов немецкий язык проявляет большую креативность. Мигранты не являются аморфной массой. Среди них выделяется несколько категорий (*Migrantengruppen*). Почти половину всех мигрантов (4,2 миллиона) составляют *Aussiedler* и *Spätaussiedler* (переселенцы-этнические немцы), прибывшие в Германию с Востока и из Юго-Восточной Европы, начиная с 1950 г. Этим же периодом времени датируется и появление обозначения *Aussiedler*. Они являются этническими немцами (*deutsche Volkszugehörige*) в смысле статьи 116 «Основного Закона» и после въезда в Германию получают немецкое гражданство.

Почти половина переселенцев состоит из выходцев из бывшего Советского Союза, как правило, потомков этнических немцев (“*Wolga-Deutsche*”), прибывших в Россию еще по приглашению Екатерины Великой в годы ее царствования (1762–1796 гг.) и перемещенных в ходе Второй мировой войны преимущественно в Казахстан и Сибирь.

В 1950 г. имелось почти 4 миллиона этнических немцев, не имеющих немецкого гражданства и проживающих за пределами Германии. Переселенцев, прибывших в Германию после ее объединения, начиная с 1993 г., стали называть поздними переселенцами (*Spätaussiedler*).

Согласно Закону по делам изгнанных и беженцев (*Bundesvertriebenengesetz, BVFG*), с 1950 по 2014 гг. в Германию въехало более 4 миллионов переселенцев. Вторую по значимости группу переселенцев составляли немецкие меньшинства из Польши и Румынии. Приток в Германию российских немцев практически прекратился в 2006 г.

Приехавшие в страну иностранцы в различных контекстах выступают то как *Gastarbeiter*, то так *Einwanderer*, *Migranten*, *unerwünschte Ausländer*, *deutsche Volkszugehörige*, *Wolga-Deutsche* и т.п. *Migrantengruppen* является при этом гиперонимом по отношению ко всем перечисленным гипонимам. Некоренные мигранты получают также собирательные и описательные названия: *Deutsche mit Migrationshintergrund*, *Deutsche mit Migrationsgeschichte*, *potenzielle Mit-Bürger*, *multiethnisches Segment der Bevölkerung*.

Помимо этнических немцев мигранты представлены трудовыми мигрантами (*Arbeitsmigranten*) и беженцами (*Flüchtlinge*), среди которых обычно выделяют *anerkannte Flüchtlinge*, *Flüchtlinge mit vorläufigem Bleiberecht oder Abschiebungsverbot*, *Geduldete*, *Asylbewerber*, нелегалами (*Illegale*) [Geissler, 2014b, S. 44–48]. “*Unter Asyl versteht man die schützende Aufnahme eines politischen Flüchtlings mit fremder Staatsangehörigkeit*“ [Rahlf, 2015, S. 55].

Слово *Flüchtlinge* открывает список слов года 2015 г., поскольку оно оказалось особенно частотным в общественном дискурсе и спровоцировало появление в немецком языке целой подсистемы сложных слов и словосочетаний соответствующей тематики: *Flüchtlingsfrage*, *Flüchtlingskrise*, *Flüchtlingsprobleme*, *Flüchtlingsquote*, *Flüchtlinge verteilen*, *Flüchtlinge sortieren*, *Kriegs- und Wirtschaftsflüchtlinge*, *Obergrenze für Flüchtlingszahlen* и другие.

Обращают на себя особое внимание так называемые «природные метафоры» (*Naturereignismetaphern*), актуализирующие стихийный и неуправляемый характер миграционных процессов, развернувшихся, начиная с 2015 г.: *Flüchtlingsstrom*, *Flüchtlingswelle*, *Flüchtlingsflut*. L. Kuntzsch обращает внимание на то, что, несмотря на свою прозрачную структуру (*flüchten* является производным от *fliehen*, слово *Flüchtlinge* является само по себе очень информативным). Включающие его композиты ведут к расширению значения слова путем выражения отношения к обозначаемым событиям [Kuntzsch, 2016, S. 3].

Понятие *Asyl* этимологически восходит к латинскому *asylum* (*Unverletzliches*), пришедшему из греческого языка (*ásylon*). В современном немецком языке слово *Asyl* имеет два основных значения: «*приют, убежище для бездомных*» и «*политическое убежище*». В рассматриваемом общественном дискурсе актуализировано второе значение слова, оказавшееся весьма активным в словообразовательном отношении, например: *Asylbewerber*, *Asylantrag*,

Asylkosten, Asyldebatte, Asylantrag. Условия для приема лиц, ищущих политического убежища в Германии (*Asylbewerber*), изложены в статье 16 Основного закона.

Группы мигрантов разнятся не только своими этническими и культурными корнями (*unterschiedliche ethnische und kulturelle Wurzeln*), но и своим правовым статусом (*Unterschiede im Rechtsstatus*), мотивами к переезду в другую страну (*Zuwanderungsmotive*) и степенью включенности в принимающее общество (*Grad der Eingliederung in die Mehrheitsgesellschaft*).

Интересные наблюдения накоплены относительно адаптивных способностей мигрантов, в частности, их культурной интеграции. Исследования немецких социологов показали, что в культурном плане лучше всего интегрируются так называемые бикультурные «гибридные личности» (*bikulturelle "hybride Persönlichkeiten"*), сумевшие совместить ценности и традиции своей и принимающей культуры. Таким образом, бикультурность, то есть соединение элементов двух разных культур, не является препятствием для интеграции и даже способствует ей.

Для характеристики общества с точки зрения коренного и приезжего населения понадобилась также целая цепочка синонимических номинаций: *homogene Kerngesellschaft, Mehrheitsgesellschaft, Parallelgesellschaften, Aufnahmegesellschaft*. Новое состояние общества, к которому стремятся политические элиты, фиксируют, как правило, описательные (перифрастические) выражения: *Einheit der Verschiedenen, Einheit der Vielfalt, das neue deutsche Wir*.

Выстраиваются и антонимические пары: *homogene Kerngesellschaft – heterogene (multiethnische) Gesellschaft, kulturell diversifizierte Gesellschaft, nationale Diversität, marginalisierte*

Flüchtlingscommunity. Общая ситуация с беженцами в Европе характеризуется как *Flüchtlingskrise*. Она же выступает как кризис идентичности (*Identitätskrise*), связанный с «принадлежностью к немецкому языковому сообществу» (*Zugehörigkeit zur deutschen Sprachgemeinschaft*).

Социальная адаптация сопровождалась постепенной политической интеграцией, которая началась в 1990-е гг. [Geissler 2014a, S. 31–37], поскольку неограниченные политические права были гарантированы только въехавшим в Германию лицам с немецким гражданством. В общественном дискурсе появился целый ряд новых устойчивых номинаций, многие из которых по соображениям политкорректности носят эвфемистический характер, например: *Bearbeitung der Flüchtlingskrise, faire Verteilung der Flüchtlinge auf alle Mitgliedsländer der EU, die Kölner Silvesternacht*. Таковы основные особенности номинативных единиц, коррелирующих с динамикой и условиями реализации миграционных процессов и их участниками в Германии.

Заключение

Языковое сопровождение миграционных процессов во многом связано с актуализацией уже имеющихся в немецком языке языковых ресурсов. В ряде случаев потребовалось обращение к этимологии ключевых слов. “*Migration*” (как и другие общенаучные термины иностранного происхождения) оказался очень удобным термином, обладающим большой объяснительной силой в общественном дискурсе. Исходное понятие обросло разветвленной сетью соотносительных понятий. Немецкий язык обогатился целым рядом новых номинативных единиц, отражающих различные аспекты интеграции.

Обогащение лексикона идет по пути дифференциации общих понятий преимущественно по принципу гиперо-гипонимических отношений и формирования и пополнения синонимических и антонимических рядов. Обращает на себя внимание активность собирательных и эвфемистических выражений. Отмечается большая частотность уже сложившихся словообразовательных моделей с новым лексическим наполнением, например: *Flüchtlingsszene* (сравните: *Jugendszene*). При этом доминируют двухкомпонентные номинативные единицы типа *Willkommenskultur*.

Можно утверждать, что в немецком языке создается и постоянно пополняется своеобразная подсистема лексических средств, участвующая в формировании общественного дискурса, тематически связанного с миграцией.

Список литературы

1. Thomas R. (Hg.) Deutschland in Daten. Zeitreihen zur Historischen Statistik. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung / bpb, 2015. 336 S.
2. Geissler R. Armut und Prekarität // Sozialer Wandel in Deutschland. Informationen zur politischen Bildung / izpb. 4/2014a. S. 30–39.
3. Geissler R. Migration und Integration // Sozialer Wandel in Deutschland. Informationen zur politischen Bildung / izpb. 4/2014b. 83. S. 40–53.
4. Geissler R. Struktur und Entwicklung der Bevölkerung // Sozialer Wandel in Deutschland. Informationen zur politischen Bildung / izpb. 4/2014c. S. 4–9.
5. Kuntzsch L. Flüchtlinge, Je suis Charlie, Grexit. Wörter des Jahres 2015 // Der Sprachdienst. Gesellschaft für deutsche Sprache / GfdS. 1/2016. S. 1–15.

Lapina L.G.

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

LANGUAGE FOLLOW-UP OF MIGRATION PROCESSES

The paper looks at the linguistic aspects of the European migration of late XX – early XXI centuries. The analysis of social discourse has revealed language resources specially employed for the description of migration processes is illustrated. The enrichment of the German language with a considerable number of new concepts reflecting various aspects of migration is illustrated.

Key words: migration, social structure of the society, linguistic ratings, words of the year, word semantics.

УДК 81'37; 003; 81'22

Словицова Екатерина Леонидовна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, Пермь, ул. Букирева, 15.
Тел.: 8(342)2396314
E-mail: inform@psu.ru

«РАЗРЫВЫ СМЫСЛА» КАК СПОСОБ АКТУАЛИЗАЦИИ ДОГАДКИ В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ

Статья посвящена актуализации догадки в рекламном дискурсе посредством «разрыва смысла» и роли категории образности в ее формировании. Рассматривается смыслообразная система рекламного дискурса в свете изучаемого явления и иллюстрируется прагматический характер реализации догадки в рекламном тексте.

Ключевые слова: догадка, образ, рекламный дискурс, рекламный текст, категория образности, разрывы смысла.

Введение

В настоящей статье речь пойдет не о научной догадке, дедуктивной, интуитивной, а о так называемой наивной, которая сопровождает человека с детства. Разгадывание ребусов, отгадывание загадок и шарад, решение кроссвордов – вот некоторые примеры, когда для положительного результата важны не только знания, но и умение догадаться, сопоставив исходные данные поставленной задачи. Именно такую догадку специально реализуют в рекламе ее создатели.

Основная часть

С точки зрения коммуникативной лингвистики, реклама – это специфическая форма коммуникации, словесное воздействие в широком смысле, понимаемое как речевое общение, взятое в аспекте его целенаправленности и обусловленности; это однонаправленное и не личное обращение, проводимое разнообразными средствами, которые агитируют в пользу товара, услуги, марки, фирмы, идеи. От обычного информационного сообщения реклама отличается заинтересованностью в конечном результате.

Текст не только входит в рекламную деятельность, но и играет ведущую роль в создании рекламы. Е.Л. Доценко определяет рекламный текст как завершенное сообщение, имеющее строго ориентированную прагматическую установку (привлечения внимания к предмету рекламы), сочетающее дистинктивные признаки устной речи и письменного текста с комплексом семиотических (пара- и экстралингвистических) средств [Доценко, 1996].

Именно прагматическая установка является ключевой в рекламном тексте и рекламном дискурсе. Прагматическая направленность заключается в необходимости побудить адресата к ответным действиям. Эффективность коммуникации посредством рекламы заключается именно в том, насколько удалось это воздействие [Куликова, 2008].

Понимая под прагматикой теорию речевого воздействия, Е.В. Куликова отмечает, что именно позитивная прагматическая направленность рекламного дискурса является тем фактором, который во многом обуславливает его специфику и оказывается решающим для формирования других отличительных черт печатной рекламы. Прагматическая ориентация текстов данного типа определяет логический и/или эмоциональный стержень высказывания,

общую тональность дискурса, диктует отбор языковых и неязыковых средств и способ их подачи и организации [Куликова, 2008].

Как отмечает Е.В. Медведева, «целью любого коммуникативного акта является не информация, содержащаяся в нем, а побуждение адресата к какой-либо посткоммуникативной деятельности» [Медведева, 2003, с. 23–24].

Под рекламным дискурсом понимается динамический свертхтекст, имеющий коммуникативно-прагматическую установку передать адекватную замыслу адресанта информацию о предмете рекламы с конечной целью воздействовать (прямо и/или косвенно) на адресата и побудить его к целенаправленному действию по отношению к этому предмету [Словицова, 2008, с. 75]. В предметном плане рекламный дискурс «заимствует» социальные ситуации других институтов и даже их формальные признаки (терминологию, ритуализацию т. д.).

При этом считаем, что категория образности выступает системообразующей категорией рекламного дискурса. В основе динамики развития смыслового пространства дискурса лежит динамика развития его смыслообразной системы. Термин «смыслообраз» соотносим с термином «образ», но показывает специфику данного понятия для рассмотрения развития смыслового пространства.

Исследование развития смыслового пространства рекламного дискурса с позиций контрадиктно-синергетического подхода позволило определить его систему смыслообразов. Опираясь на фундаментальные принципы прагматики, положения теории коммуникации, а также работы по изучению интуиции, мы определили типологию смыслообразов рекламного текста.

Данная система включила следующие смыслообразы: исходный смыслообраз модели объекта (актуализирующий отношения адресата к предмету рекламы), проблемный смыслообраз (отражающий коммуникативную и/или предметную проблемную для адресата ситуацию), смыслообраз предмета рекламы (какого-либо товара, услуги и т.д.), смыслообраз других объектов группы предмета рекламы (аналогичных предмету рекламу товаров, услуг и т.д.), смыслообраз адресата (того, на кого направлен данный текст), вспомогательный смыслообраз (может быть введен для симметрии, асимметрии любого смыслообраза), новый смыслообраз (суммарный смыслообраз предмета рекламы – имидж), новый смыслообраз модели объекта (интегральный смыслообраз рекламного текста – новое отношение адресата и предмета рекламы) [Словицова, 2004].

Анализ теоретической и практической литературы позволил сделать вывод о том, что спецификой рекламного дискурса является коммуникативно-прагматическая нацеленность на достижение путем рекламного воздействия положительного прагматического эффекта (желаемого от адресата действия по отношению к предмету рекламы). Как правило, это воздействие осуществляется косвенно. Оно рассчитано на рефлекторное действие адресата, а им самим не осознается как воздействие.

Таким образом, часто воздействие оказывается на «подпороговом» уровне восприятия [Словицова, 2008]. Было доказано, что данные смыслообразы вступают в некое взаимодействие между собой, симметризируются и асимметризируются, а результатом креации их становится новый смыслообраз – имидж, влияющий на изменение исходной ситуации, то есть отношения адресата к предмету рекламы. Такое развитие системы смыслообразов происходит согласно целевому устремлению развития смысла дискурса, которое определяет прагматическая установка, задающая определенные векторы развития [там же].

Прагматическая нацеленность рекламного дискурса обеспечивается реализацией определенных функций [Краско, 2002; Новичкова, 1987], которые можно свести к следующим основным:

1. Функция привлечения внимания. Рекламный текст должен привлечь внимание адресата и к своему содержанию и к предмету рекламы.
2. Информированная функция, которая заключается в сообщении необходимых данных о предмете рекламы.

3. Воздействующая функция, которую можно определить как совокупность эмотивной (вызывает определённую эмоциональную реакцию) и убеждающей функции (побуждает к целенаправленному действию по отношению к предмету рекламы).

При этом реклама должна хорошо запоминаться.

Актуализация догадки в рекламном дискурсе как раз и направлена на реализацию этих функций. Содержание некой загадки, специально создаваемое рекламодателями, привлекает внимание. Стремление ее разгадать заставляет адресата запомнить рекламный текст, обращаться к его содержанию снова и тем самым к предмету рекламы.

Обратимся к такому способу актуализации догадки в рекламном дискурсе как «разрывы» смысла.

В рекламном дискурсе «разрыв» смысла также обеспечивает сохранение напряжения, вызывая энергостяжение смысла, способное оказывать скрытое воздействие на адресата.

Разрывы смысла, которые образуют мнимую «пустоту» воплощаются в точке сингулярности – точке проблематизации текстового пространства, точке стяжения смысла [Мышкина, 1998, с. 137]. Текст, по мнению некоторых ученых, всегда принципиально неполон, результатом чего при его восприятии становятся разной величины «смысловые скважины» [Молчанова, 1988, с. 19]. Исследователи рассматривают такие «разрывы смысла» как намеки, вызывающие смысловое и эмоциональное напряжение [Виноградов, 1980; Делез, 1995].

В этой связи интерес представляет научная концепция И. Хофмана о пути создания новой невербализованной в тексте информации. Так, по И. Хофману, факт восприятия дополнительной имплицитной информации имеет место в тех случаях, когда нужные семантические зависимости между компонентами сообщения не выражены эксплицитно. Потребность в семантической интеграции материала приводит в этом случае к восполнению отсутствующих зависимостей из памяти. Данные исследований показывают, что невыраженная в эксплицитной форме причинная связь становится достоянием памяти так же, как и в том случае, когда она прямо указана в тексте. Взятая из памяти связь, необходимая для семантической интеграции суждений, становится компонентом репрезентации текста независимо от ее наличия в последнем. Отсюда основу понимания, а значит и создания новой информации, заключает автор, составляет нахождение аналогий – процесс последовательных элементарных операций над содержанием памяти, трансформация этого содержания [Хофман, 1986, с. 226, 274].

Таким образом, содержащиеся в тексте элементарные высказывания, сукцессивно воспринимаемые, непосредственно сопоставляются между собой, с тем, чтобы выявить объединяющую их семантическую взаимосвязь.

В концепции Н.Л. Мышкиной высказывается мысль, что энергетическое стяжение текстового пространства в единую точку – точку сингулярности – происходит через «разрывы смысла» – через «пустоты безмолвия» [Мышкина, 1998, с. 127].

Итак, важными становятся следующие положения:

– в тексте вследствие взаимодействия смыслообразов возникают новые смыслы, возникает эффект зыбления смысла, который проявляется в многосмыслии текста;

– разрывы смысла также несут на себе смысловую и эмоциональную нагрузку: вызывают смысловое и эмоциональное напряжение, эффект домысливания.

Так появляется догадка.

В рекламном дискурсе, например, созвучие какой либо единицы текста со словом или словосочетанием, о котором нужно догадаться, создает эмоциональное напряжение и разрешение, обеспечивает развитие смыслообразной системы рекламного текста к новому отношению адресата к предмету рекламы.

Рассмотрим пример. В рекламе МТС герои ролика заканчивают свой разговор следующим образом (Телереклама август 2017):

– *Дашь мне позвонить?*

– *Вам дам.*

Одним из героев сюжета является известный американский актер Ван Дам. Именно к его фамилии и имени и отсылает по созвучию последнее высказывание. Догадка об этом формирует вспомогательный смыслообраз авторитетного мнения известного человека, который взаимодействуя с системой смыслообразов, создает новый смыслообраз – имидж предмета рекламы «Новый тариф «Забугорище» компании МТС», который положительно оценивает популярный актер.

Следующим способом является отсутствия элемента текста.

Например:

Die ernsthaften Alternativen zum BMW 7er sehen Sie auf den nächsten Seiten: (WirtschaftsWoche).

Серьезную альтернативу БМВ 7 Вы увидите на следующих страницах: (сохранена пунктуация первоисточника).

В тексте дается утверждение, что на следующей странице адресат увидит "серьезную" альтернативу БМВ 7, но на следующей странице – читатель видит чистый лист бумаги. Отсутствие информации представляет собой невербализованную информацию. Возникшая пустота актуализирует догадку: альтернативы нет и создает смыслообраз «ничего нет», «отсутствие». В тексте возникает рассогласование смыслообразов «обещанная альтернатива» и ее «отсутствие». Появляется толчок-точка сингулярности к развитию текста, к синергии смыслообразов в единый смысловой комплекс «альтернативы БМВ 7... нет».

Результатом креации смысла становится новый смыслообраз-имидж, являющийся смыслообразом-целью «БМВ 7 – Ваш лучший автомобиль не имеющий альтернативных конкурентов». Он актуализирует отношение к результату деятельности. Новый смыслообраз является стимулом к дальнейшему развитию, вызывающему перестройку базовой исходной ситуации. Следствием становится новая ситуация – новые положительные отношения между адресатом и предметом рекламы «Если Вам нужен новый автомобиль (не хуже БМВ 7), то, выбирая именно БМВ 7, Вы получаете лучший автомобиль (не имеющий альтернативных конкурентов)».

Заключение

Особыми средствами разрыва смысла и умолчания могут считаться такие, как парцелляция, компрессия и контаминация на основе выпадения текстовой единицы или ее элементов (например, редукции), обрыв высказывания и троеточие, смысловой скачок (на основе устаревания одного или нескольких компонентов из логической цепи), каламбур и т.д. И так, “разрывы” смысла и "пустоты безмолвия" актуализируют догадку в рекламном дискурсе, обеспечивая энергогостяжение смысла, способное оказывать, благодаря своей имплицитности, скрытое воздействие на адресата.

Список литературы

1. Виноградов В.В. О языке художественной прозы: Избранные труды. Москва: Наука, 1980. 136 с.
2. Делез Ж. Логика смысла. Москва: Изд. центр "Академия", 1995. 298 с.
3. Доценко Е.Л. Психология манипуляции. Москва: 1996 340 с. URL: <http://www.aquarun.ru/psih/ks/ks7.html> (дата обращения: 20.08.2017).
4. Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А. Образ в системе психической регуляции деятельности. Москва: Наука, 1986. 172 с.
5. Краско Т.И. Психология рекламы. Харьков: Студцентр, 2002. 216 с.
6. Куликова Е.В. Языковая специфика рекламного дискурса // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2008, № 4, С. 197–205
7. Медведева Е.В. Рекламная пропаганда или «почем опиум для народа?» // Вестник Московского государственного университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. Москва: Изд-во «Московск. ун-т», 2003. № 1. С. 22–35.
8. Молчанова Г.Г. Семантика художественного текста (имплицитивные аспекты коммуникации). Ташкент: Фан, 1988. 160 с.

9. Мышкина Н.Л. Внутренняя жизнь текста: механизмы, формы, характеристики. Пермь: Изд-во «Перм. гос. техн. ун-т», 1998. 152 с.
10. Новичкова Р.Н. Тексты воздействия в современном немецком языке. Харьков: Вища шк. Изд-во «Харьк. гос. ун-т», 1987. 111 с.
11. Словицова Е.Л. Динамика рекламного дискурса. Энергия слова, образа и смысла (на материале немецких рекламных текстов). Пермь: Изд-во «Перм. гос. ун-т», 2008. 207 с.
12. Словицова Е.Л. Динамика развития смыслообразной системы рекламного текста: Контрадиктно-синергетический подход. Дисс... к. филол. н. Пермь, 2004. 189 с.
13. Хофман И. Активная память. Экспериментальные исследования и теории человеческой памяти. Москва: Прогресс, 1986. 308 с.

Slovikova E.L.

*PhD of Philology, Assistant Professor,
Linguodidactics Department,
Perm State University*

“GAPS IN THE FLOW OF MEANING“ AS A WAY OF ACTING THE GUESS IN ADVERTISING DISCOURSE

The article is devoted to the issue of studying the actualization of the conjecture in the advertising discourse by means of a "rupture of meaning" and the role of the category of imagery in its formation. The semantic system of advertising discourse is considered in the light of the phenomenon being studied and the pragmatic nature of the realization of the conjecture in the advertising text is illustrated.

Key words: a guess, the image discourse, the category of imagery, an advertising text, gaps of meaning.

УДК 81'25

Шутёмова Наталья Валерьевна

Доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры лингвистики и перевода,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.

614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15

Тел.: +7 (342) 2396-283

E-mail: lingconf14@mail.ru

ПРИНЦИП ТИПОЛОГИИ ТЕКСТА В ДИДАКТИКЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА

В статье анализируется принцип типологии перевода в дидактике этого вида деятельности, сопоставляются типологические свойства публицистического, официально-делового, научного и художественного типов текста, определяется стратегия их перевода и делается вывод о компетенциях, которые необходимо формировать при обучении студентов этим типам перевода. С точки зрения компетенций в области художественного перевода рассматривается методика сопоставительного анализа ИТ и ПТ.

Ключевые слова: перевод, типология перевода, типологические свойства художественного перевода, компетенции.

Введение

Принцип типологии текста является одним из наиболее значимых и продуктивных в дидактике перевода. Он учитывает классификацию этого вида деятельности по разным основаниям, предполагает изучение когнитивно-дискурсивных свойств каждого его типа и формирование соответствующих компетенций.

Обучение переводу, в особенности письменному и устному, традиционно является одной из излюбленных тем переводоведения, которой посвящены многочисленные учебные пособия, статьи, монографии и диссертации. При этом если в традиционном переводоведении общим в дидактике разных типов перевода стал подход, основанный на принципах эквивалентности и адекватности, то в современном переводоведении акцент смещается на понимание типологических свойств глубинного и поверхностного уровней исходного текста и их репрезентацию на языке перевода.

Основная часть

Значительный вклад в развитие когнитивно-дискурсивного переводоведения внесли работы по научному переводу профессора Л.М. Алексеевой [Алексеева, 2002; 2012], в которых рассматривается понятие научности как комплексного свойства научного текста, включающего интеллектуальность, концептуальность, теоретичность, метафоричность, конфликтность, гипотетичность текста этого типа. Оно обуславливается спецификой научной деятельности, включающей в себя, прежде всего, научное познание, которое преимущественно понятийно, в качестве предмета имеет свойства человека и мира, принципов и закономерностей их устройства и функционирования, нацелено на поиск объективной, а не субъективно-объективной истины, приводит к формированию не художественной, а научной концепции.

Для языковой объективации научной концепции характерны отвлеченность, обобщенность, точность, подчеркнутая связность, что в целом определяет соответствующие переводческие трудности и необходимость формирования специальных переводческих компетенций.

При обучении переводу официально-делового текста необходимо понимать, что в отличие от научного текста, он порождается в процессе коммуникации в сфере правовых отношений, обеспечивая регулировочную функцию права, означающую урегулирование прав и обязанностей коммуникантов.

Глубинный уровень текста этого типа формируется в процессе познания правового аспекта человеческих отношений, приводящего к созданию представления о модели правовой ситуации. Мышлению в этой сфере свойственна понятийность, а языковой форме текста – императивность, безэмоциональность, стандартизованность и точность, что в целом и формирует, на наш взгляд, типологическую доминанту официально-делового текста. Соответственно стратегия официально-делового перевода видится нам направленной на точную передачу правовой модели, объективированной в ИТ, его системы понятий и названных характеристик формы. Понимание этого единства и его передача на ином языке составляет, на наш взгляд, одну из основных трудностей официально-делового перевода и требует формирования у студентов соответствующих компетенций.

Публицистический текст, функционируя в сфере массовых коммуникаций и имея целью информирование аудитории, выражение оценки и формирование общественного мнения, выполняет информационную и экспрессивную функции. Он порождается в процессе журналистского анализа вопроса и формирования субъективно-объективного представления о предмете сообщения, поэтому мышлению в этой сфере свойственна и понятийность, и образность.

Языковая форма характеризуется, по выражению В.Г. Костомарова, экспрессивностью и стандартизованностью, а именно подчеркнутой документально-фактологической точностью, сдержанностью и официальностью, в то же время открытой оценочностью, рекламностью, эффектом новизны, простотой и доступностью изложения, что в целом составляет типологическую доминанту публицистического текста и предполагает необходимость формирования у студентов соответствующих компетенций понимания этого противоречивого комплекса свойств и его репрезентации на языке перевода.

Наиболее полно данная тема изучена нами в отношении специфики художественного перевода, трудности которого в значительной мере обусловлены свойствами соответствующего типа текста. Он порождается в процессе художественной деятельности, в основе которой лежит художественное познание, направленное на осмысление ценностного аспекта отношения «человек – мир», в процессе которого генерируется интеллектуально-эмоциональное единство, или субъективно-объективная истина, или авторская художественная концепция. Она реализуется в системе образов.

В отличие от образа-представления, художественный образ мотивирован именно художественным познанием. В словесном искусстве идейно-эмотивная основа и образность объективируются во всем многообразии жанров эпоса, драмы, лирики посредством естественного языка как материала, для творческого использования которого характерны, например, художественно-образная конкретизация и актуализация внутренней формы слова.

Таким образом, процесс художественной деятельности обуславливает такие свойства художественного текста, как идейность и эмотивность, образность и художественная / эстетическая форма. В единстве они и составляют типологическую доминанту художественного текста, которая на основе традиции, заложенной в эстетике, теоретической поэтике и практике перевода [Морозов, 1987; Чуковский, 1988; Якобсон, 1987], называется нами поэтичностью.

В соотношении с данным понятием одной из стратегий художественного перевода может являться репрезентация поэтичности в исходном тексте (ИТ) и переводном тексте (ПТ). Это означает передачу и идейно-эмотивной основы, и образности и специфики художественной формы оригинала, что в целом имеет целью передачу его сущности в принимающей культуре.

Комплексный характер поэтичности определяет и традиционно обсуждаемые трудности художественного перевода, которые обусловлены гетерогенностью сознаний автора и переводчика, языков, литературных традиций, культур, дистанцией времени и связаны с пониманием и передачей на языке перевода единства идейности, эмотивности, образности и художественной формы оригинала.

На этой основе нам был разработан практический курс художественного перевода, направленный на формирование компетенций, необходимых для выполнения сопоставительного анализа ИТ и ПТ, а также собственно этапа перевода.

Цель сопоставительного анализа заключается в рассмотрении способов и результатов трансляции поэтичности оригинала в переводе.

Для достижения поставленной цели необходимо рассмотреть способы репрезентации типологических свойств ИТ в ПТ. Сопоставительный анализ включает два основных этапа:

- 1) определение поэтичности оригинала;
- 2) изучение способов и результатов трансляции поэтичности оригинала в переводе.

При определении поэтичности оригинала предполагается решение следующих задач:

- 1) изучить историко-культурный контекст оригинала;
- 2) изучить типологические свойства оригинала.

Для освоения поэтичности оригинала на этапе исследования культурного и эстетического пространств необходимо решить следующие задачи:

- 1) изучить творческий путь автора;
- 2) определить место переводимого текста в творчестве поэта;
- 3) изучить специфику художественного направления, периода и эпохи, к которым принадлежит текст.

Логика анализа типологических свойств ИТ обусловлена вектором его эстетического восприятия и рефлексивного освоения: от формы к смыслу. Соответственно, данный этап изучения поэтичности оригинала предполагает освоение специфики

- 1) художественной формы ИТ в его знаковом и структурном аспектах;
- 2) системы образов ИТ;
- 3) идейно-эмотивной основы оригинала.

Итогом первого этапа анализа является определение поэтичности оригинала.

На этапе изучения способов и результатов трансляции поэтичности оригинала в переводе предусматривается изучение поэтичности ПТ и ее сопоставление с типологическими свойствами оригинала, что предполагает решение следующих задач:

- 1) изучить специфику поверхностного уровня ПТ в его знаковом и структурном аспектах в соотношении с параметром эстетически ценной языковой объективации оригинала;
- 2) изучить специфику системы образов в ПТ в соотношении с образностью оригинала;
- 3) определить идейно-эмотивную основу переводного текста в соотношении с идейностью и эмотивностью.

Заключение

Итогом сопоставительного анализа является определение способов и результатов трансляции поэтичности оригинала в переводе. В целом полагаем, что понятие типологической доминанты текста может быть использовано в практике перевода и в преподавании перевода при формировании компетенций, предполагающих умение анализировать и репрезентировать целостность оригинала с учетом его дискурсивных характеристик.

Список литературы

1. Алексеева Л.М. Специфика научного перевода. Пермь: Изд-во «Перм. гос. ун-т», 2002. 125 с.
2. Алексеева Л.М., Шутёмова Н.В. Типология перевода. Пермь: Изд-во «Перм. гос. ун-т», 2012. 199 с.
3. Казакова Т.А. Художественный перевод: в поисках истины. Санкт-Петербург: Изд-во «Санкт-Петерб. гос. ун-т», 2006. 224 с.

5. Морозов М.М. Отзыв на перевод «Ромео и Джульетты» Шекспира, сделанный поэтом Б. Пастернаком. Из переписки М.М. Морозова с Б.Л. Пастернаком // Перевод – средство взаимного сближения народов. Москва: Прогресс, 1987. С. 377–388.
6. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М.Н. Кожинной. Москва: Флинта: Наука. 2003. 696 с.
8. Чуковский К.И. Высокое искусство. Москва: Советский писатель, 1988. 350 с.
9. Якобсон Р.О. Работы по поэтике. Москва: Прогресс, 1987. 464 с.

Shutemova N.V.

*Doctor of Philology, Professor,
Department of Linguistics and Translation,
Perm State University*

TPOLOGY OF TEXTS IN DIDACTICS OF LITERARY TRANSLATION

The paper considers the principle of typology of texts in didactics of translation, compares typological features of journalistic, scientific, official, literary texts, formulates the strategy of translation them, discusses the competences to be formed throughout students' academic activity. In reference with competences in literary translation the algorithm of the comparative analysis of ST and TT is covered.

Key words: translation, typology of translation, typological features of literary translation.

УДК 802.4

Береснев Владимир Дмитриевич

Старший преподаватель кафедры истории философии,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.
Тел.: 8 (342) 2396-291
E-mail: vensereb@gmail.com

Береснева Наталья Ириковна

Доктор философских наук, декан философско-социологического факультета,
доцент кафедры истории философии, доцент кафедры философии,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.
Тел.: 8 (342) 2396-216
E-mail: nataliaberesneva@gmail.com

ТЕХНОЛОГИИ SOFT SKILLS В АНАЛИЗЕ ТЕКСТА (МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА)¹

В современных условиях глобального «информационного бума» преподавателю невозможно выступать только в роли «транслятора» знаний. Поиск новых технологий обучения и модернизация уже имеющихся — это путь современной организации процесса обучения в новых условиях. В статье идет речь о применении технологий soft skills (гибкие навыки) в практике обучения студентов вузов гуманитарных направлений.

Ключевые слова: soft skills (гибкие навыки), обучение в вузе, анализ текста.

Введение

Особенности развития современного социума приводят к тому, что одной профессии на всю жизнь больше не существует. «Модная специальность», полученная в вузе, не гарантирует безусловного успеха и автоматического карьерного роста в течение всей жизни после защиты диплома.

Научиться умениям и навыкам, затребованным в современном обществе, привычными традиционными способами больше не получится: приобретать большую долю компетенций приходится не из учебника и конспектов лекций, а из стажировок и практик. Ситуация усугубляется тем, что из-за темпов социального и технического развития практически каждому сегодняшнему выпускнику вуза очень скоро придется переучиваться.

Развитие технологий не гарантирует успешное трудоустройство уже через пять-шесть лет с момента поступления.

Основная часть

Кроме главных профессиональных умений, например, писать или проектировать, сегодня надо учиться эффективному общению и смелости выходить за рамки своей узкой специализации. Особенно это касается специалистов в области социальных и гуманитарных наук. «Настоящий гуманитарий» превращается в мультифункционала. А такого специалиста — на стыке нескольких научных дисциплин — готовить нужно по-другому.

¹ Статья выполнена при поддержке гранта РФФИ. Проект 16-13-59006 Мультимодальная проекция гносеологического процесса.

Умения, востребованные в современном социуме ещё называют гибкими навыками — *soft skills*. *Soft skills* — это смесь критического, креативного и проектного мышления, умение работать в команде, умение договориться в любой ситуации, способность к выстраиванию мультикультурных коммуникаций, знание иностранных языков. И самое главное — умение делать осознанный выбор и принимать осмысленные решения. Для развития *soft skills* сегодня изменяются вузовские программы.

В ряде вузов в качестве ответа в том числе и на запрос времени по развитию гибких навыков появляется многопрофильное обучение по модели *Liberal Arts*. Пионером в этом процессе был Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), затем тренд подхватила Российская академия народного хозяйства и государственной службы (РАНХиГС), с 2017 г. — Тюменский государственный университет.

Систему либерального образования отличает индивидуальный план обучения, предоставляющий студентам максимально возможную свободу выбора, совмещающий широту дисциплинарного охвата с глубиной изучения предмета. Методология либерального образования базируется на представлении об образовании как о творческом процессе.

Главной целью является развитие неповторимой индивидуальности каждого человека. Осуществляется обучение малыми группами, реализуется междисциплинарный подход, диалогическая форма проведения занятий, программный принцип построения учебного плана, самостоятельное формирование студентом плана своего обучения. Такое образование дает скорее навыки проектного и критического мышления, а не раз и навсегда усвоенные знания (*hard skills*) [Пиплс, 2015].

Ряд технологий *soft skills* был разработан в рамках программы для всех первокурсников Бард-колледжа (Нью-Йорк) — «Язык и мышление». Инициатива введения этой программы принадлежала президенту Бард-колледжа Л. Ботстайну. Для него было очевидно, что все большее число новоиспеченных студентов университетов и колледжей испытывают значительные трудности, пытаясь выразить свои мысли в письменном виде, критически их обосновать и творчески развить.

Программа включает чтение, письмо и творческие задания, призванные не только дать понять студентам, что такое критическое мышление, но и привить им культуру мышления, необходимую для интеллектуального роста и карьеры.

Программа 34 года успешно реализуется в Бард-колледже. За это время ее также взяли на вооружение несколько международных учебных заведений, которые стремятся изменить организацию обучения и от традиционного формата лекций и семинаров перейти к педагогике, более ориентированной на студентов. Это факультет свободных искусств и наук Санкт-Петербургского государственного университета (Смольный институт), который работает по этой программе уже двадцать лет, Американский университет Центральной Азии в Бишкеке (Кыргызстан), колледж Аль-Кудс Бард и университет Аль-Кудс в городе Абу-Дис (Палестина), Европейский гуманитарный университет в Литве также с большим успехом реализуют эту программу [Беккер, 2014].

В рамках ряда интенсивных семинаров "Письмо и мышление", разработанных Центром развития письма и критического мышления (факультет свободных искусств и наук СПбГУ), посвященных использованию различных типов письменных заданий при проведении занятий и подготовке к ним, с методами обучения *soft skills* ознакомилась первая группа преподавателей философско-социологического факультета ПГНИУ. С 2015 г. в учебные планы философско-социологического факультета введен курс «Письмо и мышление», который в течение трех лет успешно реализуется на факультете.

Технологии оказались достаточно эффективными и сертифицированные преподаватели успешно вводят их модификации в преподавание и других курсов — философских, социологических, психологических, культурологических и пр.

Преимущества технологий *soft skills* в том, что через прочтение и творческое осмысление текста должна произойти актуализация личного опыта в контексте поставленной в тексте

проблемы. При этом навязывания целевой аудитории какого-то предварительно сформулированного решения проблемы происходить не должно, даже если такое решение предлагается автором текста.

Таким образом, мы можем противодействовать склонности молодежи безрефлексивно принимать или, наоборот, — отрицать, какую либо публично выраженную точку зрения.

В качестве примера рассмотрим кейс из серии занятий, разработанных для студентов направления “Организация работы с молодежью” ПГНИУ в рамках курса “Лидерство в молодежной среде”. В приводимом кейсе рассматривается проблема лидерства в сфере образования.

Личность школьного учителя или вузовского преподавателя в постсоветский период в России претерпевает существенную девальвацию, утрачивает статус духовного лидера. Современный педагог становится исполнителем, оказывающим образовательную услугу в рамках должностных инструкций, а тяга молодежи к знаниям занимает далеко не первую строчку современных систем ценностей.

Для проработки данной проблемы нами был использован документальный фильм «Странные частицы» режиссера Дениса Клеблеева (фильм стал победителем национального конкурса международного фестиваля документального кино «Флаэртиана» (2015 г.), копия фильма любезно предоставлена для показа в небольших студенческих группах режиссером). Показ фильма был организован на первом занятии, без каких-либо вводных слов. Важно зафиксировать существующую «оптику» видения вышеупомянутой проблемы.

Следующие занятия общей продолжительностью 4 академических часа проводятся по представленной ниже схеме:

Задание	Содержание задания	Порядок выполнения
1. Несфокусированное письмо	Концентрация внимания на работе в аудитории	
2. Сфокусированное письмо, на тему, обращенную к личному опыту	Вспомнить школьного учителя (вузовского преподавателя), который больше всего запомнился, описать его характер, внешность, привычки и т.п.	
3. Группа вопросов, соединяющих личный опыт с постановкой проблемы	Был ли лидером ваш учитель (преподаватель)? Должен ли учитель (преподаватель) быть лидером в отношении аудитории (школьников, студентов)?	Обращаемся к первому созданному на занятии тексту, представляющему описание школьного учителя и пытаемся найти (подчеркнуть, выделить цветом) в этом описании упомянутые качества, которые делают (или могут сделать) учителя лидером.
4. Задание на соединение личного опыта с текстом в рамках выбранной проблемы	Перечислить как можно больше качеств героя фильма. Обладает ли герой «эталонными» (выбранными при выполнении предыдущего задания) качествами лидера? Какие качества героя мешают ему стать лидером?	Как результат проделанной работы мы получаем психологический портрет лидера (каким он должен быть и каким не должен быть). На предыдущих занятиях (на материале текста У. Голдинга «Повелитель мух») мы пришли к выводу, что человек является лидером не в силу наличия/отсутствия каких-то качеств, а в силу того, решает ли он стоящие перед ним задачи. Из этого вывода следует новая тема для письменного ответа: “А какие задачи должен решать преподаватель?”

Задание	Содержание задания	Порядок выполнения
5. Углубление понимания проблемы	Вводная: человек является лидером не в силу наличия/отсутствия каких-то качеств, а в силу того, видит ли он пути решения стоящих перед ним задач. Какие задачи должен решать преподаватель?	Работы в малых группах. Группы получают задание – соотнести задачу, стоящую перед преподавателем, и качества, которые помогают эту задачу решить. Задание выполняется путем создания таблицы или схемы. Затем предлагается сравнить задачи, стоящие перед лидером, и задачи, стоящие перед преподавателем.
6. Итоговое задание	Создание портрета идеального преподавателя	Портрет создается в виде списка качеств, схемы или рисунка. В портрете отражаем качества, необходимые как для лидера, так и для преподавателя. Сравниваем, какая часть качеств оказалась более весомой в портрете – быть лидером или быть преподавателем?
Завершающее задание	Сравнение героя текста с портретом идеального преподавателя и формулирование собственного отношения к проблеме лидерства в сфере педагогики	Рефлексия на темы: 1. Что бы вы могли посоветовать герою фильма, чтобы добиться успеха в решении стоящих перед ним задач? 2. Если бы у вас была возможность помочь главному герою, в чем заключалась бы ваша помощь и каковы тогда были бы шансы на успех?

Заключение

Справка: Курс «Лидерство в молодежной среде», кейс из которого был приведен, читается в третьем триместре. Общий объем составляет 8 зачетных единиц. Отдельным модулем в него включен модуль «Лидерство в контексте художественной культуры» (2 зачетных единицы), где речь на занятиях идет о проблеме лидерства в разных сферах на примерах отечественных и зарубежных произведений художественной культуры разных видов и жанров. Количество человек в группе — 10–12.

Итогом курса является написание эссе, посвященное размышлениям о каком-либо из аспектов многогранного феномена лидерства с опорой на произведения искусства. В ходе написания эссе студенты демонстрируют индивидуальное понимание поставленной проблемы, творческое мышление, навыки письменного изложения мысли.

Помимо узкопрофессиональных компетенций, они демонстрируют общие гуманитарные компетенции, показывая умение структурировать информацию, аргументировать свою точку зрения, иллюстрировать ее яркими примерами, подытоживать изложенный материал. Эти навыки необходимы не только организатору работы с молодежью, но и любому грамотному специалисту.

Список литературы

1. Пиплс П. Развитие речи и критического мышления у студентов в программах Бард-колледжа // Вопросы образования. 2015. № 4. С. 116–131.
2. Беккер Дж. Что такое образование по модели свободных искусств и наук... и чем оно не является // Свободные искусства и науки на современном этапе: опыт США и Европы в контексте российского образования / Под ред. Дж. Беккера, Ф.В. Федчина. Санкт-Петербург: Изд-во «Санкт-Петерб. гос. ун-т», 2014. С. 12–41.

Beresnev V.D.

Senior Teacher,

Chair of History of Philosophy,

Perm State University

Beresneva N.I.

Doctor of Philosophy,

Perm State University

SOFT SKILLS TECHNOLOGIES IN THE ANALYSIS OF THE TEXT

In the current conditions of the global "information boom" the teacher can not act only as a "translator" of knowledge. The search for new learning technologies and the modernization of existing ones is the way of modern organization of the learning process in the new conditions. The article deals with the application of soft skills (soft skills) technologies in the practice of teaching students of humanitarian institutions.

Keywords: soft skills, university education, text analysis

УДК 378.147: 811.11 «20»

Красавцева Надежда Александровна

Кандидат филологических наук,
доцент кафедры английского языка
и межкультурной коммуникации,
Пермский государственный
национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.
Тел.: 8(342) 2396-477
E-mail: info@psu.ru

**О ПРИОРИТЕТАХ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
ПРИ СМЕНЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПАРАДИГМ В XXI ВЕКЕ**

В статье рассматривается смена исходных позиций в определении сущности коммуникативного процесса и его приоритет над информационным. Поскольку в настоящее время на первый план в преподавании иностранных языков выходят проблемы интерпретации текста, особое внимание должно быть уделено двум факторам: мировоззрению преподавателя и обучению студентов критическому мышлению (в понимании представителей российской школы – диалогичности мышления/речи).

Ключевые слова: приоритеты, трансформация, межкультурное общение, новая парадигма, мировоззрение, критическое мышление.

Введение

До недавнего времени в области преподавания иностранных языков наблюдался приоритет информационной составляющей над проблемами коммуникации, которая рассматривалась как линейный и однонаправленный процесс передачи информации от отправителя к потребителю [Соколов, 2002, с. 27]. Целью коммуникации предполагалась общая мысль, или сообщение, а понимание – лишь его декодированием [Макаров, 2003, с. 35]. С изменением понимания самой сущности коммуникативного процесса, который представляется сегодня не односторонним воздействием говорящего на слушающего, а сложным процессом коммуникативного взаимодействия (двух или более) субъектов с учетом социально-культурных условий ситуации, при котором «слушающим конструируется «свой» текст при восприятии ... языковых знаков, образующих этот текст» [Макаров, 2003, с. 38].

Основная часть

Коммуникация происходит не как трансляция информации, а как «демонстрация смыслов» [Тарасов, 1990, с. 10], и, следовательно, инициатор взаимодействия соотносит свои смыслы со смыслами своих коммуникативных партнеров, создавая определенную степень взаимопонимания и совместного смыслового взаимодействия. Отсюда следует, что реальное течение разговора всегда динамично и диалогично, поэтому динамичен и диалогичен смысл, который создается интерактивно [Куликова, 2018, с. 20]. Очевиден и тот факт, что очень важную роль играет воспринимающий адресат, без интерпретации которого не может быть общения (= совместной деятельности). Очевидно, что главной функцией коммуникации является интерпретация сказанного, в результате которой адресат выводит свои смыслы, не всегда совпадающие со смыслами говорящего, особенно в случае межкультурного общения. Именно адекватная интерпретация является определяющим элементом понимания и взаимопонимания в межкультурном общении [Куликова, 2018, с. 21].

Все вышесказанное свидетельствует о том, что для преподавателя иностранного языка, который ставит целью развитие навыков межкультурной коммуникации, с одной стороны, и разработку проблем культурной обусловленности познавательных процессов и личности в контексте культуры, с другой, два фактора, а именно – онтологическая категория диалогичности мышления и речи и наличие саморефлексии при формировании мировоззрения – являются базовыми.

Следует подчеркнуть, что при рассмотрении вышеупомянутых факторов тип текста высказывания (письменный или устный), а также его жанр не имеют решающего значения. Остановимся на этих двух факторах подробнее.

И. Известно, что о диалогичности мышления и речи писали крупнейшие советские ученые XX в. [см.: Библер, 1975; Бахтин, 1976; Кучинский, 1983; Кожина, 1986 и др.]. Так, В.С. Библер утверждал, что «там, где господствует монологаика, там нет возможности для обоснования логического скачка, там нет логики творчества <...> именно поэтому «мышление всегда носило <...> диалогический характер <...>» [Библер, 1975, с. 69, 81].

В связи с этим обратим также внимание на слова М.М. Бахтина: «Отношение к смыслу всегда диалогично <...> оно оценочно» [Бахтин 1976, с. 144] и М.Н. Кожинной: «Появлению диалогичности в научных текстах <...> способствует сама природа знания, его преемственность в процессе познания <...> Это предполагает оценку, в том числе, критическую, предшествующих «смысловых позиций» <...> которые неизбежно находят отражение в тексте. Причем это может быть не обязательно спор, но непременно выражение своего отношения или оценки» [Кожина 1986, с. 9, 10]. И на анализе точек зрения обычно строится рассуждение, аргументируются те или иные положения. Этого рода диалогичность отнюдь не является приметой лишь сугубо дискуссионных жанров, она – норма всякого научного текста [Кожина 1986, с. 10] (подчеркнуто нами – Н.А.).

Сейчас в устном и письменном академическом изложении часто встречается понятие «критическое мышление». Критическое мышление – это термин, созданный и широко используемый западными психологами, лингвистами и методистами [см., например, Пиаже, 1969; Брунер, 1977; Sue O’Connell, 2010, и др.].

На наш взгляд, по своей сути он очень близок к понятию «диалогичности мышления и речи», которое представляет собой, как уже говорилось выше, универсальную категорию, свойственную как письменной, так и устной речи. Выразим гипотетическое предположение, что понятие «критического мышления» представляет собой одну из форм «диалогичности», а именно форму Я¹ – Я², которая функционально равнозначна рефлексии.

К сожалению, необходимо констатировать тот факт, что полное отсутствие в западных методических (и психолингвистических) работах понятия «диалогичности мышления и речи» и замена его на термин «критическое мышление» приводит к путанице, к некоторой двусмысленности понятий, так как слово «критика» обычно в нашем национальном сознании ассоциируется с понятием «плохое, которое надо выявить», в то время как диалогичность соотносится и с положительными смысловыми позициями.

Итак, признавая диалогичность «нормой любого научного текста» [Кожина, 1986, с. 10], его онтологической категорией, необходимо проинформировать студентов о ее универсальности, а также о наличии различных форм диалогичности, эксплицируемых в речи через набор языковых средств. При этом очень важно обратить внимание студентов на тот факт, что в аутентичных учебниках английского языка, например, в «Focus on IELTS» [Sue O’Connell, 2010] отсутствуют понятия, связанные с диалогичностью мышления и речи, ее формами и особенностями экспликации в устной и письменной (в том числе, научной) речи, а изучается тема «критическое мышление», которая родственна теме «диалогичности мышления и речи», и соотносится с ней как «частное» и «общее», так как, по сути, «критическое мышление», представляющее собой оценочно-рефлексивную деятельность, есть не что иное, как одна из форм диалогичности, а именно, форма Я¹ – Я² [см., например, Красавцева, 1986]. При этом важно отметить, что помимо формы Я¹ – Я² и все остальные

формы диалогичности речи играют важную роль при доказательстве научной гипотезы, сравнения ее с предыдущим научным опытом, а также при демонстрации преимуществ и недостатков различных научных школ, направлений и пр. Поэтому важно научить студентов аргументировать свои смысловые позиции (особенно, если они носят отрицательный характер), представленные в любой из форм диалогичности текста (как научного, научно-популярного, так и публицистического).

II. На наш взгляд, проблема диалогичности речи и мышления непосредственно связана с проблемой мировоззрения преподавателя и студентов, которое рассматривается нами как система критериев и ориентиров, обеспечивающих решение актуальных проблем. Мировоззрение преподавателя можно считать онтологической и гносеологической основой его работы. Иными словами система оценок внешних и внутренних действий могла бы быть «противовесом» хаосу постмодерна, в том числе, в области преподавания иностранных языков в настоящее время.

Содержанием мировоззрения преподавателя и студента должно стать не простое отражение фактов, а их оценка, обобщение и интерпретация. Современному педагогу важно помимо наличия знаний, уметь анализировать культурные и социально-политические явления и выносить их в аудиторию, четко осознавая, к каким идеалам он ведет своих подопечных и почему.

Роль преподавателя в деле формирования (или изменения) мировоззрения студента трудно переоценить, так как именно преподаватель отвечает за процесс познания, в результате которого объект познания (= учебные материалы, отобранные преподавателем) и познающий субъект (студент) становятся одним целым [см., например, Зубов, 2011, с. 117]. При этом объектом познания может стать как добро, так и зло, которые презентуются преподавателем через учебные материалы. Иными словами, именно от преподавателя зависит с добром или злом соединится его студент в результате их совместной работы.

Остановимся кратко на проблеме наличия/отсутствия мировоззрения у преподавателя. По всей вероятности, в этом вопросе следует обратить внимание на два обстоятельства: а) формирование аксиологической (= ценностной) сферы личности преподавателя и его мировоззрения всегда опирается на внутренний духовный опыт, и б) в вузе преподавателю чаще всего предстоит и з м е н я т ь мировоззренческую парадигму своих студентов (в отличие от школы, где учитель участвует в ф о р м и р о в а н и и мировоззрения учеников). Но при этом, очень важным является тот факт, что рефлексия (диалогичность Я¹ – Я²), которая участвует при формировании мировоззрения, в любом возрасте основана на самостоятельности и всегда противится любому насильственному влиянию, попыткам манипулирования сознанием и принуждению. Б.З. Вульф и В.Н. Харькин по этому поводу отмечали, что «рефлексия, которая побуждается извне, является лишь стимулируемой извне, но совершаемой по внутренней потребности понять себя, происходящее вокруг себя и в себе» [Вульф, Харькин, 1996].

Наши размышления привели нас к следующим выводам: для развития (или изменения) мировоззренческой парадигмы студентов преподаватель может использовать следующий алгоритм действий на занятии: на основе рефлексивно-оценочной деятельности (диалогичность мышления Я¹ – Я²) студентам предлагается ответить на следующие четыре вопроса: 1) какова цель изучения..., чтения статьи..., прослушивания лекции, беседы и т.д.; 2) что вам известно о ... (предварительно актуализировать фоновые знания о данном материале); 3) что необходимо сделать для достижения поставленной цели? и 4) ответить себе, достигнута ли цель? При этом под целью понимается сущность проблемы, которую предстоит решить. Раскрывая сущность проблемы, студенты должны аргументировать свое мнение, пользуясь языковыми средствами выражения форм диалогичности он(и) – он(и); я – он(и) и др. [см., Красавцева, 1986].

В качестве иллюстрации изложенного можно предложить работу с аутентичными текстами из газеты «The Moscow News», представленными в V главе пособия Н.А. Красавцевой

«Different Languages. Different Worlds», напечатанных под рубрикой «Mind the Gap». Авторы этих текстов, обращаясь к читателю, вступают с ним и в эксплицитный, и в имплицитный диалог. Предтекстовые и послетекстовые задания к ним по описанному выше алгоритму работы служат выполнению следующих целей: развить социокультурную компетенцию у студентов I курса неязыковых специальностей, научить их размышлять над противоречивыми вопросами окружающей действительности, аргументируя свои смысловые позиции и обозначая свою оценку данных проблем, свое отношение к ним, различая при этом понятия «добра» и «зла», а также определять различия в традициях и цивилизационных ценностях различных народов (= культур), тем самым осознавая особенности своей собственной культуры.

В качестве примера такой работы может послужить текст «Suburban Dreams» (приводится в сокращении):

TASKS

1. Explain the meanings of the underlined words and phrases.

2. Answer the questions:

What images can appear after having read the title of the article?

What are some external human values as covered by the writer?

What is the image of the ideal accommodation for you? Why?

Try to explain it.

3. Could you present any photos of semi-detached houses in England? What is your attitude to the picture? Would you like to live in such a house?

SUBURBAN DREAMS

Philip Marriott, Great Britain

In Britain people rush to buy housing, to get a place on the ladder and work their way up – buying their first home and then selling it a few years later at a profit, using that money to buy the second larger place and so on until by the time they retire they should be owning a large detached or semi-detached house with two or three bedrooms, a front room, dining room, kitchen, several bathrooms and so on, plus, of course, the front and back garden. The reality is a little more uneven, however, with most people living in big cities and towns. This means that most people are living in flats/apartments in older terraced housing. In other words, houses physically connected to the next one and so forming a continuous line along the length of the street. They're not too bad; there is usually a small back garden or yard for those on the ground floor or basement level. Those upstairs just have to look out the window in summer and feel jealous. The point is that every family wants that suburban dream house I described earlier – the idea of living in a place without access to a garden is anathema to the British mind. The idea of having to share a corridor, stairway or lift with other people is also similarly repugnant. This, I think, is the most glaring difference I have found between life here and back there.

*The Moscow News
2005. № 3, 16-22 March*

Заключение

Трансформация приоритетов «сознаниевого» (термин Л.В. Куликовой) компонента в содержании обучения иностранным языкам и трансляционно-контролирующей функции в деятельности педагога на апелляцию к смысловым структурам студентов и понимание педагогического процесса как смыслообразующей и личностно-ориентированной деятельности способствует созданию условий для свободного развития речемыслительных способностей студентов, с одной стороны, и навыков межкультурной коммуникации, – с другой.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Проблемы текста в лингвистике, философии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа // Вопросы литературы. 1976. № 10. С. 122–151.
2. Библер В.С. Мышление как творчество (Введение в логику мысленного диалога). Москва: Политиздат, 1975. 309 с.
3. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. Москва: Прогресс, 1977. 412 с.
4. Вульф В.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии: Взгляд на профессиональную подготовку учителя. Москва: ИЧП «Изд-во Магистр», 1995. 111 с.
5. Зубов А.Б. Лекции по истории религий. Москва: Альпина нонфикшн, 2016. 17 с.
6. Кожина М.Н. Диалогичность письменной научной речи: методические указания по спецкурсу. Пермь: Перм. ун-т, 1986. 16 с.
7. Красавцева Н.А. Выражение диалогичности в письменной научной речи (на материале английского языка). Автореф. ... к. филол. н. Одесса: Изд-во ОГУ, 1987. 15 с.
8. Красавцева Н.А. Different Languages. Different Worlds. Пермь: Изд-во «Перм. ун-т», 2017. 168 с.
9. Куликова Л.В. Коммуникация. Стил. Интеркультура: прагматический и культурно-антропологические подходы к межкультурному общению. Учебное пособие. Москва: ИНФРА-М; Красноярск: Изд-во «Сиб. федер. ун-т», 2018. 268 с.
10. Кучинский Г.М. Диалог и мышление. Минск: Изд-во «Белор. гос. ун-т», 1983. 190 с.
11. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. Монография. Москва: ИТДГК Гнозис, 2003. 280 с.
12. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Москва: Просвещение, 1969. 659 с.
13. Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации: учебное пособие. Санкт-Петербург: Изд-во Михайлова В.А., 2002. 461 с.
14. Тарасов Е.Ф. Речевое воздействие: методология и теория // Оптимизация речевого воздействия. Москва: Наука, 1990. С. 5–18.
15. Sue O'Connell. Focus on IELTS. Pearson/ Longman, 2010. 263 p.

Krasavtseva N.A.

*PhD of Philology, Associate Professor
of the English Language and Intercultural
Communication Department,
Perm State University*

THE PRIORITIES OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING UNDER THE SUPERSEDING OF EDUCATIONAL PARADIGMS IN XXI CENTURY

The change of the communicational process basic items definition and its priority over the informational one are considered in the article. As nowadays the problems of text interpretation become the priority in foreign languages teaching special attention should be paid to the two factors: (world)out look of a teacher and students' critical thinking (in Russian scientific school interpretation it is the dialogue nature of consciousness and speech).

Key words: priorities, transformation, (world-)outlook, intercultural communication, new paradigm, critical thinking.

УДК 42/48:378.661

Краснобаева Светлана Трофимовна

Кандидат филологических наук,
доцент, заведующий кафедрой иностранных языков,
Пермский государственный медицинский университет
им. академика Е.А. Вагнера.
614 900, г. Пермь, ул. Петропавловская, д. 26.
Тел.: 8 (342) 236 46 65
e-mail: vkrasnobaev@list.ru

Дылдина Людмила Аркадьевна

Доцент кафедры иностранных языков,
Пермский государственный медицинский университет
им. академика Е.А. Вагнера.
614 900, г. Пермь, ул. Петропавловская, д. 26.
Тел.: 8 (342) 236 46 65

**ТЕХНОЛОГИЯ САМООЦЕНКИ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ
В ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ**

В статье рассматривается значение самооценки как важного компонента реализации компетентного подхода к обучению и изучению иностранного языка, условия ее формирования во взаимосвязи с разноуровневой организацией языковой подготовки. Описывается технология самооценки применительно к целям и содержанию изучения иностранного языка в медицинском вузе. Демонстрируется опыт использования таблицы самооценки индивидуальных достижений в овладении иноязычными умениями при изучении вариативного курса «Иноязычная коммуникация на приеме у врача».

Ключевые слова: технология самооценки, разноуровневое обучение, таблица самооценки индивидуальных достижений, социолингвистическая компетенция.

Введение

Одной из инновационной реализаций компетентностной модели обучения является введение разноуровневого обучения иностранным языкам. В настоящее время проблема разноуровневого обучения/ изучения иностранного языка (ИЯ) как инновационной формы организации учебного процесса по дисциплине «Иностранный язык» приобрела актуальность в связи с акцентированным вниманием к личности субъекта учения – студента.

В отечественной и зарубежной лингводидактике постулируется положение о том, что осмысление и организация обучения должны осуществляться через призму развития личности. Это означает необходимость учитывать способности и потребности студента, изучающего ИЯ, и одновременно способствовать развитию его личностных качеств, становлению ответственности и самостоятельности в овладении умениями иноязычного межкультурного общения, в том числе умениями рефлексии и самооценки.

Основная часть

Самооценка всегда связана и с оценкой (окружающих): «Человек – как существо сознательное – ожидает и предвидит оценку, оценка влияет, воздействует на его деятельность, направляя ее в ту или иную сторону, повышая или снижая ее уровень», – утверждает С.Л. Рубинштейн. Ученый подчеркивает, что оценка должна быть результатом, а не целью деятельности, что относится и к самооценке [Рубинштейн, 1998, с. 468].

В дидактическом плане самооценка трактуется «как целостное личностное образование, в котором выделяют общую самооценку (оценку учащимся себя как личности) и частную самооценку – оценку учащимся своих сил, возможностей в достижении конкретных целей и достигнутого результата» [Каменская, 2009, с. 69–70]. Относительно ИЯ самооценка определяется как оценка учащимся собственного уровня владения изучаемым языком в динамике его изучения.

В современных программах по дисциплине «Иностранный язык» для неязыковых вузов технология самооценки рассматривается как одно из концептуальных положений учебного процесса в его как целевой, так и результативной составляющей [Примерная программа, 2014, с. 8]. На кафедре иностранных языков Пермского государственного медицинского университета накоплен значительный опыт использования студентами самооценки индивидуальных достижений при изучении ИЯ [Краснобаева, Дылдина, 2012, с. 143–147].

Самооценка рассматривается нами как совокупность приемов и действий, которые включают: установление критериев уровней овладения ИЯ, то есть разработку дескрипторов описания умений в конкретных видах РД; определение формы предъявления студентам дескрипторов самооценки; анализ результатов и выводов. Для того, чтобы самооценка выполняла свою функцию в ходе изучения языка, необходимо ее формировать, создавая условия для ее осуществления.

Вслед за Н.В. Каменской обязательным условием мы считаем наличие в распоряжении студента критериев и эталонов, которые служат ему ориентировочной основой для самооценки [Каменская, 2009, с. 73–76]. Источниками критериев самооценки явились шкалы уровней усвоения языка, введенные на кафедре иностранных языков. Критериями выделения уровней послужили два фактора: результаты диагностического тестирования первокурсников и требования к результатам обучения, сформулированные в рабочих программах дисциплины. При этом учитывались рекомендации Примерной программы и объем часов (180), предусмотренный учебным планом для медицинских вузов. Также были изучены шкалы общеевропейской системы уровней. Таким образом эмпирическим путем были определены уровни овладения языком студентами-медиками как А2 – А2+ (предпороговый и предпороговый усиленный) – В1 (пороговый продвинутый) [Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка, 2003, с. 23–37].

Названные уровни владения ИЯ были включены в таблицу самооценки индивидуальных достижений. Каждый уровень был описан дескрипторами в ясных и конкретных речевых действиях, типа «Я знаю», «Я могу», «Я умею». При разработке дескрипторов ориентировочной основой служили дескрипторы шкал общего владения языком, представленных в Таблицах индивидуальных достижений в Примерных программах по дисциплине «Иностранный язык» для неязыковых вузов.

Дескрипторы для студентов-медиков были адаптированы к целям и предметному содержанию обучения в медицинском вузе. Фиксированные в шкалах трех уровней дескрипторы служили студентам с одной стороны ориентировкой для соотнесения освоенных знаний и умений с тем или иным уровнем. Дескрипторы являлись критериями достижения учебной цели в конкретном виде речевой деятельности в процессе овладения различными аспектами коммуникативной компетенции, с другой.

Ниже в качестве иллюстрации рассматриваются результаты анализа самооценки студентов-медиков освоения ими социокультурной компетенции в вариативном курсе «Иноязычная коммуникация на приеме у врача». Задачами анализа явились: 1) выяснение того, как оценивают студенты свои знания о лингвистических маркерах отношений врача и пациента на приеме в странах изучаемого языка и умеют их применять в речевых ситуациях в условиях учебной деятельности: выбор и использование формул этикета (приветствие, представление, прощание, пожелание здоровья, принятых форм обращения к врачу и медсестре); использование речевых средств для выражения позитивной или негативной вежливости (ободрение, сожаление); владение принятыми в медицине страны изучаемого языка стандартными во-

просами о жалобах; использование таких важных компонентов культуры, как пословицы, идиомы, крылатые выражения, связанные со здоровьем; 2) установление знаний о национальных особенностях коммуникации врача и пациента; 3) выявление прагматической установки студентов в использовании освоенных знаний и умений, то есть готовности к реальному или предполагаемому общению.

Материалом анализа явилась самооценка студентами индивидуальной успешности в освоении умений и готовностей при изучении темы «Иноязычная коммуникация на приеме у врача». Объем материала составили 193 таблицы индивидуальных достижений при изучении указанной темы, заполненных студентами второго курса лечебного факультета. В результате анализа выяснилось, что 57 % респондентов при оценке социокультурных знаний и умений определили свой уровень владения как А2.

Уровень определялся следующими дескрипторами: «знаю некоторые эквиваленты названия врачей в странах изучаемого языка», «знаю простые этикетные формулы носителей языка и могу установить контакт: поздороваться и представиться, попрощаться, пожелать здоровья, поблагодарить, извиниться», «знаю и умею использовать формы обращения к врачу и медсестре»; «знаю простые стандартные вопросы общего характера, принятые в медицине страны изучаемого языка, и могу спросить пациента о жалобах».

37,3 % студентов отнесли освоенные знания и умения к уровню А2+ и к названным выше дескрипторам добавили такую важную составляющую культуры как знание пословиц и крылатых выражения на тему здоровья, однако без соотнесения их с ситуацией общения.

5,7 % респондентов указали уровень освоения В1. Спектр их знаний и умений описывался усложненными дескрипторами: «Знаю о типах больниц и частных практиках. Знаю иноязычные эквиваленты врачебных специальностей и среднего персонала. Знаю и умею использовать формулы приветствия и обращения в коммуникации врача и пациента. Знаю и умею логически построить простой диалог с пациентом. Могу задать пациенту стереотипные вопросы о жалобах/ симптомах общего характера, используя принятые в иноязычной культуре коммуникации речевые средства. Могу использовать ограниченный круг принятых в иноязычной культуре фраз одобрения или предостережения в беседе с пациентом. Могу ободрить пациента, дать совет, используя при этом принятые в данной культуре пословицы/ крылатые выражения на тему здоровья».

Что касается национально-культурных особенностей коммуникации врача и пациента, почти 70 % студентов: «не знаю конкретные особенности коммуникации врача и пациента в культурах стран изучаемых языков». Остальные 30 % имеют самое общее представление об особенностях коммуникации врача и пациента в разных иноязычных культурах.

Анализ ответов по разделу «прагматическая установка» выявил три основные направления представлений студентов о том, как и где могли бы они использовать знания, навыки и умения, освоенные при изучении дисциплины «Иноязычная коммуникация по теме «На приеме у врача»: 1) профессионально-ориентированная / академическая; 2) туристическая; 3) досуговая. Студенты 2-го курса практически не имеют возможности использовать ИЯ в профессиональных сферах и ситуациях реальной коммуникации. Однако у трети респондентов приобретенные умения связываются с возможностью их использования в будущей трудовой и научной деятельности. Наиболее типичными являются суждения: «Пока в моей жизни не было ситуации, в которых мне необходим был английский язык. Но они вполне могут возникнуть», «Считаю, что могу применить свои знания за рубежом в поликлинике при контакте с доктором или врачами скорой помощи, объяснить причины травмы или заболевания», «Могу применить полученные знания при прохождении практики в англоязычных странах, при общении с англоязычными больными, при изучении статей на иностранных языках».

Значительная часть студентов не связывает освоенные или недостаточно освоенные знания и умения иноязычной коммуникации врача и пациента с будущей профессиональной или учебной деятельностью. В своих суждениях они ориентируются на общее знание языка и связывают его использование с путешествиями, с общением на отдыхе, при покупках, при

ориентации в городе и т.п.: «В общении с иностранцами в любой ситуации»; «Спросить, как пройти, к тому или иному месту», «Могу за границей купить лекарство в аптеке».

Третья группа респондентов также намеревается использовать язык при просмотре фильмов на ИЯ, в общении в соцсетях, в чатах и т.п., при работе с компьютерными программами, с индивидуальным творчеством (написание текстов песен на английском языке, разработкой программ и т.п.).

Более половины студентов относят свои социокультурные знания и умения к уровню А2, что означает недостаточно сформированную компетенцию в процессе изучения дисциплины. Вместе с тем треть студентов, хотя и с ограничениями, в предложенной парадигме знаний и умений оценивает свой уровень как удовлетворительный или хороший.

Отрицательный результат относительно национальной специфики отношений врача и пациента можно объяснить уровнем знаний студентов-второкурсников, так как особенности коммуникации связаны большей частью с тактиками общения, которые обусловлены внеречевыми факторами и с которыми студенты не ознакомлены как на русском, так и на иностранном языке.

Мотивация студентов при изучении социокультурных аспектов языка во взаимосвязи с другими знаниями и умениями профессионально ориентированной коммуникации направлена в будущее, в возможности, которые могут появиться и реализоваться.

Выявленные пробелы в формировании социокультурной компетенции указывают на необходимость изучения особенностей общения врача и пациента в разных культурах и целенаправленного интегрирования этих знаний в содержание профессионально ориентированного обучения студентов-медиков.

Заключение

Самооценка сигнализирует и об осознании пробелов и дает повод их ликвидировать и достичь определенного положительного результата [Краснобаева, Мишланова и другие, 2015, с. 141–145]. Самооценка индивидуальных достижений является важным фактором рефлексии в овладении иностранным языком, в осмыслении собственного уровня. Самооценка может использоваться как стратегия формирования социокультурной компетенции. Она стимулирует стремление понять и в определенной степени освоить образцы иной культуры. Положительная самооценка свидетельствует об уверенности в своих способностях и готовности к выполнению более сложных коммуникативных задач.

Список литературы

1. Каменская Н.В. Формирование умений самоконтроля и самооценки как одна из задач развивающего обучения // Развивающее обучение в системе иноязычной подготовки: проблемы, инновации, перспективы. Вестник Московского государственного лингвистического университета. Выпуск 567, 2009. С. 67–78.
2. Краснобаева С.Т., Дылдина Л.А. Опыт работы с таблицей самооценки индивидуальных достижений студентами в овладении коммуникативными иноязычными умениями // Тенденция развития мировой торговли XXI веке: Материалы круглых столов V Международной научно-практической конференции (Пермь, 26–28 ноября 2012 г.). Пермский институт (филиал) ФГБОУ ВПО «Российский государственный торгово-экономический университет». Пермь: Изд-во «ОТ и ДО», 2012. С. 143–147
3. Краснобаева С.Т., Мишланова С.Л., Дылдина Л.А., Лямова О.О. Реализация компетентностной модели овладения профессионально ориентированным межкультурным иноязычным общением в медицинском вузе // Реализация компетентного подхода при обучении иностранному языку в вузе как средству иноязычной коммуникативно-речевой деятельности / Отв. ред. Е.В. Гордеева. Пермь: Изд-во «МиГ», 2016. С. 127–149.
4. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Страсбург. Московский государственный лингвистический университет (русская версия), 2003. 256 с.
5. Перфилова Г.В. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). Москва: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. 30 с.

6. Перфилова Г.В. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки магистров (неязыковые вузы). Москва: ИПК МГЛУ «Рема», 2014. 54 с.

7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Изд-во Питер, 1998. 705 с.

Krasnobaeva Svetlana Trofimovna

*PhD of Philology, Assistant Professor,
Head of the Foreign Language Department,
Perm State Medical University*

Dyldina Lyudmila Arkadyevna

*Assistant Professor
of the Foreign Language Department,
Perm State Medical University*

***SELF-ASSESSMENT TECHNOLOGY OF SPEECH SKILLS IN MASTERING
OF A FOREIGN LANGUAGE IN A HIGHER MEDICAL EDUCATIONAL INSTITUTION***

The article deals with the significance of self-assessment as an important component of realization of competence approach to education and studying of foreign languages, and the conditions of its formation in interaction with multilevel linguistic training organization. It describes the methods of using of self-assessment tables of individual achievements in mastering of socio-cultural competence in studying of the course “Foreign communication at the doctor’s.”

Key words: self-assessment technology, multilevel education, assessment table of individual achievements, sociolinguistic competence.

УДК 81.25

Лазарева Маргарита Николаевна

Кандидат филологических наук,
заведующий кафедрой латинского языка
и фармацевтической терминологии,
Пермская государственная фармацевтическая академия.
614990, г. Пермь, ул. Полевая, д. 2.
Тел.: 8 (342) 2618-500
E-mail: Lazareva.Margarita @pfa.ru

Томилова Валентина Михайловна

Кандидат педагогических наук,
заведующий кафедрой иностранных языков,
Пермская государственная фармацевтическая академия.
614990, г. Пермь, ул. Полевая, д. 2.
Тел.: 8 (342) 2822-424
E-mail: Tomilova.Valentina@pfa.ru

**РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА
В ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ ПРОВИЗОРА**

В статье рассматриваются понятия терминологической и информационно-коммуникативной компетенций как необходимых слагаемых профессиональной компетенции специалиста-провизора. Авторы обращают внимание на то, что овладение терминологической компетенцией дает возможность будущим специалистам участвовать в дальнейшей учебной и профессиональной мужской культурной коммуникации, а в основе умений информационной деятельности лежит умение работать с источником информации. Основой формирования рассматриваемых компетенций является овладение профессиональным языком и различными стратегиями профессионально-ориентированного иноязычного чтения.

Ключевые слова: компетентностный подход, информационная и терминологическая компетенция, профессионально-ориентированное чтение,

Введение

Происходящая в настоящее время реформа высшего образования связана с изменением парадигмы образовательной деятельности, в центре которой понятие «компетентности» - мотивированной способности осуществлять определенную деятельность. Основная задача современного высшего образования заключается в формировании творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Общеизвестно, что универсальные, общекультурные и профессиональные компетенции как интегративная целостность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность, формируются в процессе практико-ориентированного образования. Разработка, обсуждение и внедрение федеральных образовательных стандартов, побуждает педагогическую общественность творчески осмыслить, уточнить цели образовательной деятельности в быстро изменяющейся, динамичной ситуации.

Целью статьи является рассмотрение места и роли гуманитарной подготовки провизора в свете новых образовательных стандартов. Анализ реальной профессиональной деятельности провизора приводит нас к мысли о том, что гуманитарная подготовка специалиста данного профиля должна быть направлена на формирование информационно-коммуникативной компетенции и терминологической компетенции как интегративной профессионально значимой составляющей коммуникативной компетенции.

Основная часть

Сегодня информационная компетентность рассматривается как интегративное качество личности, системное образование знаний, умений и способности субъекта в сфере информации и информационно-коммуникационных технологий и опыта их использования, а так же способность совершенствовать свои знания, умения и принимать новые решения в меняющихся условиях или непредвиденных ситуациях с использованием новых технологических средств. При помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир) и информационных технологий (аудио-видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет) формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее [Хуторской, 2002].

Большинство исследователей сходится во мнении о том, что информационная компетентность это многоуровневая категория. Анализ зарубежной педагогической и методической литературы показывает, что можно выделить три основных компонента (сферы), характеризующие феномен «информационная компетенция», к которым относятся: получение информации, оценивание информации и использование информации.

Таким образом, если мы проанализируем федеральные образовательные стандарты, то увидим, что первый компонент «Получение информации» обозначен в них как владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, навыками работы с компьютером как средством управления информацией в глобальных компьютерных сетях и корпоративных информационных системах. Необходимо уметь ориентироваться в «собственном» информационном поле, для студента — по теме доклада, сообщения, презентации или дипломного проекта, для аспиранта — по теме своего исследования.

На уровне оценивания информации специалисту важно уметь анализировать и оценивать информацию, ее обобщать. На наш взгляд, реализация современных подходов к процессу обучения должна привести к тому, что студент научится видеть связи и взаимосвязи предметов, проблем, подходить к изучению вопросов и их решению системно.

В результате специалист будет способен оценивать условия и последствия принимаемых организационно-управленческих решений, овладеет методами стратегического анализа, способностью обобщать и критически оценивать результаты, выявлять и формулировать актуальные научные проблемы.

Третий компонент «Использование информации» непосредственно связан с культурой вербального и невербального общения. Если подвергнуть анализу понятие информационная культура, то в качестве важнейшего компонента можно выделить культуру диалога.

Владение культурой диалога предполагает знание и понимание основных его характеристик, таких как ситуативность и контекстуальность, то есть обусловленность предыдущими высказываниями. Культура диалога включает следующие умения: выслушивать чужую точку зрения, адекватно относиться к чужому мнению, представлять информацию в любой форме, излагать свою точку зрения, доказывать свою правоту, находить общие решения и составлять программы совместной деятельности для достижения общих целей.

Ситуации коммуникативного взаимодействия предполагают и монологическое высказывание в процессе предъявления полученной информации, однако, практика показывает, что именно формирование культуры диалогического общения средствами иностранного языка представляется определённой проблемой для обучающихся и обучающихся.

Очевидно, что в данном случае речь идёт о коммуникативной компетенции, которая представляет собой комплекс субкомпетенций, определяет способность выпускника действовать в режиме вторичной языковой личности в профессионально ориентированной ситуации общения и готовность к осуществлению научного взаимодействия в межкультурном пространстве. Обладание лингвистической компетенцией даёт специалистам знание лексических единиц и грамматических правил, преобразующих лексические единицы в осмысленное выска-

зывание, а также способность применения этих правил устно и письменно. Выпускник усваивает правила речевого поведения, выбора языковых форм и средств в зависимости от целей научной коммуникации.

Сформированность дискурсивной компетенции определит его способность устанавливать контекстуальное значение связного текста и логически выстраивать высказывания в процессе коммуникации. Стратегическая компетенция даст способность использовать вербальные и невербальные коммуникативные стратегии адекватные ситуации общения в целях эффективной межкультурной коммуникации в условиях дефицита языковых средств.

Очевидна особая важность прагматической компетенции как способности языковой личности выбирать адекватный способ осуществления коммуникации в зависимости от условий и целей конкретной ситуации общения, строить высказывание в соответствии с коммуникативными задачами участников общения. Стать эффективным и адекватным участником межкультурной коммуникации поможет овладение социокультурной компетенцией.

Таким образом, мы можем рассматривать информационно-коммуникативную компетентность как интегративное динамическое свойство личности специалиста, связанное с умениями поиска, обработки, передачи, хранения информации и умений коммуникативного взаимодействия на основе полученной информации.

Специалисту необходимы информационная грамотность, которую мы рассматриваем, как способность находить, обрабатывать и создавать информацию, осуществляя отбор, анализ, синтез, компьютерная грамотность, предполагающая наличие сформированных навыков работы с программным обеспечением; владение инструментарием и грамотное коммуникативное поведение в ситуациях профессионального общения [Ахметжанова, Богданова, 2011, с. 51–54].

Очевидно, что в профессиональной коммуникации провизора необходим такой инструмент как терминологическая грамотность, владение которой определяет степень сформированности терминологической компетенции. Овладение специальной терминологией (профессиональным языком) выступает одной из задач современного профессионального образования.

Терминология выполняет несколько функций на разных стадиях становления специалиста – на этапе профессиональной подготовки выступает источником получения знаний и инструментом освоения профессионального опыта, в период профессиональной деятельности – средством профессиональной коммуникации и теоретической базой профессионального роста специалиста через ее пополнение и обновление. Поэтому уверенное владение терминологией соответствующей области знания является показателем качества усвоения учебного материала в рамках образовательного процесса, а активное ее применение в профессиональной деятельности способствует взаимопониманию и сотрудничеству при обмене опытом.

Таким образом, терминологическая компетенция является частью профессиональной компетенции, которая дает возможность будущим специалистам участвовать в дальнейшей учебной и профессиональной межкультурной коммуникации, используя общепрофессиональные, профессиональные и узкопрофессиональные термины, функционирующие в сфере профессионального общения.

Формирование информационной культуры специалиста предполагает использование современных образовательных технологий. В методике обучения иностранным языкам специалистов нелингвистического профиля традиционно и вполне обоснованно большое внимание уделяется проблемам обучения чтению и пониманию профессионально значимой информации. Обучение различным стратегиям профессионально-ориентированного чтения позволяет создать у студента определенный алгоритм читательской деятельности. Важно организовать процесс обучения как модель реальной деловой коммуникации и задача преподавателя найти адекватные задачам формы и методы обучения.

Иноязычное профессионально-ориентированное чтение представляет собой активное вербальное и письменное общение-диалог в процессе поиска, присвоения и последующего целевого использования профессионально значимой информации. Стратегия данного чтения определяется наличием цели-задачи, связанной с пониманием и осмыслением информации и цели-результата, связанного с ее переработкой, созданием нового текста или конкретным использованием информации, как в профессиональной, так и образовательной деятельности. Целью такого чтения является понимание речевого образца, представленного в письменной форме через понимание смысловых связей.

Наиболее полно характеристики данного вида чтения представлены Т.С. Серовой, определившей профессионально-ориентированное чтение как сложную речевую деятельность, обусловленную профессиональными информационными возможностями и потребностями. Эта деятельность читателя представляет собой специфическую форму активного вербального письменного общения как информационного взаимодействия, основными целями которого являются оперативная ориентация, поиск, обобщение, направленные на предметно-тематический план источника и последующая оценка, присвоение и целевое применение информации. Автор обозначает специфические характеристики профессионально-ориентированного чтения, среди которых важными представляются наличие информационной потребности, направленность на потребителски важную информацию, наличие сформированного плана ожиданий, проблемы или гипотезы, что предполагает осознанный подход к поиску, заинтересованность в результате и практическую значимость итогового продукта [Серова, 2015].

Обучение чтению студентов и аспирантов опирается на формируемые в школе и вузе умения, такие как:

- умение использовать различные виды чтения: ознакомительное, изучающее, поисковое;
- умение выбирать стратегию чтения в соответствии с заданной целью;
- умение ориентироваться в содержании статьи и понимать ее целостный смысл;
- умение определять главную тему, общую цель или назначение статьи;
- умение формулировать тезис, выражающий общий смысл статьи;
- умение предвосхищать содержание предметного плана текста по заголовку и с опорой на предыдущий опыт;
- умение объяснять порядок частей/инструкций, содержащихся в статье;
- умение сопоставлять основные текстовые и внетекстовые компоненты;
- умение обнаруживать соответствие между частями статьи;
- умение понимать информацию, представленную разными способами: в виде таблицы, схемы, диаграммы;
- умение понимать статью, опираясь не только на содержащуюся в ней информацию, но и на жанр, структуру текста;
- умение ориентироваться в словарях и справочниках;
- умение использовать формальные элементы текста (подзаголовки, сноски и др.) для поиска нужной информации;
- умение работать с несколькими источниками информации, сопоставляя информацию, полученную из нескольких источников [Томилова, Шпак, 2015, с. 186–191].

Опираясь на определённый уровень сформированности данных умений, обучающийся может самостоятельно осуществить ориентировочно-исследовательскую деятельность в процессе информационного поиска, которая включает определение, уточнение информационной основы, которой располагает аспирант, то есть насколько он компетентен в вопросах, касающихся предстоящего информационного поиска.

Следующий шаг – определение параметров информационного поиска с ответом на вопрос, в каких ресурсах и как искать статью. На этом этапе, когда речь идет об иноязычном чтении, важную роль играет то, насколько обучающийся владеет лексиконом (профессиональной

терминологией) на иностранном языке, конкретным тезаурусом как определенным набором терминов, соотносящихся с определенной предметной областью.

В тезаурусе слова располагаются по степени смысловой близости. Лексика языка представлена в виде систематизированных групп слов, отобранных в упорядоченную совокупность лексических единиц на основе психологических ассоциаций предметов и понятий. Цепочка ключевых слов, понятий это важный инструмент поиска. Таким образом, необходима целенаправленная работа, направленная на организацию лексики, ее усвоение с использование логико-структурных, денотатных схем.

Далее следует использование различных стратегий чтения в зависимости от материала и полноты понимания прочитанного. Алгоритм чтения, предъявляемый в учебном процессе, демонстрирует движение мысли в процессе поиска от понимания общего содержания к поиску конкретной информации. Важным этапом обучения является структурно смысловой анализ текстового материала, например, научной статьи.

Оригинальная научная статья имеет установленную структуру, где каждая часть функциональна, несет свой смысл. Обучающийся предполагает, какую информацию он может найти в частях “Abstract”, “Introduction”, “Results and discussion”, и это помогает интенсифицировать работу с источником.

Более того, имея перед собой текстовые материалы значительного объема, обучающиеся должны уметь вычленив главную информацию, соответствующим образом ее обработать в виде перевода, записей, развернутого плана, аннотации, слайдов для видеопрезентации и др. Поэтому алгоритм самостоятельной познавательной деятельности включает также письмо-фиксацию информации и письмо-продукцию на этой основе.

В процессе обучения важно учитывать то, что письменное реферативное изложение информации как сложный вид письменной речевой деятельности характеризуется взаимосвязью двух видов речевой деятельности (письма и чтения), процессуальной последовательностью выполнения речевых действий в этой взаимосвязи, процессуальным движением от цели-задачи (понимание, осмысление значимых информационных единиц) к цели-результату (письменному продукту) [Колобкова, 2006].

К сожалению, в вузовской программе отсутствует целенаправленная работа с письменной фиксацией информации, полученной в результате информативного чтения, однако, в подготовке аспирантов этот аспект представляется профессионально значимым и требует методической проработки.

Очевидно, что в процессе информативного чтения имеет место информационно-поисковая, аналитическая, информационно-коммуникативная и информационно-оценочная деятельность читателя. Она развивает такие квалификационные характеристики специалиста, как способность к проведению анализа и диагностики проблем, умение четко формулировать и высказывать свою позицию, умение общаться, воспринимать и оценивать информацию, которая поступает в вербальной и невербальной форме.

Заключение

Опыт показывает, что в результате целенаправленного обучения профессионально-ориентированному чтению формируются такие слагаемые информационной компетенции, как умение студента/аспиранта определить тему исследования, свою информационную потребность, то есть определить проблему, цепочку ключевых слов и виды текстовых материалов, использовать электронные средства поиска, базы данных. На основе полученной информации обучающийся получает возможность определять и осуществлять поиск соответствующей информации, оценивать полученные сведения (точность, целесообразность).

Итогом является организация информации в соответствии с поставленной задачей и представление готового продукта. Усвоенный алгоритм поисковой деятельности служит базисом самообразования и самосовершенствования специалиста в будущем.

Список литературы

1. Ахметжанова Г.В., Богданова А.В. Информационно-коммуникативная компетентность как фактор повышения конкурентоспособности бакалавров педагогического образования // Вестник РУДН, Серия Педагогика и психология, 2011. № 3. С. 51–54.
2. Колобкова А.А. Обучение письменному реферативному изложению информации в процессе профессионально-ориентированного чтения. Автореф. ...к. п. н. Екатеринбург, 2006. 25 с.
3. Серова Т.С. Информация, информированность, инновации в образовании и науке. Пермь: Изд-во «Перм. нац. иссл. политехн. ун-т», 2015. 442 с.
4. Томилова В.М., Шпак Н.Е. Преемственность в обучении иноязычному чтению в школе и вузе // Индустрия перевода: Материалы VII Международной научной конференции (01-03 июня 2015). Пермь: Изд-во «Перм. нац. иссл. политехн. ун-т», 2015. С. 186-191.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал "Эйдос". 2002. 23 апреля. URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. (дата обращения: 20.10.2017).

Lazareva M.N.

*PhD of Philology, Head of the Department
of Latin and Pharmaceutical Terminology,
Perm State Pharmaceutical Academy*

Tomilova V.M.

*PhD of Education,
Head of the Department of Foreign Languages,
Perm State Pharmaceutical Academy*

***TEACHING READING IN THE PROCESS OF DEVELOPING
THE INFORMATION COMPETENCE***

The article deals with the concepts of terminological and information-communicative competence as the necessary components of the professional competence of the specialist-pharmacist. The authors draw attention to the fact that mastering the terminology competence allows future specialists to participate in further training and professional communication, and the ability to work with a source of information underlies the skills of information activities. The basis for the development of the competencies is in training the professional language and various strategies of professionally-oriented foreign-language reading.

Key words: competence approach, information and terminological competence, professionally-oriented reading.

УДК 81'33

Морозова Екатерина Владимировна

Преподаватель кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный
исследовательский университет.

614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.

Тел.: 8 (342) 2396-477

E-mail: info@psu.ru

ОСОБЕННОСТИ ДИНАМИКИ МЕТАФОРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У РУССКОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

В настоящей статье исследуется метафорическая компетенция русскоязычных студентов факультета современных иностранных языков и литератур, изучающих английский язык в качестве основного иностранного языка. Метафорическая компетенция, способность понимать и воспроизводить метафору, является одним из актуальных направлений в современных исследованиях метафоры. В статье исследуется также корреляция метафорической компетенции с уровнем владения иностранным языком.

Ключевые слова: метафора, метафорическая компетенция, обучение иностранным языкам.

Введение

Одним из актуальных вопросов современной лингвистики является изучение метафоры как базового ментального процесса, с помощью которого человек понимает одну область знаний через другую и тем самым углубляет свои представления о мире [Лакофф, Джонсон, 1990, с. 387]. В современных исследованиях метафоры подчеркивается ее обучающая роль, в частности, в таких функциях, как объяснение, иллюстрация, оценивание [Cameron, 2003; Littlemore, 2001]. Британские исследователи метафоры в образовательном процессе Дж. Литтлмор и Ф. МакАртур пишут, что метафора необходима изучающим иностранный язык для реализации компенсаторных функций, когда учащиеся прибегают к метафоре для выражения новых понятий с помощью уже известной им лексики [Littlemore, 2001; MacArthur, 2010]. Прикладное изучение метафоры развилось в исследование метафорической компетенции – способности идентифицировать метафоры в дискурсе, правильно их интерпретировать и применять в собственной речи. К метафорической компетенции также относят распознавание метафорических выражений при аудировании и чтении, использование метафорических выражений в устной и письменной речи, а также распознавание метафор и понимание механизмов, которые лежат в основе построения метафорических выражений [Azuma, 2004]. В дальнейших исследованиях метафорической компетенции, в частности, в диссертациях С. Тернер (Бирмингем) и Hoàng Thị Đoan Hà (Веллингтон) было установлено, что на метафоричность письменной речи влияет степень владения иностранным языком [Hoang, 2014; Turner, 2014]. Важным критерием исследования метафорической компетенции является сравнение употребления метафор на каждом уровне владения языком.¹ Так, было обнаружено, что метафорическая плотность увеличивается с повышением уровня владения языком: на уровне B2 она составляет 30 %, а на уровне C2 – 55 % [Littlemore, Holloway, MacArthur & Cienki, 2012].

Основная часть

В настоящей статье предпринята попытка проследить динамику развития метафорической компетенции русскоязычных студентов в ходе обучения основному иностранному языку – английскому.

¹ Согласно документу «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка», 2003.

Материалом исследования послужили 42 текста эссе на английском языке, написанные студентами направления «Педагогическое образование» факультета современных иностранных языков и литератур Пермского государственного национального исследовательского университета на следующие темы: “Education / Dead Poets’ Society”, “Literature”, “Communication / The King’s Speech” и “Art / Midnight in Paris”. В исследовании принимали участие студенты, имеющие уровни владения B1 и B2. Общий объем проанализированных текстов составил 15736 слов.

Согласно Общевропейским компетенциям владения иностранным языком, письменная компетенция уровней B1 и B2 характеризуется следующими наборами дескрипторов: «Я умею писать простые связные тексты на знакомые или интересующие меня темы. Я умею писать письма личного характера, сообщая в них о своих личных переживаниях и впечатлениях» для B1 и «Я умею писать понятные подробные сообщения по широкому кругу интересующих меня вопросов. Я умею писать эссе или доклады, освещая вопросы или аргументируя точку зрения «за» и «против». Я умею писать письма, выделяя те события и впечатления, которые являются для меня особо важными» для B2 соответственно [Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка, 2003].

Важным вопросом является выбор процедуры идентификации метафоры в тексте. В нашем исследовании мы обратились к методике MIPVU, разработанную Г. Стейном (университет Амстердама). Методика представляет поэтапный алгоритм и состоит из четырех этапов: 1) прочитать текст; 2) определить все лексические единицы, составляющие текст; 3а) установить контекстуальное значение для каждой лексической единицы; 3б) определить, имеет ли каждая лексическая единица базовое значение; 3в) определить, является ли базовое значение лексической единицы отличным от контекстуального значения; 3г) определить, соотносится ли по сходству контекстуальное значение лексической единицы с более конкретным базовым значением; 4) в случае утвердительного ответа на вопросы 3в и 3г лексическую единицу следует отметить как лингвистическую метафору [Steen, Dorst, Herrmann, Kaal, Krennmayr, Pasma 2010]. При анализе материала использовались словари Macmillan Dictionary for Advanced Learners и Longman Dictionary of Contemporary English [Macmillan; Longman]. Лингвистическая метафора может представлять собой единицу, состоящую из одного слова, даже если словарь фиксирует это слово как компонент устойчивой фразы.

Таблица 1.

Количество метафор в эссе студентов уровней B1 и B2

Количество	B1	B2
Общее количество слов	7735	8001
Общее количество метафор	848	981
Среднее количество слов	368	421
Среднее количество метафор	40	51
Отношение метафор к общему числу слов	10,9 %	12,3 %

Согласно таблице 1, количество метафор в письменной коммуникации студентов с уровнем B2 превосходит количество метафор в письменной коммуникации студентов, обладающим уровнем B1. По данным исследования Дж. Литтлмор, Т. Креннмайр и С. Тернер, количество метафор в эссе студентов, имеющих уровень владения иностранным языком B2, составляет 10 %, [Littlemore, Krennmayr, Turner, & Turner 2012, p. 18], в данном случае количество метафор составляет чуть более 12 %.

Высокий уровень использования метафор в текстах может объясняться творческим характером работ студентов: задание заключалось в том, что студенты должны написать рассуждение после просмотра фильма на английском языке после занятия, то есть работы были выполнены в спокойной обстановке при неограниченном количестве времени. Более того, не

было дано четких инструкций к композиции и содержанию эссе, за исключением минимального количества слов.

В работах студенты показали высокий уровень владения языком и склонность к использованию образных выражений, например:

1) *“Every writer in his book or composition makes every reader to sink into a reverie”*.

Выражение *“to sink into a reverie”*, в переводе означаемое «задуматься», редко используется в устной речи; наиболее часто используемыми аналогами являются *“to think”*, *“to ponder over”*.

2) *“He visited that era every night and was soaking up the spirit of it”*.

В этом примере выражение *“to soak up”*, буквально, «впитывать», заменяет более употребимые *“to absorb”* и, особенно, *“to enjoy”*.

Поскольку оба выражения в примерах употребляются нечасто и не входят в обязательную программу изучения для студентов 1–2 курсов, можно отметить хорошую работу со словарем в поисках более удачного выражения для эссе. Кроме того, студенты прибегают к английским идиомам, не имеющим очевидного аналога в русском языке, к примеру:

3) *“True love is when we are accepted as we are and have support come hell or high water”*.

Идиома *“come hell or high water”* может быть передана на русский язык как «что бы ни случилось», но оригинальное выражение имеет более четкую структуру и более ясные намерения говорящего, исходя из определения в словаре Макмиллана: *“Even though there may be problems or difficulties”* [Macmillan Dictionary].

Следующим параметром метафорической компетенции иноязычного письма является наличие и типология ошибок. В основе ошибок иноязычной коммуникации лежат два механизма: внутриязыковой, связанный только с компетенцией изучаемого иностранного языка, и межъязыковой, обусловленный влиянием родного языка (отрицательный перенос, или интерференция) [Общеввропейские компетенции, 2003]. В соответствии с представленным механизмами можно выделить два типа ошибок в употреблении метафор – внутриязыковые (системно-языковые) и межъязыковые (обусловленные влиянием родного языка). Внутриязыковые ошибки классифицируются по аспектам языка (для письменной коммуникации релевантны лексические и грамматические ошибки) [Щукин, 2007, с. 198]. Межъязыковые ошибки возникают в силу существования различий в системах родного и изучаемого языка и имеют место на уровне значения и употребления [Щукин, 2007, с. 97].

Таблица 2.

Количество ошибок в употреблении метафоры в эссе студентов

	В1	В2
Количество ошибок	12	9
Отношение ошибок к числу метафор	1,4 %	0,9 %

Таблица 3.

Типы ошибок употребления метафоры в эссе студентов (%)

Тип ошибок	В1	В2
Внутриязыковые ошибки	92	67
Межъязыковые ошибки	8	33

Согласно вышеприведенным таблицам, можно заключить о том, что в эссе студентов на уровне В2 уменьшается количество ошибок в использовании метафор, а также уменьшается рост внутриязыковых ошибок, что можно объяснить лучшим знанием грамматики. С другой стороны, отмечается рост межъязыковых ошибок, обусловленных влиянием родного языка, что может обозначать стремление выйти за «пределы» изучаемой грамматики.

К внутриязыковым ошибкам употребления языковой метафоры относятся грамматические и лексические ошибки, такие как неправильное использование предлогов, местоимений, форм глагола, употребление существительных вместо прилагательных.

Рассмотрим некоторые ошибки:

1) “[...] *to solve his problems with his own one*”.

Ошибка заключается в неправильном переводе выражения «сам, «самостоятельно». Данное выражение переводится как “*on his own*”, то есть, студент допустил ошибку в использовании предлога (“with” вместо “on”) и добавил лишнее местоимение “one”.

2) “*When Neil Perry discovered that his father wouldn’t let him to dedicate his life to theater, he made away with oneself*”.

В этом случае студент правильно перевел идиому “*to make away with oneself*” – «покончить жизнь самоубийством», но не поставил безличное местоимение “*oneself*” в соответствующую форму “*himself*”.

3) “*Achievements that will be the proud of your parents*”.

Здесь ошибка заключается в использовании прилагательного “*proud*” вместо существительного “*pride*”, «гордость».

4) “*They force us to give up on your dreams*”.

В данном примере лишним является предлог “on” в выражении “*to give up your dreams*”, «отказаться от своей мечты».

В ходе анализа ошибок, обусловленных влиянием родного языка, или межъязыковых ошибок, были выявлены интересные случаи перевода метафор из русского языка дословно, например:

1) “[...] *and a lot of them check it their own skin*”.

Здесь прослеживается попытка перевода на английский язык русского выражения «ощутить на себе», «на своей шкуре». Студент переводит фразу дословно: “*check*” – «проверить», «ощутить», “*skin*” – «кожа, шкура», в то время как равноценным английским эквивалентом будет являться выражение “*learn it the hard way*”.

2) “[...] *books teach people life*”.

Этот пример также является дословным переводом русского выражения «учат жизни», что в английском языке передается такими фразами, как “*the way to live/of living*”, “*the way how to live*”.

3) “*That’s because authors are adults and they invest in children’s books some serious ideas speaking of it in a simple language*”.

Аналогом «простым языком» в английском языке являются схожие выражения: “*in a simple way*”, “*in simple phrase*”, “*in plain language*”.

4) “[...] *he found a person with similar “cockroaches” in the head, and I suppose, became happier than he was*”.

Наиболее любопытный пример из всех – попытка перевести сленговое выражение «тараканы в голове», которая обозначает определенные странности человека. Студент, опять же, прибегает к дословному переводу слова «тараканы» – “*cockroaches*”, что образовало фразу, не существующую в английском языке. Правильный же английский эквивалент звучит как “*rats in the attic*”, «крысы на чердаке».

Заключение

Таким образом, проведенное исследование позволяет говорить о динамике метафорической компетенции русскоязычных студентов направления «Педагогическое образование» в процессе обучения основному иностранному языку (английскому). В процессе обучения возрастает количество метафор в письменной коммуникации, уменьшается общее количество ошибок, однако при этом возрастает количество межъязыковых ошибок в употреблении метафор. Можно предположить, что наличие межъязыковых ошибок обусловлено ростом более творческого и самостоятельного подхода к использованию иностранного языка и в то же

время недостаточным знанием англоязычных эквивалентов используемых выражений. Возможно, следует уделить большее внимание изучению фразеологических единиц при преподавании языка на более высоком уровне.

Список литературы

1. Azuma M. Metaphorical competence in an EFL context: the mental lexicon and metaphorical competence of Japanese EFL students. PhD thesis, University of Nottingham, 2004. URL: <http://etheses.nottingham.ac.uk/1894/1/416746.pdf> (дата обращения: 10.11.2017).
2. Cameron L. Metaphor in Educational Discourse. A&C Black, 2003. 294 p.
3. Hoang H. Metaphor and Second Language Learning: The State of the Field. The Electronic Journal for English as a Second Language, 2014. 18 (2). URL: <http://researcharchive.vuw.ac.nz/bitstream/handle/10063/4195/thesis.pdf?sequence=2>. (дата обращения: 10.11.2017).
4. Littlemore J. Metaphoric intelligence and foreign language learning. Humanising Language Teaching, 2001, 3(2).
5. Littlemore J., Krennmayr T., Turner J. and Turner S. Investigating figurative proficiency at different levels of second language writing, Research Notes, 2012, 47 (2): P. 117–144.
6. Littlemore J., MacArthur F., Holloway J. & Cienki A. How to make yourself understood by international students: The role of metaphor in academic tutorials // ELT Research Papers: British Council Publications 12-06, 2012. P. 1–27.
7. Longman Dictionary of Contemporary English. URL: <http://www.ldoceonline.com> (дата обращения: 14.11.2017).
8. MacArthur F. Metaphorical competence in EFL: Where are we and where should we be going? A view from the language classroom. AILA Review, 2010, 23. P. 155–173.
9. Macmillan Dictionary for Advanced Learners. URL: <http://www.macmillandictionary.com> (дата обращения: 14.11.2017).
10. Steen G, Dorst A.G, Herrmann J.B., Kaal A., Krennmayr T. and Pasma T. A Method for Linguistic Metaphor Identification. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 2010. 238 p.
11. Turner S. The development of metaphoric competence in French and Japanese learners of English. PhD thesis, Birmingham, University of Birmingham, 2014. URL: <http://etheses.bham.ac.uk/5449/9/Turner14PhD.pdf> (дата обращения: 09.11.2017).
12. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. Москва: Прогресс, 1990. С. 387–415.
13. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Страсбург, Совет Европы, Департамент по языковой политике, Московский государственный лингвистический университет. 2003. 259 с.
14. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. Москва: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. 752 с.

Morozova E.V.

*Teacher, Linguodidactics Department,
Perm State University*

PECULIARITIES OF THE DYNAMICS OF METAPHORICAL COMPETENCE OF RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS LEARNING ENGLISH

The present article explores metaphorical competence of students of the Faculty of modern foreign languages and literature who learn English as the basic foreign language. Metaphorical competence as the ability to understand and reproduce metaphor is one of the key directions in modern studies of metaphor. Correlation of metaphorical competence with the level of language competence is also studied in the article.

Key words: metaphor, metaphorical competence, language education.

УДК 159.923, 159.9 (075, 072)

Zhdanova Svetlana Yurjevna

Doctor of Psychology, Professor,
Developmental Psychology Department,
Perm State University.
614990, Perm, Bukireva, 15.
Тел.: 8 (342) 2396-156
E-mail: svetlanaur@gmail.com

Mishlanova Svetlana Leonidovna

Doctor of Philology, Professor,
Linguodidactics Department,
Perm State University.
614990, Perm, Bukireva, 15.
Тел.: 8 (342) 2396-477
E-mail: mishlanovas@mail.ru

Polyakova Svetlana Valentinovna

PhD of Philology, Associate Professor,
Linguodidactics Department,
Perm State University.
614990, Perm, Bukireva, 15.
Тел.: 8 (342) 2396-350
E-mail: polsvetlana@yandex.ru

**MEDICAL AND NON-MEDICAL STUDENTS' PERCEPTIONS
OF THE MEDICAL AND PHARMACEUTICAL WORKERS' IMAGE¹**

The article analyses the results of a psycholinguistic study focused on the perception of a medical and pharmaceutical worker in medical students and non-medical university students. It reveals some differences in the structure of the medical and pharmaceutical worker's image in connection with the students' basic education.

Key words: image, doctor, pharmacist, students, emotional component, cognitive component, professional competences

Introduction

In the context of psychological studies connected with interaction of human and environment, the matter of importance of health and health maintenance is becoming more and more topical. The international to the sphere of health and health protection is the interest to the future.

Significant changes in cultural, social, economical and political spheres in Russia have become the reason for appearance of new values in modern medicine. The level of requirement for medical workers personality and professional competence is growing [Матвеева, 2014], [Эльяшевич, 2015].

Examining the level of medical workers image issue development, it is important to highlight the intensity of medical sphere researching. At the same time the problem of medical workers features on universities remains unstudied. According to the recent researches the emphasis is mostly concentrated on the ideal image of a doctor. For example, V.A. Tashlykov's investigation (1984) has shown that instead of professional qualities of a doctor among these qualities most relevant are

¹ Публикация подготовлена при поддержке гранта № 16-16-59009 "а(р)".

stimulating trustful relations between a doctor and a patient. These qualities are: interest, passion for work, attentiveness, patience, sympathy, kindness and the sense of humor [Ташлыков, 1984].

According to Tashlykov for most of the patients the ideal image of a doctor includes personal experience of cooperation with an important "Other" person from the past (mother, for example, or a colleague).

Literature analysis shows the lack of research in this field. The available studies were performed mainly in the 1980s, on groups of patients and persons included in the situation of direct interaction with the doctor. At the same time, there are no any studies dedicated to the image of a doctor and a pharmaceutical worker in the respondents [Жданова, Зарипова, Пузырева, 2016].

In order to study the image of the doctor and the pharmaceutical worker in the respondents, we designed and carried out a special psychological study.

Main Part

The study was conducted in the groups of students. They consisted of the students from Perm State National Research University and the students of the Faculty of Medicine at Perm State Medical Academy (PGMA). The total number of the surveyed students was 150. Of these, 64 are students of PSU and 76 are students PGMA. The study involved subjects aged 19 to 30 years.

The following research methods and techniques were used during the study: method of associations, method of drawing, method of free description.

The data obtained was processed with the procedures of content analysis, methods of mathematical statistics, in particular, data compared in both groups, the method of Fisher's angular coefficient.

Based on the analysis of the data obtained, the categories of analysis were identified.

Five specialists with experience in working with the text, experts in the field of procedure for content analysis were invited to examine the categories. The experts were offered to analyze the proposed texts and select a list of categories necessary for the analysis. The experts demonstrated a high degree of agreement. During this analysis there were highlighted the following categories: professional attributes, a place work, professional qualities, personal qualities.

The analysis of the obtained results allows to state that there are general trends and specific features that characterize the structure of the image of a doctor and a pharmaceutical worker.

The specific features are manifested in the fact that the structure of the image of the doctor includes some professional and personal qualities that characterize the cognitive and emotional components in the structure of the image of the doctor. This is revealed when the respondents gave more associations to the word "doctor" such as: "wisdom", "responsibility", "professionalism"; They said that the doctor should be "kind", "selfless", "courageous" and "patient".

The active component in the structure of the doctor's image is represented by the following professional attributes of a doctor as "white robe", "phonendoscope", "scalpel".

The specific differences in the structure of the image of the pharmacist and the doctor appear that the image of the pharmacist includes associations, which connected with professional attributes (medications, a white robe) and also with the work place ("Pharmacy", "Working at Pharmacy", "Laboratory").

In the structure of the image of the pharmaceutical worker, the cognitive component is clearly presented. This is manifested in the fact that both groups of respondents, regardless of the specifics of their training, while characterizing the image of the pharmacist, use categories related to professional competence of the pharmacist. Both groups of subjects gave such associations on the word "pharmacist" as: "Professionalism", "pharmacology". They noted that the pharmacist should have "good knowledge in the field of chemistry", "in the field of pharmacology, "the pharmacist" knows the composition of drugs, "can help in choosing medicine", "can understand the prescription".

In the structure of the image of a pharmaceutical worker cognitive component, significant for the profession of the pharmacist is presented. For example, respondents wrote that the pharmaceutical worker should be characterized by: "attention" and "accuracy". The image of the pharmaceutical worker also includes the activity component, which is manifested through the description of the

means of activity. As professional attributes of activities of the pharmacist the respondents of both groups indicate: tablets, vitamins, medicines, plants, ascorbic, vaccines, medicine, prescription, white robe and drugs.

The emotional component in the structure of the pharmacist's image is attributed to personal qualities that characterize the communicative features and specificity of interaction the pharmacist and the client. While characterizing the quality of the personality of the pharmacist, respondents mentioned that a pharmacist is "Benevolent", "Polite" "Responsive", "Open" and "Communicative".

The results of the study allow us to conclude that the image of the pharmaceutical employee can be not only positive ("attentive", "polite", "helps to deal with prescription ", "attentive"), but also negative, for example, respondents write in their comments: "... knows little", "...pretends to work".

The specific features are also manifested in that, in comparison with the university students university, the medical students often used the category of professional attributes for describing the pharmacist. The image of the pharmacist in the students of the classical university is reduced to the image of the pharmacy worker, while in the students of the medical academy the image of the pharmacist is more differentiated and detailed.

Conclusion

In general, the material obtained allows us to draw the following conclusions:

There are general trends and specific features that characterize the structure image of a doctor and a pharmaceutical worker. Common features are manifested in the fact that in the minds of the respondents the image of the doctor and the pharmaceutical worker is represented by characteristics related to the specifics professional activities of a doctor and a pharmaceutical worker.

Specific features are manifested in the fact that the structure of the image of the doctor includes professional and personal quality which reflect in greater activity and emotional component of the image structure of the doctor. In the structure of the image of the pharmaceutical worker is more in comparison with the image of physician attributed to the cognitive component, which reflects the professional competence of the pharmacist, as well as features of the flow of cognitive processes.

References

1. Жданова С.Ю., Зарипова Л.З., Пузырева Л.О. Модель образа врача в психологии // Психологическая наука и практика: личность и социокультурная среда Материалы VI Форума психологов Прикамья (Пермь, 25—26 ноября 2016 года), Пермь, 2016. С. 81—84.
2. Матвеева Т.Ф. Этический аспект речевого общения "врач – пациент" как ключевая тема курса "Культура речи врача" // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2014. № 4. С. 118—123.
3. Ташлыков В. А. Психология лечебного процесса. Ленинград: Медицина, 1984. 192 с.
4. Эльяшевич Е.Г. Новые функции провизора на современном этапе развития фармации // Вестник Витебского государственного медицинского университета. 2015. Т. 14. № 1. С. 6—11.

Жданова Светлана Юрьевна

*Доктор психологических наук,
заведующий кафедрой психологии развития,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.*

Мишланова Светлана Леонидовна

*Доктор филологических наук,
профессор кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный исследовательский университет,*

Полякова Светлана Валентиновна

Кандидат филологических наук,

доцент кафедры английского языка

и межкультурной коммуникации,

Пермский государственный национальный исследовательский университет.

**ВОСПРИЯТИЕ ОБРАЗА МЕДИЦИНСКОГО РАБОТНИКА (ВРАЧА И ФАРМАЦЕВТА)
У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ И ДРУГИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ¹**

В статье анализируются результаты психолингвистического исследования восприятия образа медицинского и фармацевтического работника у студентов медицинского профиля и студентов университета. Выявляются различия в структуре образа медицинского и фармацевтического работника в связи с получаемым базовым образованием.

Ключевые слова: образ, врач, фармацевт, студенты, эмоциональный компонент, когнитивный компонент, профессиональные компетенции.

¹ Публикация подготовлена при поддержке гранта № 16-16-59009 "а(р)".

УДК 82'02

Мотамедния Масуме Насроллах

Кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка, Мазандаранский университет.

Иран, 47415, провинция Мазандаран, г. Баболсар, ул. Бехешти,

Мазандаранский университет, факультет гуманитарных и социальных наук.

Тел.: +98-911-138-5036

Факс: +98-11-352-85-719

E-mail: m.motamednia@umz.ac.ir

ГРИБОЕДОВ КАК ПОВЕСТВОВАТЕЛЬ, ХУДОЖНИК И РУССКИЙ ВЫДАЮЩИЙСЯ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ДЕЯТЕЛЬ В ИРАНЕ

В художественно-документальной прозе А.С. Грибоедов реализует себя не только как талантливый писатель, но и как историк, знакомящий своих читателей с бытом, культурой Ирана, а также с теми государственными деятелями, которые были современниками поэта. Последние образуют галерею ярких образов, выражающих общее представление повествователя об образе жизни в Иране и иранском характере.

Ключевые слова: художественно-документальная проза, Грибоедов, писатель, историк, Иран, иранский образ жизни.

Введение

Биографы А.С. Грибоедова свидетельствуют, что поэт хотел прославиться на литературном поприще, но, несмотря на дошедшие до нас трагедийные и прозаические замыслы, в истории он остался блестящим дипломатом и автором только одной книги. Вместе с тем обычное, так называемое хрестоматийное представление о данном поэте как о создателе одной пьесы с чрезвычайно узким творческим диапазоном, ограниченным рамками комедийного жанра, как о поэте, создавшем гениальное произведение и истощившем в нем свои творческие силы, искажает правильное историко-литературное осмысление всего художественного наследия А.С. Грибоедова от ранних его пьес до поздних трагедийных замыслов и снимает вопрос об интенсивном и сложном пути его творческого развития.

Положение ухудшает малое количество исследовательских работ, посвященных изучению жизни и творчества Грибоедова в целом, которые бы отражали все богатство его творческого пути. В основном, однако, исследователи литературного наследия А.С. Грибоедова делают акцент на его знаменитой пьесе, и только [Орлов, 1967, с. 275; Писканов, 1971, с. 334]. В этом плане хочется отметить исследование Г.Г. Исаева [Исаев, 2004, с. 172–178]. Автор указанной работы неслучайно пытается подчеркнуть влияние Ирана на литературное наследие поэта.

Основная часть

А.С. Грибоедов, по воспоминаниям современника [Фомичева, 1977, с. 234], условно делил свою жизнь на две части: до отъезда в Персию и после, – тем самым указывая на всю важность того отрезка жизненного пути, который был связан с этой страной. Отсюда вытекает необходимость изучения не только восточного периода как времени становления и изменения личностных качеств и художественного метода поэта, но и непосредственно тех произведений, который были созданы в этот отрезок времени.

Г.Г. Исаев отмечает тот факт, что весь «небольшой по объему корпус произведений об Иране» был создан А.С. Грибоедовым в период его дипломатической службы в данной стране [Исаев, 2004, с. 172]. Поскольку вследствие «утраченной веселости» (202) и отсутствия русскоязычной аудитории поэт не пишет стихов, то на первый план выходят его прозаические сочинения, созданные в это время¹.

Современное литературоведение, которое рассматривает «деловую прозу» А.С. Грибоедова как прозу художественную, тем самым определяет своеобразие большинства прозаических сочинений поэта об Иране. Это – дневник, записки, очерки, письма, обзоры положения дел в Иране и т.д.

В высшей степени интересный и ценный раздел литературного наследия А.С. Грибоедова составляют его письма. Подобно А.С. Пушкину, он был большим мастером эпистолярного жанра, поэтому его письма служат не только важным источником биографических сведений, но имеют также и собственно литературное значение. Они изобилуют живыми сценами и меткими «портретными» характеристиками, написаны превосходным красочным и гибким языком, в котором, запечатлены индивидуальные особенности речевой манеры А.С. Грибоедова.

Следует отметить, что А.С. Грибоедов-повествователь в своих письмах предстает перед читателями в трех ипостасях. Во-первых, это светский человек, дворянин, как говорил о нем А. Блок, «с лицом холодным и тонким», «ядовитый насмешник и скептик», «с лермонтовской желчью и злостью в душе» [Эйдельман, 1987, с. 26–35]. Поэтому вполне оправдана реакция А.С. Грибоедова на назначение его секретарем дипломатической миссии в Персии: светский человек приходит в ужас от мысли о предстоящей «добровольной ссылке» (504) – «жестоко бы было мне цветущие лета свои провести между дикообразными азиатцами» (504), «...Персия! дурацкая страна!» (507).

После непосредственного пребывания в Иране негативный взгляд жителя столицы России не изменился – «скучная Персия» (533), «унылая страна, где не только нельзя чему-либо научиться, но забываешь и то, что знал прежде» (533). А.С. Грибоедова терзает «скука и отвращение» (538), душевная пустота, одиночество. С позиции «насмешливого наблюдателя» он восклицает «что за нравы!» (521) и иронически отмечает чрезмерную «персидскую учтивость» (406), «бесстыдную лесть» (412), «неугомонное любопытство и неотвязчивость» (406), «пустую роскошь» их жизни (412).

Объективно он оценивает деспотический режим, царивший в Иране в то время, с его коррупцией и произволом, интригами, жестокостью и коварством. В то же время он не лишает себя удовольствий: «...мой домик... загляденье на Востоке. И каких бы вы женщин у меня нашли! Именно не одну, а многих, и одна прелестнее другой» (528).

Вторая ипостась – художник. Это тот человек, для души которого «ничего нет чужого» (536), это тот человек, который может дистанцироваться от собственной неприязни к стране, чтобы реально оценить все достоинства Ирана: «Чудное небо! Нигде звезды не светят так ярко, как в этой скучной Персии!» (533).

«Напитанный древними сказаньями», он постепенно в свою корреспонденцию начинает вводить как пословицы – *Шаруль-бело из кана ла садык* – в пер. *худшая из стран – место, где нет друга* (523) – так и целые легенды и сказания, описания странных для европейца традиций, религиозных обычаев. Но лучше всего художественное, поэтическое начало А.С. Грибоедова-повествователя проявляется в том слове, которым написаны письма. Здесь совмещаются два стиля – разговорный и художественный, придавая тем самым своим сочинениям большую живость, динамику, яркость, образность.

Третья ипостась героя писем – выдающийся государственный деятель, секретарь дипломатической миссии, а позднее и дипломат, верой и правдой служащий своей стране. Так, патриотизм пронизывает все мысли, чувства и действия этого выдающегося человека.

¹ Здесь и далее цитаты из сочинений А.С. Грибоедова приводятся с указанием страниц в скобках по изданию: Грибоедов А.С. Сочинения. Москва, Ленинград, 1959.

«Мне не случалось в жизни ни в одном народе видеть человека, который бы так пламенно, так страстно любил свое отечество, как Грибоедов любил Россию, – вспоминал С.Н. Бегичев. – Он в полном значении обожал ее. Каждый благородный подвиг, каждое высокое чувство, каждая мысль в русском приводили его в восторг» [Краснов, Фомичев, Тархова, 1994, с. 126]. Патриотизм в понимании А.С. Грибоедова – это безотказное служение Родине, поддержание ее статуса как сильнейшей державы, способствование всеми силами процветанию родного отечества. «Слава богу, я поставил себя здесь на такую ногу, что меня боятся и уважают. Дружбы ни с кем не имею, и не хочу ее, уважение к России и ее требованиям, вот что мне нужно» (637).

Следует обратить внимание также на путевые записки А.С. Грибоедова – «Путевые письма к С.Н. Бегичеву», «Путешествие от Тавриза до Тегерана», собственно «Путевые записки» и др. Несмотря на их фрагментарность и лапидарность, они раскрывают поэта еще с одной стороны, представляя его как пытливого исследователя, историка, этнографа, лингвиста.

Наряду с другими прозаическими сочинениями, путевые записки показывают широту интеллектуальных интересов А.С. Грибоедова, свидетельствуют об его основательной учености. В.Н. Орлов, отмечая высокий интеллект поэта, писал: «Иного, грядущего века гражданином предстает перед нами Грибоедов, светлый ум которого, гармоническая личность и деятельная натура принадлежат к самым могучим проявлениям русского духа» [Орлов, 1954, с. 32]. На первом плане здесь – автобиографический герой-путешественник, с документальной точностью и высокой детализацией отражающий реальную действительность.

Грибоедовские путевые записки изобилуют зарисовками природных пейзажей, в которых постоянно отмечаются специфические национальные черты: «...день короткий, бессолнечный; с обеих сторон пригорки, слои белые, глинистые, из которых дома строятся. Возле самого Тавриса красные, пшеничные загоны, борозды под малым снегом похожи на овощные огороды. Место довольно гористое, 2 S станции. Раскинутые сады, тополи, славные кварталы в деревнях...» (414).

Периодически в пейзажи включаются описания архитектурных построек – как имеющих историко-культурное значение памятников, так и простых домов, в которых большое внимание уделяется внутреннему убранству. В путевых записках также отражается интерес А.С. Грибоедова к культуре Ирана, хотя наблюдения за этой стороной жизни иранцев мимолетны и часто поверхностны.

Отмеченный ранее негативизм, которым пронизаны многие письма и записки поэта иранского периода, больше относится не к самой стране и ее культуре, а к нравам и поведению лиц, находящихся у власти. Так, будучи «еще не в настоящей Персии» (411), а только на пути к ней, А.С. Грибоедов испытывает первые разочарования, наблюдая особенности политико-правовой системы иранцев. Сначала поэт отмечает, что «в делах государственных здесь, кажется, не любят сокровенности кабинетов: они производятся в присутствии многочисленных слушателей» (411), и в «простоте своего сердца» (411) делает вывод о том, что тем самым ограничивается и «редко во зло употребляется обширная власть, которой облечены здешние высшие чиновники» (411).

Однако, став свидетелем сцены объяснения своего поверенного в делах с сардаром, правителем иранского края, и видя все самовольство, деспотизм и жестокость «высокостепенного», к которому «многочисленное сборище» подданных относилось с подобострастием, А.С. Грибоедов понимает, что попал в «варварскую землю» процветания «слепого рабства и слепой власти». Неслучайно А. Муравьев, хорошо знавший А.С. Грибоедова, оценивал его дипломатическую миссию следующим образом: «Поездка его [Грибоедова] в Тегеран для свидания с шахом вела его на ратоборство со всем царством персидским» [Грибоедов в Персии 1818–1823, 1929, с. 44].

Повествователь [Грибоедова] способен дистанцироваться от своей уже сложившейся отрицательной оценки и дать окружающим его чиновникам и правителям более или менее правдивую оценку на основе реальных поступков и действий описываемых им лиц

Заключение

Критическое отношение А.С. Грибоедова к восточному образу жизни пронизывает и его стихотворные произведения, созданные на основе впечатлений от пребывания в Иране и на Кавказе. Их основная тема – судьба православного христианина, в силу жизненных обстоятельств оказавшегося на чужбине, среди людей иной веры и культуры (отрывок из поэмы «Путник» – «Кальячи», стихотворение «Восток»).

Православного, соблазненного дивной мечтой о восточном рае, ждет в чужом краю только одиночество и одинокая, никому не нужная смерть. Последнее следует оценить как несомненную эволюцию образа Ирана: миф о восточном рае уступает место предельно объективному описанию реального положения дел. Русский, оказавшийся на чужбине, не найдет здесь изобилия и роскоши. Как пишет К.К. Бодэ в статье «Смерть Грибоедова» [Цит. по Вацуру, 1980, с. 236], «умение поддерживать достоинство русского имени на Востоке часто сопряжено с опасностью для жизни и требует особенного мужества и нравственной силы».

Список литературы

1. Вацуру В.Э. Ю.Н. Тынянов и А.С. Грибоедов: из наблюдений над романом «Смерть Вазир-Мухтара» // Звезда. 2000. № 11. С. 154–158.
2. Грибоедов в Персии 1818–1823 гг. // Библиотека документов, записок и воспоминаний. Кн. 25. Москва: Жизнь и знание, 1929. 117 с.
3. Исаев Г.Г., Алексеева А.И., Воронова А.А. Гилян в русской литературе // Астрахань – Гилян в истории русско-иранских отношений. Астрахань: Изд-во «Астрах. гос. ун-т», 2004. С. 172–178.
4. Краснов П.С., Фомичев С.А., Тархова Н.А. Грибоедов А.С.: Жизнь и творчество. Москва: Русская книга, 1994. 190 с.
5. Орлов В.Н. А.С. Грибоедов: Очерк жизни и творчества. Москва: Гослитиздат, 1954. 276 с.
6. Фомичева С.А. Грибоедов. Творчество. Биография. Традиция: сборник статей / Под ред. Ленинград: Наука, 1977. 295 с.
7. Эйдельман Н.Я. Эпиграф Тынянова // Знание – сила. 1982. № 5. С. 43–45.

*Motamednia Masoumeh Nasrollah,
PhD of Philology, Senior Lecturer,
Department of Russian Language,
University of Mazandaran*

GRIBOYEDOV AS THE NARRATOR, PLAYWRIGHT AND RUSSIAN PROMINENT DIPLOMAT IN IRAN

In his artistic-documentary prose, A.S. Griboyedov appears not only as a talented writer, but also as a historian who acquaints his readers with the life and culture of Iran, and with those governors who were his contemporaries. These governors include a range of prominent characters by whom the narrator expressed his general idea about the Iranian lifestyle and the national Iranian characteristics.

Key words: artistic-documentary prose, Griboyedov, writer, historian.

УДК 81'42

Мишланова Светлана Леонидовна

Доктор филологических наук, профессор,
заведующий кафедрой лингводидактики,

Пермский государственный национальный исследовательский университет.

614099, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.

Тел.: 8 (342) 2-396-477

E-mail: mishlanovas@mail.ru

К 10-ЛЕТИЮ КАФЕДРЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

28 ноября 2017 г. состоялась международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы лингводидактики», посвященная 10-летию кафедры лингводидактики Пермского государственного национально-исследовательского университета. Кафедра лингводидактики была создана на факультете современных иностранных языков и литератур ПГНИУ в 2007 г. в результате реорганизации кафедры немецкого, французского и латинского языков (приказ № 492 от 9 июля 2007 г.) с последующим объединением с кафедрой немецкой филологии (приказ № 578-К от 18 марта 2015 г.).

Кафедра лингводидактики осуществляет подготовку по программам бакалавриата по филологии (*Зарубежная филология (английский язык и литература)*) и педагогическому образованию (*Иностранные языки и литература (с двумя профилями)*), по программам магистратуры по филологии (*Филология и коммуникация*) и педагогическому образованию (*Инновационное педагогическое образование. Иностранные языки*), по программе аспирантуры по языкознанию и литературоведению (*Теория языка (иностраный язык и профессиональная коммуникация)*), а также по программам всех уровней высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) по иностранному языку профессиональной коммуникации (английский, немецкий, французский). К приоритетным направлениям деятельности кафедры относятся организация педагогической практики по всем программам подготовки в образовательных организациях города и края, а также участие в программах международного сотрудничества ПГНИУ.

Кафедра лингводидактики в составе четырех профессоров, докторов филологических наук, десяти доцентов, кандидатов филологических и педагогических наук, а также преподавателей, аспирантов и экстернов за десятилетие подготовила двух докторов филологических наук, более двадцати кандидатов филологических наук, издала десять монографий, около двадцати учебных пособий, опубликовала двадцать статей в журналах, входящих в наукометрические базы Scopus и Web of Science, получила три свидетельства на интеллектуальную собственность.

Кафедра лингводидактики имеет деривационные корни, произрастающие на почве учений В. фон Гумбольдта и А.А. Потемнина, грамматики Н. Хомского и когнитивной лингвистики, плетень ствол, состоящий из компетентностного подхода, интегративного и проектного обучения, а также многочисленные ветви лабораторий Центра педагогических инноваций.

Деривационными корнями кафедры лингводидактики являются исследования динамической природы языка, в основе которых лежит идея производности языковых единиц (иными словами, языковые единицы производятся в тексте, то есть возникают из предшествующих им единиц в процессе текстообразования) [Мурзин, 1974, 1986; Алексеева, Мишланова,

2016]. Самыми мощными корнями оказались деривационные основы терминопорождения, образования метафоры, перевода.

Деривационные аспекты терминообразования, соотносимые с идеей языкового субстрата термина [Лейчик, 1986], представлением о термине как производном языкового знака и, соответственно, о языковой единице деривационной природы [Алексеева, 1990; Алексеева, Мишланова, 2013], наиболее глубоко разработаны Л.М. Алексеевой [Алексеева, 1998, 1999]. В 1999 г. Л.М. Алексеева была удостоена звания Лауреата премии РоссТерма им. П.А. Флоренского за вклад в развитие отечественного терминоведения. В 2006 г. исследования Л.М. Алексеевой в области терминоведения получили высокую оценку на международном уровне: ей была присуждена Международная премия Австрийского отделения ЮНЕСКО, Международного центра по терминологии (INFOTERM), – Eugen Wüster Special Prize (Специальная премия им. О. Вюстера). Деривационные и когнитивные аспекты терминологии представлены в исследованиях С.Л. Мишлановой [Алексеева, Мишланова, 2002; Мишланова 2003], а также в работах М.А. Хрусталева [Мишланова, Хрусталева, 2009], А.А. Филипповой [Мишланова, Филиппова, 2010], А.М. Гуреевой [Мишланова, Гуреева, 2012], С.В. Струговой [Стругова, Мишланова, 2012], М.Г. Заседателевой [Мишланова, Заседателева, 2013], Ю.С. Ананьевой [Ананьева, Мишланова, 2014], О.Б. Бурдиной [Бурдина, 2013]. С 2001 г. члены кафедры лингводидактики участвуют в Европейском симпозиуме по терминологии (European Symposium on LSP), который на протяжении более чем тридцати лет проводится в крупнейших городах Европы (и, соответственно, в самых престижных европейских университетах). Ведущий специалист Европы области профессиональной коммуникации, почетный профессор Г. Пихт читает циклы лекций по терминологии в Пермском университете (2006, 2008, 2012 гг.). В качестве признания достижений в исследовании терминологии пермскими учеными можно рассматривать предоставление Пермскому университету права проведения XVIII Европейского симпозиума по терминологии 2011 г. (впервые в России).

Деривация метафоры соотносится с семиотическим механизмом текстопорождения и – шире – с развитием языкового знака в дискурсе [Мурзин, Штерн, 1991; Симашко, Литвинова, 1993; Алексеева, 1999; Плясунова, 2016; Мишланова, 2002]. Когнитивно-дискурсивные исследования оказались особенно востребованными при изучении метафоры в языке науки и выявлении специфики метафорического терминопорождения [Алексеева, 1998; Мишланова, 2002]. Исследования метафоры в разных типах дискурса выполняются на основе критического анализа метафоры [Уткина, Мишланова, 2008; Полякова, 2011; Ивинских, 2012; Ковязина, 2012; Тарасова, 2013; Исаева, Мишланова, 2014]. Члены кафедры регулярно участвуют в международных конференциях, в том числе конференциях, посвященных исследованию метафоры, таких как конференции Ассоциации научно-практических исследований метафоры (RaAM) и Стокгольмский фестиваль метафоры [Mishlanova, Mishlanov, 2011; Isaeva, Mishlanova, 2012; Mishlanova, Zubareva, 2012; Mishlanova, Tarasova, 2013; Mishlanova, Bogatikova, 2014]. С 2012 г. представители кафедры участвуют в Амстердамской зимней школе метафоры (2012, 2013), а с 2013 г. проводят в Пермском университете Международную летнюю школу метафоры (Metaphor in Science 2013; Metaphor in Translation 2014; Metaphor in Intercultural Communication, 2015; Metaphor in Arts, 2016; Metaphor beyond Linguistics, 2017). В 2013 г. в рамках реализации договора о сотрудничестве со Свободным университетом Амстердама ведущий специалист в области исследования метафоры Г. Стейн читает в ПГНИУ цикл лекции о метафоре в языке и дискурсе. В 2016 г. Г. Стейн выступил с пленарным докладом на Международном симпозиуме «Метафора как средство коммуникации знаний», посвященной 100-летию Пермского университета [Metaphor as a means of knowledge communication, 2016].

Идея производности (вторичности) текста перевода определяет деривационные основы теории и практики перевода. Вопросы семиотики перевода получили дальнейшее развитие в работах по специфике научного перевода [Алексеева, 2013] и типологии художественного

перевода [Алексеева, Шутемова, 2016], а также в учебных пособиях и статьях сотрудников кафедры (Лапина Л.Г., Ермакова Е.В., Вавилина Т.Ю., Плюснина Е.М.).

Ствол образуют исследования транссемиотических компетенций (терминологической, метафорической, переводческой) [Алексеева, Мишланова, 2016; Алексеева, Мишланова, Бурдина, 2016; Мишланова, Шабалина, Морозова, 2016], технологии интегративного обучения, направленные на обучению языку с учетом предметного содержания (именно такая идея заложена в работе Л.Н. Мурзина и И.Н. Сметюк «Как обучать языку?» [Мурзин, Сметюк, 1994]), а также технологии проектного обучения, среди которых наиболее значимыми оказываются международные телеконференции-телемосты [Мишланова, Полякова, 2011; Мишланова, Филиппова, Сюткина, 2013], международные лингвострановедческие проекты [Вавилина, Мишланова, Филиппова, 2011], театрализация [Мишланова, Шалгина, 2015].

Ветви метафорического дерева образованы научно-методическими лабораториями «Центра педагогических инноваций», созданного при кафедре лингводидактики для диссеминации знаний и педагогического опыта (под руководством д. филол. н, профессора С.В. Шустовой). К ним относятся лаборатории развития компетенций (транссемиотических, прагмалингвистических, коммуникативных, межкультурных), технологий (адаптивных технологий в образовании, театральных технологий в лингводидактике, дидактики восточных языков и культур), педагогического проектирования. «Центр педагогических инноваций» осуществляет издание периодического журнала, входящего в наукометрическую базу РИНЦ («Евразийский гуманитарный журнал»), и коллективной монографии «Актуальные проблемы лингводидактики».

Список литературы

1. Алексеева Л.М. Деривационный аспект исследования термина и процессов терминообразования (на материале научно-технической терминологии русского и английского языков). Дисс. ... к. филол. н. Пермь, 1990. 161 с.
2. Алексеева Л.М. Метафорическое терминопорождение и функции терминов в тексте. Автореф. ... д. филол. н. Москва: РУДН, 1999. 33 с.
3. Алексеева Л.М. Специфика научного перевода (антропоцентрический аспект). Пермь: Изд-во «Перм. гос. нац. иссл. ун-т», 2013. 189 с.
4. Алексеева Л.М. Термин и метафора: семантическое обоснование метафоризации. Пермь: Изд-во «Пермск. гос. ун-т», 1998. 250 с.
5. Алексеева Л.М., Мишланова С.Л. Медицинский дискурс: теоретические основы и принципы анализа. Пермь: Изд-во «Пермск. гос. ун-т», 2002. 200 с.
6. Алексеева Л.М., Мишланова С.Л. Переводческая компетенция (семиотический аспект) // Индустрия перевода: материалы VIII Международной научной конференции (Пермь, 6–8 июня 2016). Пермь: Изд-во «Пермск. нац. иссл. политехн. ун-т», 2016. С. 163–169.
7. Алексеева Л.М., Мишланова С.Л. Терминоведение и теория термина В.М. Лейчика // Українська термінологія і сучасність: Збірник наукових праць. Киев: Інститут української мови НАНУ, 2013. С. 215–223.
8. Алексеева Л.М., Мишланова С.Л. Теория деривации (к 85-летию профессора Л.Н. Мурзина) // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2015. С. 127–135.
9. Алексеева Л.М., Мишланова С.Л. Формирование метафорической компетенции // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2016. С. 98–107.
10. Алексеева Л.М., Мишланова С.Л., Бурдина О.Б. Антропоцентрический аспект перевода: к вопросу о переводческой компетенции // Когнитивные исследования языка, вып. 27: Антропоцентрический подход в современной лингвистике: сборник научных трудов. 2016. С. 694–701.
11. Алексеева Л.М., Шутемова Н.В. Типологическая доминанта текста в переводе. Пермь: Изд-во «Перм. гос. нац. иссл. ун-т», 2016. 210 с.
12. Ананьева Ю.С., Мишланова С.Л. Дефиниционное моделирование медицинской терминологии. Санкт-Петербург: Изд-во «Санкт-Петерб. гос. эконом. ун-т», 2014. 127 с.
13. Бурдина О.Б. Моделирование терминологической вариативности в фармацевтическом дискурсе. Автореф. ... к. филол. н. Пермь: Изд-во «Перм. гос. нац. иссл. ун-т», 2013. 20 с.

14. Вавилина Т.Ю., Мишланова С.Л., Филиппова А.А. Об использовании опыта зарубежных коллег на занятиях по немецкому языку // Иностранные языки в контексте культуры: межвуз. сб. ст. по материалам конф. Пермь: Изд-во «Перм. гос. нац. иссл. ун-т», 2011. С. 409–413.
15. Ивинских Н.П. Динамика метафоризации в английском и русском методическом дискурсе. Автореф. ... к. филол. н. Екатеринбург: Изд-во «Ур. гос. пед. ун-т», 2012. 24 с.
16. Исаева Е.В., Мишланова С.Л. Метафорическое моделирование разных типов знания в дискурсе компьютерной безопасности. Пермь: Изд-во «Перм. гос. нац. иссл. ун-т», 2014. 173 с.
17. Ковязина Е.Н. Семантико-типологический аспект метафоризации в философском дискурсе (на материале русского и английского языков). Автореф. ... к. филол. н. Пермь: Изд-во «Пермск. гос. нац. иссл. ун-т», 2012. 20 с.
18. Лейчик В.М. О языковом субстрате термина // Вопросы языкознания. 1986. № 5. С. 87–97.
19. Мишланова С.Л. Метафора в медицинском тексте (на материале русского, немецкого, английского языков). Автореф. ... к. филол. н. Пермь: Изд-во «Пермск. гос. ун-т», 1998. 17 с.
20. Мишланова С.Л. Термин в медицинском дискурсе (образование, функционирование, развитие). Автореф... д. филол. н. Москва: Институт языкознания РАН, 2003. 36 с.
21. Мишланова С.Л., Хрусталева М.А. Интерференция: когнитивно-дискурсивный анализ синонимии. Пермь: Изд-во «Пермск. гос. нац. иссл. ун-т», 2009. 200 с.
22. Мишланова С.Л., Гуреева А.М. Вариативность терминологии Международного Бакалавриата. Пермь: Изд-во «Пермск. гос. нац. иссл. ун-т», 2011. 156 с.
23. Мишланова С.Л., Заседателева И.Г. Методика и технология профессиональной деятельности: системно-деятельностный подход к преподаванию иностранных языков. Учебное пособие. Пермь: Изд-во «Пермск. гос. нац. иссл. ун-т», 2013. 102 с.
24. Мишланова С.Л., Полякова С.В. Интернет-технологии в проектной деятельности на факультете современных иностранных языков и литератур: опыт проектов-телемостов // Иностранные языки в контексте культуры: межвуз. сб. ст. по материалам конф. Пермь: Изд-во «Пермск. гос. нац. иссл. ун-т», 2011. С. 491–496.
25. Мишланова С.Л., Филиппова А.А. Внутриотраслевая полисемия в методическом дискурсе: Пермь: Изд-во «Пермск. гос. нац. иссл. ун-т», 2010. 200 с.
26. Мишланова С.Л., Филиппова А.А., Сюткина Н.П. Телемост в преподавании иностранных языков // Иностранные языки в контексте культуры: межвуз. сб. ст. по материалам конф. Пермь: Изд-во «Пермск. гос. нац. иссл. ун-т», 2013. С. 164–169.
27. Мишланова С.Л., Шабалина О.В., Морозова Е.В. Лингводидактические аспекты исследования метафоры // Стереотипность и творчество в тексте: межвуз. сб. науч. трудов. Пермь: Изд-во «Пермск. гос. нац. иссл. ун-т», 2016. С. 230–260.
28. Мишланова С.Л., Шалгина А.А. Средства театральных технологий в обучении профессиональной коммуникации на иностранном языке (из опыта внеаудиторной работы кафедры лингводидактики, молодежного франкофонного театра) // Евразийский вестник гуманитарных исследований. 2016. № 1. С. 184–187.
29. Мурзин Л.Н. Основы дериватологии. Пермь: Изд-во «Пермск. гос. ун-т», 1984. 56 с.
30. Мурзин Л.Н. Синтаксическая деривация: Анализ производных предложений русского языка. Пермь: Изд-во «Пермск. гос. ун-т», 1974. 170 с.
31. Мурзин Л.Н., Штерн А.С. Текст и его восприятие. Свердловск: УрГУ, 1991. 172 с.
32. Плясунова С.Ф. Модель атрибутивной деривации и ее модификации в тексте. Пермь: Изд-во «Пермск. гос. нац. иссл. ун-т», 2016. 180 с.
33. Полякова С.В. Метафорическое моделирование в медицинском дискурсе (на материале русского и английского языков). Автореф... к. филол. н. Пермь: Изд-во «Пермск. гос. нац. иссл. ун-т», 2011. 20 с.
34. Симашко Т.В., Литвинова М.Н. Как образуется метафора (деривационный аспект). Пермь: Изд-во «Пермск. гос. ун-т», 1993. 218 с.
35. Стругова С.В., Мишланова С.Л. Моделирование лексической оппозитивности в спортивном дискурсе. Пермь: Изд-во «Пермск. гос. нац. иссл. ун-т», 2012. 209 с.
36. Тарасова Н.П. Метафорическое моделирование эпидемии в медийном дискурсе (на материале русского и немецкого языков). Автореф. ... к. филол. н. Пермь: Изд-во «Пермск. гос. нац. иссл. ун-т», 2013. 20 с.

37. Уткина Т.И., Мишланова С.Л. Метафора в научно-популярном медицинском дискурсе (семиотический, когнитивно-коммуникативный, прагматический аспекты). Пермь: Изд-во «Пермск. гос. ун-т», 2008. 428 с.

38. Bogatikova E., Mishlanova S. Metaphor in the Health Care Context // The Stockholm 2014 Metaphor Festival. Books of Abstracts. Stockholm: Stockholm University, 2014. P. 13–14.

39. Isaeva E., Mishlanova S. Computer Virus: Conceptualization and Metaphorical Modeling // The Stockholm 2012 Metaphor Festival. Books of Abstracts. Stockholm: Stockholm University, 2012. P. 24.

40. Metaphor as a means of knowledge communication. Book of Abstracts of the International Symposium (10-14 October, 2016). Perm, 2016. 224 p.

41. Mishlanova S., Mishlanov Ya. Metaphor modeling in Computer Virology Discourse // The Stockholm 2011 Metaphor Festival: Abstracts. Stockholm: Stockholm University, 2011. P. 66–67.

42. Mishlanova S., Tarasova N. Metaphor Modeling of Bird Flu in News Discourse // The Stockholm 2013 Metaphor Festival. Books of Abstracts. Stockholm: Stockholm University, 2013. P. 95–96.

43. Mishlanova S., Zubareva N. Metaphorical Picture in Traumatology // The Stockholm 2012 Metaphor Festival. Books of Abstracts. Stockholm: Stockholm University, 2012. P. 68-69.

УДК 37.013

Зубарева Екатерина Олеговна

Заместитель декана по учебной работе
факультета современных иностранных языков и литератур,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15
Тел.: 8 (342) 2396-339
E-mail: sialpsu@mail.ru

Химинец Елена Михайловна

Заместитель декана по методической работе
факультета современных иностранных языков и литератур,
преподаватель кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15
Тел.: 8 (342) 2396-339
E-mail: sialpsu@mail.ru

НАПРАВЛЕНИЕ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

На кафедре лингводидактики Пермского государственного национального исследовательского университета успешно реализуется направление подготовки «Педагогическое образование» на уровне бакалавриата и магистратуры. В настоящей статье представлены результаты и обобщен опыт работы кафедры лингводидактики по данному направлению.

Ключевые слова: педагогическое образование, бакалавриат, магистратура, образовательная программа, кафедра лингводидактики.

В 2014 г. на кафедре лингводидактики было открыто новое актуальное направление подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Зарубежная филология»), в рамках которого углубленно изучались два иностранных языка в сочетании с гуманитарными и филологическими дисциплинами. Вдохновленная успешным опытом и результатам первого года обучения, кафедра лингводидактики в 2015 г. открыла направление подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (профиль «Иностранные языки и литература»), которое включает как углубленное изучение двух иностранных языков, филологических и психолого-педагогических дисциплин, так и изучение русской и зарубежной литературы, методику преподавания литературы. В образовательной программе предусмотрено прохождение двух педагогических практик в учебных заведениях города и края, а также учебной и преддипломной практик. Программа предусматривает прохождение включенного обучения в зарубежном вузе-партнере. Многокомпонентный и практико-ориентированный подход в системе обучения существенно отличает обучение в Пермском государственном национальном исследовательском университете от обучения по аналогичному направлению в педагогических вузах.

Исходя из потребностей рынка труда и внедрения профессионального стандарта педагога в 2016 г. кафедра лингводидактики открывает магистратуру по направлению «Педагогическое образование» (направленность «Инновационное педагогическое образование. Иностранные языки»). В рамках данного направления обучающиеся могут продолжать совершенствовать свои знания иностранных языков, также изучать новые иностранные языки. В образовательную программу включены такие важнейшие для подготовки современного педагога дисциплины, как «Инновационные процессы в образовании», «Методология и методы

научного исследования», «Современные педагогические технологии», «Современные проблемы науки и образования», «Психология иноязычной речевой деятельности»

Кафедра лингводидактики и факультет современных иностранных языков обладает развитой материально-технической базой, позволяющей осуществлять качественно учебной процесс – мультимедийные классы, специальное лицензионное программное обеспечение.

Преподаватели кафедры лингводидактики ведут активную научно-исследовательскую и методическую работу в области педагогического образования, проходят ежегодное повышение квалификации, в том числе зарубежом, постоянно актуализируют методику преподавания и содержание рабочих программ дисциплин. Кафедра лингводидактики привлекает к реализации образовательной программы практических работников, имеющих высокие профессиональные достижения.

Высокий уровень научно-педагогических работников кафедры лингводидактики, методической обеспеченности, материально-технической базы, полное соответствие федеральному государственному стандарту позволяет говорить о достойном уровне подготовки выпускников по направлению «Педагогическое образование», обладающими всеми необходимыми компетенциями и соответствующими современным требованиям рынка труда.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 26 декабря 2012 № 273-ФЗ URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 12.12.2017).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры): приказ от 21 ноября 2014 № 1505 URL: <http://fgosvo.ru/news/3/553> (дата обращения: 12.12.2017).
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата): приказ Минобрнауки РФ от 04.12.2015 № 1426 URL: <http://fgosvob.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения: 12.12.2017).
4. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры: приказ Минобрнауки России от 05.04.2017 № 301 URL: https://gubkin.ru/departaments/educational_activities/umu/files/Prikaz_301_poryadok.pdf (дата обращения: 12.12.2017).

Zubareva Ekaterina Olegovna,
Vice-Dean, Faculty of Foreign Languages and Literatures,
Perm State University

Khiminets Elena Mikhailovna,
Vice-Dean, Faculty of Foreign Languages and Literatures,
Teacher, Linguodidactics Department,
Perm State University

PEDAGOGICAL SCIENCE EDUCATION

The department of linguodidactics (Perm State University) has been successfully implementing an educational programme in the field of pedagogical science education (undergraduate and postgraduate programmes). The article presents the results and experience of the department's work in the field.

Key words: pedagogical science education, undergraduate, postgraduate, educational programme, linguodidactics department.

СОБЫТИЯ

УДК 378

Ким Ми Йонг

Магистрант, кафедра лингводидактики,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.
Тел.: 8 (342) 2396-477
E-mail: info@psu.ru

Мокрушина Надежда Сергеевна

Магистрант, историко-политологический факультет,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.
Тел.: 8 (342) 2396-477
E-mail: mokryshina.nadia@gmail.com

Овчинникова Елена Юрьевна

Преподаватель, кафедра лингводидактики,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.
Тел.: 8 (342) 2396-477
E-mail: elena1ovchinnikova@yandex.ru

ЯЗЫКОВЫЕ СТАЖИРОВКИ В ЮЖНОЙ КОРЕЕ (НА ПРИМЕРЕ УЧАСТИЯ В ПРОГРАММЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ И КРАТКОСРОЧНЫХ КУРСАХ ПО КОРЕЙСКОМУ ЯЗЫКУ)

В статье представлен опыт изучения корейского языка в Пермском государственном национальном исследовательском университете. Студенты изучают корейский язык не только на занятиях, но и на языковых курсах и стажировках в университетах Южной Кореи.

Ключевые слова: языковая стажировка, академический обмен, корейский язык, языковые курсы, обучение за рубежом.

Обучение корейскому языку в Пермском государственном национальном исследовательском университете ведется с 2010 г. Ежегодно отмечается большой интерес студентов всего университета к корейскому языку и корейской культуре. Открываются новые возможности изучения корейского языка при погружении в иноязычную культуру. Одной из таких возможностей является изучение корейского языка непосредственно в Южной Корее. При этом варианты и формы языковых стажировок разнообразны. Ниже мы представим наш опыт участия в двух видах программ.

Поскольку между Пермским государственным национальным исследовательским университетом (ПГНИУ) и Пусанским университетом иностранных языков (ПУИЯ – 부산외국어대학교) заключен договор о сотрудничестве (Agreement on Student Exchange between Busan University of Foreign Studies, Republic of Korea and Perm State University, Russia. 2015.11.03), студенты, изучающие корейский язык на двухлетнем факультативе в ПГНИУ, могут продолжить свое обучение языку в Южной Корее.

Договор предусматривает возможность студенческих обменов в рамках академической мобильности на условиях оплаты обучения в родном университете (в случае обучения на бюджетной основе в России, обучение в Корее тоже бесплатно). Иные расходы (проживание, питание, оформление визы, билеты и т.п.) оплачиваются учащимся самостоятельно.

Безусловно, в случае такой поездки предстоит оформление большого количества документов: необходимо выполнять всевозможные требования для отбора на участие в программе (собеседования, мотивационные письма и т.п.), заполнять анкеты для вуза и визового центра, получать справки об обучении (успеваемости) и состоятельности, переводить эти документы на английский язык, заказывать транскрипт на английском языке и т.п.

Все это требует времени (сроки оформления и одобрения документов), определенных усилий (личное присутствие при подаче документов или поиск человека, который подаст документы от вашего имени) и денег (поездки в Екатеринбург за медицинской справкой, в Москву для подачи документов на оформление визы и для ее получения, оплата взносов за визу, медицинскую справку и транскрипт).

Важной частью поездки является её согласование со своим факультетом. Вопрос согласования можно решить, написав заявление о переходе на индивидуальный план (для перезачета предметов), или на академический отпуск (в случае отсутствия в течение года).

При этом в первом случае придется также подписать в Корее соглашение об обучении (образца направляющего университета – ПГНИУ) с перечислением выбранных вами предметов и отправить электронную копию не позднее двух недель с начала триместра в России.

После прохождения всех организационных этапов в университетах и визовом центре, студентов по прибытии размещают в одном из двух общежитий (если не было предусмотрено иных вариантов со съемной квартирой, проживанием у знакомых и др.). Общежитие на территории кампуса, куда по традиции поселяют российских студентов, представляет собой связанные друг с другом три 10-этажные здания, оборудованные лифтами и специализированными помещениями: на цокольном этаже – столовой, тренажерным залом, комнатой с гладильными досками, стиральными и сушильными машинами (отдельно для мужчин и женщин), магазином продуктов и предметов первой необходимости; на первом этаже – комнатой для занятий, комнатой отдыха (обе с доступом к сети Wi-Fi, как и на всей территории кампуса), офисами ответственных за порядок и иных сотрудников общежития, пропускной системой.

Студентам для проживания предоставляются двухместные комнаты со всеми удобствами и кондиционером. Единственный минус – отсутствие кухонных помещений, которые предусмотрены проектом второго общежития, расположенного вне территории кампуса.

Межкультурный компонент начинает проявляться с проживания в общежитии. В этот университет приезжает много иностранных студентов, которых расселяют либо вместе друг с другом, либо попеременно со студентами из других стран, либо вместе со студентами-корейцами. Последнее предпочтительнее в плане дополнительной языковой практики, но цели поселить всех иностранцев с носителями корейского языка у расселяющих, конечно же, не стоит.

Отличительной чертой общежития в Корее является тот факт, что мужчины и женщины проживают в разных крыльях здания (невозможна ситуация, когда комнаты для тех и других находятся в одном блоке, как это бывает в России), доступ в крыло противоположного пола запрещен всем, кроме членов семьи.

Обучение аспектам корейского языка как иностранного ведется полностью на корейском языке, даже на начальных уровнях, этим достигается эффект максимального погружения в языковую среду. Имеется и значительный англоязычный блок, и принцип преподавания тут тот же. Классы по изучению языка в тех или иных аспектах (бизнес-корейский, грамматика корейского языка и т.п.) делятся от двух до пяти уровней сложности. Первичное распределение по уровням ведется в соответствии с результатами входного тестирования или результатами сдачи экзамена TOPIK..., которые позволяют студентам начать посещать классы, на-

пример, «от 3 уровня и выше». Окончательное распределение студентов осуществляется самими преподавателями ... после первых двух занятий. Преподаватель имеет право сказать вам, что ваш уровень владения языком недостаточен для посещения его предмета или, напротив, направить вас в класс более высокого уровня.

Регистрация студентов на предметы проводится после появления результатов входного тестирования. Специалист международного отдела университета, ответственный за вашу страну (группу стран), в порядке очереди регистрирует каждого студента. На этом этапе может возникнуть проблема: желающих попасть на выбранный вами предмет может быть настолько много, что мест в классе не останется. В этом случае придется выбрать другой предмет/уровень, но при этом не должно быть накладок в вашем расписании занятий. Если такая ситуация возникает, придется отказаться от одного из предметов и/или заменить его.

Имеется и обязательный для изучения предмет – Tandem class – на котором половина студентов будет из России, а вторая половина будет изучать русский язык в качестве иностранного в ПУИЯ.

В каждом классе может быть до 30 студентов из самых разных стран. Безусловно, такое количество человек в одном классе делает затруднительным индивидуальные устные опросы, поэтому значительная часть классного времени отведена под выполнение заданий в группе (чаще всего по 4 человека или парами). Возможна ситуация, когда в классе имеется только один человек из той или иной страны. Бывает и так, что в одной группе все 4 человека из разных стран. Единственным общим языком для всех становится корейский, что тоже способствует более глубокому усвоению материала и погружению в языковую среду.

Тем не менее, нельзя сказать, что устного общения на занятиях нет. Каждого студента так или иначе попросят прочитать отрывок текста, ответить на вопрос, вспомнить и объяснить всем пройденное недавно правило, каждому доведется поучаствовать в проектной работе в группах, сделать и рассказать презентацию перед всем классом или рассказать выученный наизусть диалог по ролям и не важно, по грамматике это предмет или вовсе предмет, обучающий написанию письменной части экзамена ТОPIK.

Работа ведется как в рамках общего представления о языке (грамматика, говорение и т.п.), так и в отношении отдельных направлений («Бизнес корейский», «Новостной корейский») Некоторые самые сложные предметы ведутся по неадаптированным учебникам, например, «Понимание корейского языка».

На всех предметах, начиная с 3–4 уровней (или с 1–2, если их всего два), ведется серьезная работа с языком, преподаватели объясняют употребление тех или иных единиц языка в разных условиях, формируют у студентов компетенции работы со сложной лексикой, объясняют сложности, дают исторические и культуроведческие справки, учат объяснять сложные слова 4–6 уровней более простой лексикой, формируют языковое чутье.

Учебный год распланирован в Корее иначе, нежели в России. Он начинается не в сентябре, а в марте, соответственно, весенний учебный период будет считаться в Корее первым. Осенний учебный период начинается в конце августа. В Корее семестровая система, при этом семестры значительно короче российских. Каникулы, напротив, длиннее.

Экзаменационных недель – четыре. Две – промежуточные – в середине семестра, и еще две – финальные – в конце каждого семестра. К каждой такой неделе наизусть учится все, что успели пройти за это время (в Корее очень любят точные формулировки «слово в слово» с учебником, аудированием, которое вам предлагалось прослушать и т.п.). Возможности исправить полученный результат и пересдать нет. В случае получения оценки «неудовлетворительно» тем, кто учиться в корейских вузах на постоянной основе, курс придется слушать еще раз, остальным – мириться с результатом. К слову о результатах: «пятерку» («А» по корейской шкале оценок) в Корее тоже получить сложнее, ведь на нее приходится не 20 баллов из 100, а лишь 10. Провальным результатом считается «F».

В целом процесс обучения очень интенсивен и требует значительной сосредоточенности на нем, особенно в экзаменационную неделю, когда приходится сдавать по 7 предметов за 5 дней.

Кроме учебной программы всем студентам предлагается участвовать и во внеучебных мероприятиях. Это мероприятия, проводимые и организуемые университетом и его партнерами/специальными организациями: празднование национальных и государственных праздников, конкурсы талантов среди студентов-корейцев и студентов-иностранцев, участие в университетских кружках, посещение дополнительных открытых лекций, экскурсионные поездки по Пусану и за его пределы, концерты популярной музыки и театр, возможность присутствовать на выставках и даже международных конференциях правительственного уровня, заниматься серфингом, плаванием на каяке и пр.

Все это дает возможность в неформальной обстановке пообщаться не только с такими же студентами по обмену, но и студентами из Кореи. Именно такие мероприятия позволяют найти друзей и попробовать свои силы в корейском языке при общении на очень широкий (часто выходящий за рамки учебной программы) круг тем.

Во время обучения в корейском вузе, можно подать документы на сдачу экзамена по корейскому языку ТОPIK. Для желающих сдать экзамен в Корее или позже в России предоставляется возможность посещать специальные занятия по подготовке к экзамену ТОPIK, а также посещать интенсивные курсы, которые, к сожалению, не бесплатны. Количество мест ограничено и в классах, и при регистрации на экзамен от университета (каждому университету Кореи дается квота, ограничивающая количество сдающих), но, даже не сдавая экзамен, обучающийся получает документ, подтверждающий его обучение в корейском вузе. В случае перехода на индивидуальный план и перезачета дисциплин, в диплом пойдут дисциплины, изученные в Корее.

Еще одной немаловажной возможностью для студентов по обмену становится возможность подрабатывать, не опасаясь быть высланным из страны за нарушение визового законодательства Кореи. Университет предлагает носителям иностранного языка (не корейского) участие в проекте Tandem Zone, где вашей задачей станет пообщаться, например, на русском, с пришедшими поговорить с вами студентами. Темы при этом могут быть любыми.

При должной активности и открытости, а также знании корейского языка хотя бы на минимальном для общения уровне, студенты по обмену получают прекрасную возможность выучить корейский язык, понять корейскую культуру, завести многочисленные знакомства с местными студентами и даже подружиться с некоторыми из них, сдать языковой экзамен прямо в Корее или же получить документ, подтверждающий обучение в корейском вузе (транскрипт).

Другой вид языковой стажировки в стране изучаемого языка – это участие в специальных летних программах различных университетов Южной Кореи. Длительность таких программ может составлять от 1 до 4 недель. Поскольку программы носят краткосрочный характер, то обучение осуществляется интенсивно. Как правило, занятия проводятся по будням в первой половине дня.

В августе 2017 г. преподаватель кафедры лингводидактики Пермского государственного национального исследовательского университета после окончания факультативного курса корейского языка принял участие в летней программе университета Конкук в столице Южной Кореи (Сеул) (Konkuk University, Seoul).

Летняя программа по корейскому языку в данном университете имеет довольно гибкие условия участия. У будущих участников программы есть возможность выбора длительности обучения (одна, две или три недели) и участия в культурных мероприятиях, которые организуются представителями университета. При необходимости университет предоставляет общежитие на территории кампуса. По перечисленным параметрам рассчитывается итоговая стоимость курса.

Длительность программы, желание участвовать в культурных мероприятиях, необходимость предоставления общежития, а также уже имеющийся и желаемый уровень владения языком указываются при подаче заявления на участие в программе. Подробную программу курсов, описание планируемых культурных мероприятий и основную информацию, необходимую обучающемуся на время пребывания в университете, участники курсов получают после успешной регистрации.

Следует отметить, что в университете Конкук в качестве общеуниверситетского подразделения функционирует Языковой Институт (Konkuk University Language Institute), целью которого является организация обучения английскому, китайскому, японскому и другим языкам. Кроме того, университет сотрудничает с несколькими университетами за рубежом (Япония, США и др.). Возможно, именно этим можно объяснить качественное языковое сопровождение обучающихся из Японии, Китая, Тайвани и т.д.).

В день начала языковой программы проводится тест на определение уровня владения языком и устное собеседование, в соответствии с их результатами формируются языковые группы. Группы начинающих (уровень 1) могут формироваться без предварительного теста. Собеседование включает вопросы на бытовые темы и вопросы на знание основ корейской культуры (этикета).

Занятия проводятся в первой половине дня с 9:00 до 12:50 (4 занятия по 50 минут с 10-минутным перерывом между занятиями). Основным учебным материалом является УМК, разработанный университетом Конкук, состоящий из учебника и рабочей тетради. В курсе равное внимание уделяется всем четырем навыкам владения языком: говорению, чтению, письму, слушанию. Задания в учебнике построены таким образом, что у преподавателя есть возможность организовать как индивидуальную работу, так и работу в парах (диалог) и небольших группах (полилог).

В конце курса проводится заключительный экзамен, нацеленный на проверку усвоенного лексического и грамматического материала.

В рамках летней программы Языковой институт университета Конкук организует еженедельные встречи со студентами университета (Language exchange). Это является хорошей возможностью пообщаться с носителем языка за пределами аудиторных занятий на свободные темы, узнать больше о повседневной жизни молодежи Южной Кореи, посетить интересные места и достопримечательности.

Культурная программа (по выбору), организуемая Университетом, дает возможность больше узнать о культуре страны изучаемого языка. Так, у участников программы есть возможность посетить занятие по тхэквондо, мастер-класс по приготовлению традиционных корейских блюд.

С точки зрения изучения языка, данные мероприятия имеют большое значение, так как у учащихся появляется возможность узнать не только новую лексику, но и отработать уже знакомый лексический материал (например, числительные, лексику по теме «Еда»/ «Приготовление еды»).

В заключение хотим отметить, что в обеих формах организации языковой стажировки есть как свои минусы, так и свои плюсы. Так, стажировка по программе академического обмена дает возможность полностью и на длительный период погрузиться в языковую и культурную среду страны изучаемого языка.

Краткосрочные интенсивные курсы, в свою очередь, позволяют не отрываться от непосредственного учебного процесса в родном вузе. Кроме того, подготовительный этап поездки в данном случае проходит гораздо быстрее и проще. Однако, вне зависимости от выбранной программы, любая языковая стажировка в стране изучаемого языка становится незаменимым опытом и стимулом на пути освоения иностранного языка.

Список литературы

1. Академические программы зарубежных партнеров для студентов, магистрантов и аспирантов ПГНИУ // Официальный сайт ПГНИУ. URL: <http://www.psu.ru/podrazdeleniya/podrazdeleniya>

upravleniya/upravlenie-mezhdunarodnykh-svyazey/ums-akademicheskie-programmy-zarubezhnykh-partnerov-dlya-studentov-magistrantov-i-aspirantov-pgniu (дата обращения: 10.10.2017).

2. Официальный сайт Пусанского университета иностранных языков. URL: https://www.bufs.ac.kr/html/00_main/default.aspx (дата обращения: 10.10.2017).

3. Konkuk Language Institute // Официальный сайт университета Конкук (английская версия). URL: https://www.konkuk.ac.kr/eng/jsp/International/inter_4_1.jsp (дата обращения: 10.10.2017).

Kim Mi Yong

*Master Student, Linguodidactics Department,
Perm State University*

Mokrushina N.S.

*Master Student, History and Politology Faculty,
Perm State University*

Ovchinnikova E. Yu.

*Lecturer, Linguodidactics Department,
Perm State University*

**LANGUAGE INTERNSHIPS IN SOUTH KOREA (ACADEMIC EXCHANGE PROGRAM
AND SHORT-TERM LANGUAGE COURSE IN KOREAN AS EXAMPLES)**

The article represents the participation experience in two different language internship programs in South Korea. One of master's students of History and Politology Faculty of Perm State National Research University and one of the lecturers of the Department of Linguodidactics of Perm State National Research University took part in those programs.

Key words: language internship, academic exchange, Korean language, language courses, abroad education and training.

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.

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 аббревиатурами: 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 «Санкт-Петерб. ун-т», 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

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 «перемещение 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.

Введение

Текст Текст Текст Текст

Основная часть

Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст

Заключение

Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст

Список литературы

1.

Ivanov I.I.

*PhD of Philology, Senior Lecturer, Linguodidactics Department,
Perm State 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.